

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2020-DR-015

ÜNİVERSİTE TERKİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

HAZIRLAYAN
Tahir YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

AYDIN- 2020

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Tahir YILMAZ tarafından hazırlanan “Üniversite Terki: Bir Durum Çalışması” başlıklı tez, 03.01.2020 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Başkan	Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Ahmet DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Hasan ARSLAN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Elif ALADAĞ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Bertan AKYOL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun
..... tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

03/01/2020

Tahir YILMAZ

ÖZET

ÜNİVERSİTE TERKİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Tahir YILMAZ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2020, XIII + 225 sayfa

Bu çalışmanın amacı 2008-2018 yılları arasında, eğitim fakültesini diploma almadan terk eden bireylerin terk nedenlerinin ve terk sürecine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen Ege bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden 2008-2018 yılları arasında diploma almadan ayrılan 10 birey ve aynı dönemde fakültede çalışan 8 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bireylerin üniversiteye kayıt sürecinde yönlendirme etmenleri, kişisel etmenler, sistem etmenleri, ailevi etmenler, mesleki etmenler ve kent etmenleri üniversiteye kayıt öncesi etmenler (I) olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bu etmenler bireylerin üniversiteye kayıt öncesinde içsel ve dışsal güdülenme düzeylerini belirleyebilmektedir. Üniversiteye kayıt sonrasında, üniversite süreci etmenleri (II) kapsamında psikolojik durum, akademik durum, sosyal durum, kurumsal durum, atama durumu, askerlik durumu, ailevi durum ve maddi durum bireylerin içsel ve dışsal güdülenmeleri üzerinde belirleyici etmenler olarak bulunmuştur. Tüm bu etmenler bireylerin uyum etmenleri (III) olan akademik bütünleşme, sosyal bütünleşme ve kurumsal bağlılık etmenleri üzerinde etkili olarak bireyleri terk kararına yönlendirebilmektedir. Terk kararı sonrasında bireylerin sistemi terk etmek ve bölüm/kurum değişiklikleri seçenekleri doğrultusunda davranış gösterdikleri bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde mesleki yönlendirme, eğitim fakültesine öğrenci seçimi, kurumlar arası ve programlar arası geçiş, kurumsal bağlılık, akademik ve sosyal bütünleşmeye dönük uygulamalar, öğretmen atama sistemi, üniversite-kent işbirliğine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Üniversite Terki, Eğitim Fakültesi, Terk Deneyimi, Durum Çalışması.

ABSTRACT

UNIVERSITY DROPOUT: A CASE STUDY

Tahir YILMAZ

PhD Thesis at Educational Sciences
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2020, XIII + 225 pages

The aim of this study is to determine university dropout reasons and experiences in dropout process of the individuals who dropout from faculty of education between 2008 and 2018. The study is designed with case study, one of the designs of qualitative research methods. Study group is composed of 10 individuals who dropout from the faculty of education of a state university in Aegean region between 2008 and 2018 and 8 academicians who work in the faculty in the same period. Study group is selected by criterion sampling technique which is a purposeful sampling technique. Data of the study is collected by semi-structured interview forms developed by the researcher and content analysis is used for data analysis. According to the results of the study it can be said that pre-enrollment factors (I), which are guidance factors, personal factors, system factors, family factors, vocational factors and city factors, play important roles in university admission process. These factors can determine the levels of intrinsic and extrinsic motivation of the individuals before university admission process. After the admission, university process factors (II), which are psychological situation, academic situation, social situation, organizational situation, appointment factors, military service situation, familial situation and financial situation, are found as determinant factors on individuals' intrinsic and extrinsic motivation. All these factors may lead individuals to university dropout by affecting their adaptation factors (III), which are academic integration, social integration and organizational commitment. After dropout decision, individuals either dropout from the system or change department/institution. In the frame of findings, suggestions for future research are given towards vocational guidance, student selection for education faculties, shifts among programs and universities, organizational commitment, practices for academic and social integration, teacher appointment system, and university-city collaboration.

KEYWORDS: University Dropout, Faculty of Education, Dropout Experience, Case Study.

ÖNSÖZ

Öncelikle tanıştığımız ilk günden bu yana her zaman yanımda olan, hayatımın her anında desteği ile bana güç veren danışmanım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya tüm emekleri ve desteği için teşekkür ediyorum. Bana akademiye, mesleğe ve yaşama dair pek çok ve anlamlı katkılarda bulundu.

Yine tanıştığımız günden bu yana desteğini hiç esirgemeyen, kendisinden yaşama, akademiye ve hayata dair çok şey öğrendiğim, kendisiyle çok şey paylaştığım ve tezim süresince kapısını çaldığım her an bana koşulsuz destek olan Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde bulunan ve hem akademiye hem de hayata ilişkin pek çok şeyi paylaştığımız ve bana olan desteğini hep hissettiğim Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, yine tezimin geliştirilmesindeki desteği ve yapıcı tüm eleştirileri dolayısıyla Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimin başından itibaren tüm süreçte, süreci yönlendirme konusunda bana yol gösteren, tanıştığımız günden bu yana samimiyetiyle hep yanımda olan Doç. Dr. Bertan AKYOL'a teşekkür ediyorum. Tez İzleme Komitesinde yer alan ve tezin ilk gününden bu yana bana hep yapıcı ve samimi destek veren, ufuk açıcı önerileri ile bu çalışmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Elif ALADAĞ'a teşekkür ediyorum.

Tanıştığımız günden bu yana bana her zaman destek olan, her zaman yanımda duran ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Öğr. Gör. Sadi YILMAZ'a; birlikte çalıştığımız yedi sene boyunca pek çok şey paylaştığımız, akademiye ve hayata dair pek çok şeyi birlikte öğrendiğimiz Arş. Gör. Burcu ALTUN'a, bir dost olarak bana hem hayatta hem de tezim sürecindeki önerileri ve katkıları ile destek olan Dr. Öğr. Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm bu süreçte yaşamı paylaştığım emektar dostlarım Cem ÖZ, Sanem UÇA, Sinem DOĞAN, Cenk YABANCI, Kadir YILMAZ ve Sezai KOÇYİĞİT'e karşılığı ödenmeyecek destekleri için minnettarım.

Azı çok, yaşamı umutlu, birlikteliği anlamlı kılan annem, babam ve kardeşime sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak hayatı paylaştığımız, birlikte öğrendiğimiz ve sevgiyi, yaşamayı ve paylaşmayı anlamlı kıldığımız eşim, saman sarısı saçlı kadın, Esra GÖKMEN YILMAZ'a teşekkür ediyorum. Onun bu süreçteki emeğini ve desteğini kelimelerle ifade edemem.

Tahir YILMAZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ	xiii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	10
1. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1. Üniversite Terki Olgusu.....	10
1.2. Üniversite Terkini Açıklamaya Yönelik Olarak Kullanılan Modeller.....	12
1.2.1. Spady'nin Okul Terk Modeli	13
1.2.2. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli	15
1.2.3. Bean'ın Terk Sendromu Modeli	17
1.2.4. Kerby'nin Gönüllü Terk Kararına İlişkin Modeli.....	19
1.3. Üniversite Terkinin Nedenleri	21
1.4. Üniversite Terkine İlişkin Yapılmış Araştırmalar	25
2. BÖLÜM	32
2. YÖNTEM	32
2.1. Araştırmanın Modeli	32
2.2. Çalışma Grubu	35
2.3. Veri Toplama Araçları	40
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	41

2.5. Araştırmacının Rolü.....	45
2.6. Geçerlik ve Güvenilirlik	46
3. BÖLÜM	48
3. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM.....	48
3.1. Birinci Alt Problem: Bireylerin niversiteye Başlama Sürecine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	48
3.2. İkinici Alt Problem: Bireylerin niversite Dönemindeki Akademik, Sosyal, Ekonomik ve Psikolojik Durumlarına İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	60
3.2.1. Akademik Durum Temasına İlişkin Bulgular.....	61
3.2.2. Sosyal Durum Temasına İlişkin Bulgular.....	79
3.2.3. Psikolojik Durum Temasına İlişkin Bulgular	92
3.2.4. Ekonomik Durum Temasına İlişkin Bulgular.....	95
3.3. nc Alt Problem: Bireylerin niversiteyi Terk Etme Nedenlerine Yönelik Bulgular	100
3.4. Dördüncü Alt Problem: Bireylerin niversiteyi Terk Sürecindeki Deneyimlerine Yönelik Bulgular	117
3.5. Beşinci Alt Problem: Bireylerin niversiteyi Terk Ettikten Sonraki Ekonomik, Akademik, Sosyal ve Psikolojik Durumlarına Yönelik Bulgular	130
3.6. Altıncı Alt Problem: Bireylerin niversiteyi ve niversiteyi Terk Etmeyi Nasıl Anlamlandırdıklarına Yönelik Bulgular.....	139
3.7. Yedinci Alt Problem: Öğretim Elemanlarının niversite Terkine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	150
3.8. Araştırma Bulgularının Alanyazındaki Modeller erevesinde Değerlendirilmesi	184
3.8.1. Spady'nin Okul Terk Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması... 184	
3.8.2. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması.....	185
3.8.3. Bean'ın Terk Sendormu Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması	186
3.8.4. Kerby'nin Gönüllü Terk Kararına İlişkin Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması.....	186
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	188
5. KAYNAKLAR	201
6. EKLER	216
ÖZGEÇMİŞ	225

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Spady'nin Okul Terk Modeli.....	13
Şekil 1.2. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli.....	15
Şekil 1.3. Bean'ın Terk Sendromu Modeli.....	18
Şekil 1.4. Kerby'nin Gönüllü Terk Kararına İlişkin Modeli	19
Şekil 2.1. Araştırmada İzlenen Adımlar	34
Şekil 2.2. İçerik Analizi Süreci.....	44
Şekil 4.1. Üniversite Terk Süreci ve Terk Etmenleri.....	189



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde 2014 Yılı Üniversite Terk Oranları.....	3
Çizelge 2. 2013-2014 ile 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Üniversitede Kayıt Donduran veya Sildiren Öğrenci Sayıları (TBMM, 2018b).....	5
Çizelge 1.1. Üniversite Terkine İlişkin Yapılmış Çalışmalarda Terk Nedenlerinin Sınıflandırılması.....	22
Çizelge 2.1. 2008-2018 Yılları Arasında Kayıt Sildiren Öğrenci Sayıları.....	36
Çizelge 2.2. Çalışmaya Katılan Üniversiteyi Terk Eden Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler	39
Çizelge 2.3. Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Bilgiler	39
Çizelge 3.1. Tercih Öncesi Durum Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	48
Çizelge 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler	61
Çizelge 3.3. Akademik Durum Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	62
Çizelge 3.4. Sosyal Durum Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	79
Çizelge 3.5. Psikolojik Durum Temasına İlişkin Kategoriler.....	92
Çizelge 3.6. Ekonomik Durum Temasına İlişkin Kategoriler	95
Çizelge 3.7. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler	100
Çizelge 3.8. Terk Kararına İlişkin Bugünkü Değerlendirmeler	115
Çizelge 3.9. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler	117
Çizelge 3.10. Karar Aşaması Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler	118
Çizelge 3.11. Öğretim Elemanları İle Paylaşım Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	123
Çizelge 3.12. Aile veya Arkadaşlar ile Paylaşım Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler	126
Çizelge 3.13. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler	130
Çizelge 3.14. Bireylerin Üniversiteyi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Temalar.....	140
Çizelge 3.15. Bireylerin Terk Ettikleri Üniversiteyi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Tema ve Kategoriler	143
Çizelge 3.16. Bireylerin Üniversiteyi Terk Etmeyi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Tema ve Kategoriler	146

Çizelge 3.17. Terk Durumunun Öğrenilmesi Temasına İlişkin Kategoriler	150
Çizelge 3.18. Terk Nedenleri Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	153
Çizelge 3.19. Terk Kararının Değerlendirilmesi Temasına İlişkin Kategoriler	166
Çizelge 3.20. Terk Önlenmesine Yönelik Uygulama Önerileri Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler	171



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Üniversiteyi Terk Eden Bireyler için Kullanılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	216
Ek 2. Öğretim Elemanları için Kullanılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	219
Ek 3. Etik Kurul İzni.....	221
Ek 4. Araştırma İzni.....	222
Ek 5. Kodlama Örneği	223
Ek 6. Bulgular Özet Tablo	224



GİRİŞ

Özellikle son yıllarda tüm dünyada yükseköğretime ilişkin talep artmıştır. Bu olgunun ortaya çıkışında, bilginin değişen yapısının yanında, ulusal ve uluslararası ekonomik değişkenler, iş piyasasında meydana gelen değişimler, özellikle küreselleşme olarak anılan sürecin ekonomik ve toplumsal yaşam üzerindeki belirleyici etkisinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Nicel bakımdan yükseköğretime olan talebi, açılan yeni üniversite ve yüksekokul sayılarının yanı sıra; yükseköğretim programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin artışında ve hatta öğrencilerin uluslararası dolaşımında da görmek mümkündür. Diğer yandan tüm dünyada bu nicel değişimlerin yanında kayıt yaptıran öğrencilerin, kayıt yaptırdıkları dereceyi tamamlamadan veya bir diploma almadan programı terketmesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorun, sadece bireysel anlamda değil, toplumsal ve ekonomik anlamda da çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir.

Kişiler farklı nedenlerle yükseköğretime kayıt yaptırma amacı güderken, süreç içerisinde yine farklı nedenlerle programa devam etmek, programı terk ederek başka bir program ya da başka bir üniversitede öğrenimine devam etmek veya sistemi tamamen terk etmek gibi kararlar almak durumunda kalmaktadırlar. Bu çerçevede bireylerin programı ya da sistemi terk etmeleri, hem onlar için, hem üniversiteler için hem de toplumsal açıdan geniş bir etki oluşturmaktadır. Bu etki düşünüldüğünde onların programı, kurumu ya da sistemi terk etme nedenleri ve terk sürecinin üzerinde durulması gerekmektedir.

Problem Durumu

Türkiye’de yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayıları incelendiğinde, 2018-2019 yılında 2,829,430 önlisans, 4,420,699 lisans, 349,174 yüksek lisans ve 96,199 doktora olmak üzere toplam 7,695,502 öğrenci olduğu görülmektedir (YÖK, 2019). Böylesine geniş bir kitlenin dahil olduğu yükseköğretim sistemi hem kendi içerisinde hem de toplumsal, siyasi, ekonomik üstyapı kurumları ile karşılıklı olarak geniş çaplı bir etki alanı oluşturmaktadır. Bu sayılara öğrencilerin aileleri ve her yıl üniversite sınavlarına girenler de eklendiğinde, yükseköğretimin toplumsal olarak önemle üzerinde durulması gereken bir eğitim kademesi olduğu ifade edilebilir.

Özellikle bu öğrencilerin yükseköğretim sistemine girişinden başlayarak süreç içerisindeki durumları, mezuniyet sonrası istihdam edilmeleri ile yükseköğretimin temel

işlevleri arasında bir paralellik kurulması önemli olarak görülmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim sisteminin amacına ulaşması, araştırma ve geliştirme ve topluma hizmet yanında kapsadığı yaklaşık sekiz milyonluk öğrenci kitlesinin hayatlarının ileriki dönemlerinde topluma üretici faktörler olarak kazandırılmasına bağlıdır. Böyle büyük bir kitlenin toplumsal yaşama etkin olarak kazandırılmaması durumunda, yükseköğretim sisteminin amaçlarına ulaşamaması problemi ile karşı karşıya kalmak kaçınılmazdır. Bu nedenle öğrencilerin sistem içerisinde giriş aşamasından itibaren ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yükseköğrenimlerini tamamlaması büyük önem taşımaktadır.

Alanyazında yükseköğretimin bireysel getirisinin yanında, pozitif dışsallıkları bulunmaktadır (McMahon, 1987; Winter ve Pfitzner, 2013). Bu dışsallıkların ortaya çıkması, hem nicelik hem de nitelik anlamında başarılı bir yükseköğrenim ile mümkündür. Öğrenim sürecindeki akademik başarısızlıklar, sosyal uyum sorunları, programa devam edememe, okulu terk etme, mezuniyet sonrasında alınan eğitime paralel olarak iş piyasasında yer edinememe gibi sorunlar bu dışsallıkların elde edilmesine engel olmaktadır.

Bu kapsamda yükseköğrenime giriş kadar, programa devam etme ve programdan bir diploma ile mezun olma hem bireysel hem de toplumsal getiriler açısından yükseköğretimin amaçlarına ulaşması için öncelikli hedef durumundadır. Bireylerin yükseköğrenimlerini tamamlayamaması ya da bir programa kayıt yaptırdıktan sonra programa devam etmeyip tekrardan başka programlara yerleşmesi gibi etkenler, bireysel maliyetlerin yanında ülkeler açısından da ekstra bir maliyet anlamına gelmektedir. Dolayısıyla üniversite kademesinde yaşanan terk sorunu, bir ülkenin üretici gücü konumundaki bireylerin hem ekonomik hem de sosyal anlamda topluma kazandırılmamasının tetikleyicisi olmaktadır.

Üniversite terki, tüm dünyada yükseköğretim kademesinde önemle üzerinde durulan konulardan biridir. Terk konusunda yapılan uluslararası çalışmalar incelenerek genel olarak terk olgusuna ilişkin bilgilerin ortaya konması, konunun öneminin daha net anlaşılması için gerekli olacaktır. OECD (2009) tarafından yayınlanan rapora göre on dokuz OECD ülkesinde yükseköğretim terk oranı ortalama %31'dir. Akademik eğitimi tamamlama oranı (%69), mesleki yükseköğretimi tamamlama oranından (%62) daha yüksektir. Ayrıca yine EUROSTAT'ın (2015a) Avrupa 2020 Eğitim Hedefleri Raporu'na göre, Avrupa ülkelerinde, yükseköğretimde okul terki, 2002-2014 yılları arasında ortalama %17'den %11'e düşmüştür. Bu oranın 2020 hedefleri kapsamında %10'un altına indirilmesi hedeflenmektedir. Bu durum, özellikle Avrupa'da yükseköğretimde okul terkinin

önlenmesine yönelik olarak yürütülecek çalışmaların, önemle üzerinde durulması gereken bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim EUROSTAT (2015a) raporu, konuya ilişkin olarak yürütülen çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği ve 2020 hedefleri doğrultusunda bu oranların daha da aşağı çekilmesine yönelik çalışmalar yürütüldüğünü ifade etmektedir. Aşağıda Çizelge 1’de Avrupa Birliği’ndeki kimi ülkelerin üniversite terk oranları verilmiştir:

Çizelge 1. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde 2014 Yılı Üniversite Terk Oranları

Ülke	Üniversitede Terk Oranı
Hırvatistan	2,7
Slovenya	4,4
Polonya	5,4
Çek Cumhuriyeti	5,5
Litvanya	5,9
Fransa	8,5
Almanya	9,8
İngiltere	11,8
Bulgaristan	12,9
İtalya	15
Portekiz	17,4
Romanya	18,1
Malta	20,4
İspanya	21,9

Kaynak: EUROSTAT, 2015a

Çizelge 1.’de görüldüğü üzere 2014 yılı itibariyle Avrupa Birliği ülkeleri içinde en az üniversite terk oranı Hırvatistan’da (%2,7), Slovenya’da (%4,4), Polonya’da (%5,4), Çek Cumhuriyeti’nde (%5,5) ve Litvanya’da (%5,9) görülürken; en yüksek üniversite terk oranları ise İspanya (%21,9), Malta (%20,4), Romanya (%18,1), Portekiz (%17,4) ve İtalya’da (%15) olduğu görülmektedir. Verilen bu rakamlardan da anlaşılacağı üzere Avrupa Birliği’ne üye kimi ülkelerde üniversiteye kayıt yaptıranların yaklaşık beşte biri, bir dereceyi tamamlamadan üniversitelerden ayrılmaktadır. Bu doğrultuda özellikle Bologna süreci ile başlatılan Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma stratejisinin karşılaştığı en önemli sorunlardan birisi üniversite terkidir.

Bu veriler değerlendirildiğinde, Avrupa başta olmak üzere dünyada (Rumberger, 2004; Mannan, 2007; Murray, 2014; Park, 2014) yükseköğretim konusunda öncelikli sorun alanlarından bir tanesinin üniversite terki olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Terk oranlarının yüksek ya da düşük olması hem bireyler, hem kurumlar hem de toplum açısından farklı sonuçları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlara ilişkin genel bir perspektif sunan Yi, Zhang, Yao, Wang, Ma, Shi, Chu, Loyalka ve Rozelle (2015) özellikle

mesleki yükseköğretimde okul terkinin iki nedenden dolayı ciddi sonuçlar doğurduğunu ifade etmektedirler: (1) Ülkelerin ekonomik büyüme politikaları, mesleki eğitimi tamamlamış bireyler gerektirir ki, okul terkleri bunu olumsuz etkiler. (2) Fayda-maliyet analizi yaklaşımı ile aileler ve bireyler mesleki eğitimi terk ediyorlarsa, o ülkenin mesleki eğitimi beklenen faydaları sağlamıyor demektir. Görüldüğü gibi terk sadece bireyin eğitim sürecini ve alanyazında sık kullanılan insan sermayesi yatırımını etkilememekte, ülkenin ekonomik büyüme politikası ve yükseköğretim sisteminin hedeflerini gerçekleştirme düzeyi hakkında da ciddi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle üniversite terkinin nedenlerinin belirlenmesi, bu sonuçların olumsuz etkilerinin önlenmesi açısından önemlidir.

Üniversite terki dünya genelinde özellikle küreselleşme sonrası kalite standartlarının oluşturulması, kurumların piyasa koşulları çerçevesinde değerlendirilmesi gibi çeşitli bağlamlarda da kurumlar bazında önemli bir sorun olarak ele alınmaktadır. Örneğin, Sneyers ve De Witte (2017), günümüz üniversitelerinin kalite sıralamalarında üniversite terkinin negatif bir etkisinin olduğunu belirtmekte ve terkin önlenerek üniversitenin kalite puanının artırılmasına katkı sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmalarında yüksek mezuniyet oranlarının ve düşük terk oranlarının üniversite açısından bir etkililik göstergesi olarak ele alındığını söyleyen Sneyers ve De Witte, üniversitelerin finansman açısından daha fazla destek almaları için yüksek düzeyde mezun oranına sahip olma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye açısından durum değerlendirildiğinde üniversite terk oranlarına ilişkin resmi kurumlar tarafından yayınlanan raporlar incelendiğinde net bir terk oranı bulmak güçtür. Buna karşın, 15 Ağustos 2018 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Milli Eğitim Bakanı'na yazılı bir soru önergesi ile (TBMM, 2018a) “2011-2017 döneminde ‘öğretim yıllarına göre’ ekonomik ve diğer nedenlerle üniversiteden kaydını sildiren veya donduran öğrenci sayısı nedir? İllere göre dağılımı nedir? 2017-2018 öğretim yılında bu sayı ne olmuştur?” soruları sorulmuştur. İlgili sorulara yanıt olarak 2013-2018 yılları arasında üniversitede kayıt donduran veya sildiren öğrenci sayılarına ilişkin olarak aşağıdaki rakamlar verilmiştir (TBMM, 2018b):

Çizelge 2. 2013-2014 ile 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Üniversitede Kayıt Donduran veya Sildiren Öğrenci Sayıları (TBMM, 2018b)

Yıllar	Kayıt Donduran veya Sildiren Öğrenci Sayıları
2013-2014	135,137
2014-2015	161,193
2015-2016	197,482
2016-2017	212,770
2017-2018	408,948

Kaynak: TBMM, 2018b

Görüldüğü üzere yazılı soru önermesine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen yanıtta göre 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları arasında 1,115,530 öğrenci yükseköğretimden kaydını sildirmiş ya da kaydını dondurmıştır. Ayrıca verilen yanıtta ek olarak “Yükseköğretim kurumlarında ekonomik nedenlerle kaydını sildiren öğrencilere ait veriler bulunmamakta olup YÖKSİS veri tabanında kayıt dondurma ve sildirme işlemleri arasında “İzinli/Kayıt Dondurma”, “Kendi isteğiyle kayıt sildirme” ve “Yabancı dil sınıfında başarısızlık gerekçesiyle ayrılma/atılma” gibi değişkenler bulunmaktadır.” (TBMM, 2018b) şeklinde bir açıklama verilmiştir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere Türkiye kapsamında üniversite terk oranına ilişkin net veriler bulmak güçtür. Öte yandan bir milyonun üzerinde bir öğrencinin kaydını dondurması veya sildirmesi ciddi bir sorun olarak ele alınması gerekmektedir. 2013-2014 yılında kayıt donduran veya sildiren öğrenci sayısı 135,137 iken 2017-2018 yılında bu rakam 408,984 kişiye yükselmiştir. Bu ciddi bir artış olarak değerlendirilebilir. Diğer bir konu da üniversiteyi terk konusunda YÖK ya da MEB’in somut çalışmasının bulunmadığı, üniversiteyi terk eden bireylerden net veriler toplanmadığıdır. Bu durum üniversite terki konusunda politika geliştirilmesini güçleştirmektedir.

Türkiye özelinde üniversite terkine yönelik resmi kurumlarca sistematik bir çalışma yapılmamış olmasının yanında, OECD raporlarında yükseköğretimi bitirmesi beklenen kişilerin oranlarının kullanıldığı kimi çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri, TEDMEM (Türk Eğitim Derneği) tarafından yayınlanan 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu’dur (TEDMEM, 2006). Raporla Türkiye’de beklenen eğitim düzeyleri üzerinden konuya yaklaşılmıştır. Raporla, OECD verileri ışığında Türkiye’de lisans eğitimini tamamlaması beklenen genç nüfus oranının %32 olduğu; aynı oranın OECD ortalamasının ise %38 olduğu ifade edilmiştir. OECD (2017) tarafından yayınlanan *Bir Bakışta Eğitim 2017* raporuna göre ise Türkiye açısından lisans eğitimini tamamlaması beklenen genç nüfusun oranı %36’dır. Bu durum, lisans eğitimine ilişkin olarak önceki yıllara göre daha fazla

öğrencinin mezun olmasının beklendiği anlamına gelmektedir. Terkin önlenmesine yönelik yürütülecek çalışmalar bu oranı daha yükseğe çıkararak eğitsel anlamda daha üst düzey eğitilmiş bir genç nüfusa sahip olmayı beraberinde gerektirecektir. Bu da diğer sosyal ve ekonomik alanlardaki niteliksel ve niceliksel gelişmelerle desteklenerek ülke kalkınmasında doğrudan pozitif bir etki oluşturabilecektir.

Yapılan araştırmalar açısından, temel eğitim ve ortaöğretimde okul terkine yönelik yapılan araştırmaların fazla olduğu (Zorbaz, 2018; Özgü, 2015; Sütçü, 2015; Köse, 2014; Yorğun, 2014; Katıtaş, 2012; Bayhan ve Dalgıç, 2012; Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin, 2010 ve Gökşen ve Cemalcılar, 2010), buna karşın üniversite terkine yönelik olarak sınırlı sayıda (Bülbül, 2012; Şimşek, 2013; Boyacı, Karacabey ve Özdere, 2015; Esgice, 2015; Uslu Gülşen, 2017; Boyacı, Karacabey, Özdere ve Öz, 2018) araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu durumun Türkiye’de üniversite terkine ilişkin daha derinlemesine araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koyduğu ifade edilebilir. Ayrıca, üniversite terki konusunda yapılan bu çalışmaların da farklı fakülteleri kapsadığı, alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde farklı fakülteleri kapsayan çalışmalarda fakülte eğitimi sonrasındaki iş olanakları, fakültelerin farklı doğaları gibi etkenler düşünüldüğünde; eldeki çalışmanın sadece eğitim fakültesine odaklandığı ve bu yolla hem eğitim fakültelerine yönelik hem de öğretmenlik mesleğine yönelik olarak elde edilen bulguların üniversite terkinin doğasını anlamaya ilişkin olarak daha zengin veri sağlaması bakımından önemli olduğu görülmektedir.

Üniversite terkinin nedenlerini ve terk sürecine ilişkin değerlendirmelerin ortaya konması ve bu bağlamda üniversite terkinin bireysel, ailevi, kurumsal ya da toplumsal sonuçlarının belirlenmesi, yükseköğretimin işlevlerinin gerçekleştirilmesi ve amacına ulaşması yolunda önemli bir geribildirim sağlayacaktır. Bu doğrultuda daha önce de ifade edildiği gibi yükseköğretimin amaçlara ulaşmasının önünde bir engel olan terk olgusunun önlenmesine ilişkin olarak politikalar belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için hem genel hem de özel çalışma grupları ile bu nedenlerin ortaya konması özellikle Türkiye açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Eğitim fakültesinden 2008-2018 yılları arasında diploma almadan kayıt sildiren bireylerin, üniversite terk nedenlerinin ve terk sürecine ilişkin

deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Üniversiteyi terk eden bireylerin, üniversiteye başlama sürecine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
2. Bireyler üniversite dönemindeki ekonomik, akademik, sosyal ve psikolojik durumlarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. Bireyler üniversiteyi terk etme nedenlerini nasıl açıklamaktadır ve bugün bu nedenleri ve süreci nasıl değerlendirmektedirler?
4. Bireylerin üniversiteyi terk etme sürecindeki deneyimleri nasıldır?
5. Bireyler üniversiteyi terk ettikten sonraki süreçte kendilerinin ekonomik, akademik, sosyal ve psikolojik durumlarını nasıl değerlendirmektedirler?
6. Üniversite ve üniversiteyi terk etmek bireyler için nasıl bir anlam taşımaktadır?
7. Eğitim fakültesindeki öğretim elemanları, üniversite terkinin nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın temel amacı, üniversite terkinin nedenlerinin ve terk sürecinde yaşananların belirlenmesidir. Bu yolla terk nedenleri ve terk süreci irdelenerek terk sorununun çözümüne ilişkin öneriler geliştirilebilecektir. Dolayısıyla, bu araştırma, Türkiye’de üniversite terkine ilişkin olarak nedenlerin belirlenmesi ve üniversite terki sorununa yönelik olarak ileriye dönük gerçekleştirilecek çalışmalara zemin oluşturması açısından önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında alanyazında incelenen çalışmaların genel olarak nicel araştırmalar olarak yürütüldüğü, farklı bölümlere ilişkin yapıldığı; kimi çalışmalarda ise sadece terk eden bireylerden veri toplandığı görülmüştür. Yine, üniversite terki üzerinde yapılmış ulusal araştırmalar değerlendirildiğinde, yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara ek olarak derinlemesine araştırmaların gerekliliği, yapılmış olan çalışmaların farklı fakülte öğrencilerini kapsamaması ve bu durumun da farklı fakülte öğrencilerinin terk nedenlerini yansıtabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak daha spesifik bir çalışma grubu ile

doğrudan eğitim fakültesi öğrencilerinin terk nedenlerinin ortaya koyma konusundaki eksiklik göze çarpmaktadır. Çünkü her fakültenin kendi içerisindeki eğitim süreçleri, mezuniyet sonrası iş bulma olanakları, eğitim aldıkları alana ilişkin bağlılık düzeyleri vb. durumlar terk kararı üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bu açıdan eldeki çalışma öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleğe bağlılıkları, mesleki olgunluğa sahip olup olmadıkları, mezuniyet sonrası atamaya ilişkin düşünceleri gibi etmenlerin onların terk kararı üzerindeki etkilerinin belirleyici olup olmamasının ortaya konması açısından önemlidir. Yine özellikle eğitim fakültesi özelinde fakülte yönetimlerinin ifade edilen bu etmenlere yönelik olarak öğrencinin olumlu davranışını pekiştirici, olumsuz düşüncelerini ise ortadan kaldırmaya dönük olarak ne gibi politikalar geliştirebileceğini değerlendirebilmeleri açısından bu çalışmanın bulgularının önemli olduğu düşünülmektedir.

Eldeki çalışma nitel olması ve terk nedenlerinin ve terk sürecinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması; sadece eğitim fakültesini terk eden bireyleri odağa alarak öğretmenlik özelinde ve tek bir fakülte bazında detaylı ve derinlemesine bilgi sağlama olanağı sunmaktadır. Yine yapılan ulusal çalışmalar değerlendirildiğinde üniversitedeki öğretim elemanlarının terk sürecinin irdelenmesine çok sınırlı araştırmada dahil edildiği, görülmüştür. Bu amaçla, çalışmanın sadece eğitim fakültesi ile sınırlandırılarak daha spesifik çalışma grubunu kapsamaması ve çalışmada öğretim elemanlarından da görüş alınması ve bu yolla üniversite terkinin karmaşık doğasına ilişkin daha detaylı veri elde edilmesi eldeki çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yine, çalışma dâhilinde, Türkiye açısından kuramsal bir modelin ileriki dönemde ortaya konabilmesi açısından, alanyazındaki bilgilere de kaynaklık edebilecek düzeyde olması eldeki araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma 2008-2018 yılları arasında Ege bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden diploma almadan ayrılmış ve fakülte öğrenci işleri biriminden elde edilen veriler çerçevesinde iletişim bilgilerine ulaşılabilen bireylerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Yükseköğretim: Çalışmada yükseköğretim 4 yıllık fakülte eğitimi olarak ele alınmıştır.

Üniversite Terki: Bu çalışmada üniversite terki, öğrenim görülen lisans programından diploma almadan herhangi bir nedenle kaydını sildirme durumu olarak ele alınmıştır.



1. BÖLÜM

1. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Alanyazında sıkça vurgulanan yükseköğretimin bireysel getiri oranının artması, bilimsel gelişmeler, küreselleşme sürecinde üniversite-sanayi işbirliği, uluslararasılaşma gibi olgular, yükseköğretime olan talebi tüm dünyada artırmıştır. Bu artışla birlikte üniversiter sistem bundan yirmi ila otuz yıl önceki sorunlardan daha karmaşık sorunlarla yüzyüze kalmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının finansmana ilişkin sorunları, kaliteye yapılan vurgu bağlamında kurumların kaliteye yönelik çalışmaları, yükseköğretimin temel işlevlerinin dönüşümüne yönelik aldığı önlemlerle birlikte öğrenci kaynaklı sorunlar da yükseköğretim yapısı içinde, üzerinde çözüm bulunması gereken sorunlar olarak görünmektedir. Bu sorunların en temel olanlarından biri de üniversite terki sorunudur.

Bu bölümde üniversite terki olgusu açıklanacak ve üniversite terkine ilişkin nedenler ve süreçlere ilişkin olarak alanyazında kullanılmış olan kuramsal modeller incelenecektir. Daha sonra alanyazında yapılan çalışmalar ışığında üniversite terkinin nedenleri ve olası sonuçları değerlendirilecektir.

1.1. Üniversite Terki Olgusu

Farklı tanımları yapılan üniversite terki, en genel tabirle, üniversitede bir derece programına kayıt yaptıran kişinin, o programı tamamlamadan, yani bir diploma almadan, farklı nedenlerle kaydını sildirmesi olarak tanımlanabilir. Chen'e (2008) göre üniversite terki üç bağlamda tanımlanabilir: (1) ara verme, (2) kurumu terk etme ve (3) sistemi terk etme. Ara vermede öğrenciler bir süre öğrenimlerine ara verdikten sonra tekrar kuruma dönmektedirler. Kurumu terk eden öğrenciler, kayıtlı oldukları kurumu terk ederek başka bir kurumda öğrenimlerine devam edebilmekte; sistemi terk eden öğrenciler ise farklı nedenlerle tamamen yükseköğretim sisteminin dışına çıkmaktadırlar.

Murray (2014), üniversite terki gönüllü terk ve gönülsüz terk bağlamında değerlendirmiştir. Buna göre gönüllü terk, iyi düzeyde akademik başarıya sahip bir öğrencinin kurumu terk etme kararı almasını; gönülsüz terk ise başarısızlıktan ötürü olarak öğrencinin kurumla ilişkisinin kesilmesini ifade etmektedir.

Yine Şimşek (2013), okul terkini zaman zaman devam edememekten farklı olarak, bireysel ve sosyal nedenlerden ötürü okuldan tamamen ayrılmak olarak tanımlamaktadır ve Şimşek'in (2013), Entwistle, Alexander ve Olson'dan (2004) aktardığına göre, öğrenime başladığı okuldan diploma almadan ayrılmış öğrenci için, okulu terk etmiş öğrenci ifadesi kullanılmaktadır. Bu kapsamda üniversite terkinin öğrenim görülen derece programından diploma almadan herhangi bir nedenle kaydını sildirme durumu olarak belirlenebileceği ifade edilebilir. Öğrencinin daha sonra başka bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırması dahi, ayrıldığı üniversite açısından bunun bir terk durumu olması söz konusudur. Bu çerçevede de kaydını sildiren üniversite öğrencilerinin üniversiteyi terk eden bireyler olduğu ifade edilebilir.

Üniversite terki konusunda uluslararası çalışmalarda en çok işlenen olgular, terk önleme çalışmaları ile üniversite terkinin nedenlerine ilişkindir. Bu konulara ilişkin farklı boyutlandırmalar bulmak mümkündür. Ancak üniversite terkinin araştırılmasına ilişkin kimi problemlerin olduğu ifade edilebilir. Üniversite terkinin nedenlerine ilişkin sınıflandırmalara geçmeden önce bu problemlere değinmek, konunun daha iyi anlaşılması açısından yerinde olacaktır.

Spady (1970) ve Tinto (1975), okul terki sürecini anlamadaki yetersizliğin, konuya ilişkin araştırmaların kuramsal temeli olmaması ve yine bu araştırmaların betimsel olmasından kaynaklandığını öne sürmektedirler. Dolayısıyla okul terki konusunda kavramsal bir model eksikliği bulunmaktadır (Şimşek, 2013). Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín ve Muñoz (2015), üniversite terkine ilişkin sistemli verinin olmadığını, terk konusunun her ülkede farklı ele alındığını ve dolayısıyla konunun karşılaştırmalı çalışılmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. De Witte, Cabus, Thyssen, Groot ve Van den Brink (2013) ise okul terki çalışmalarının genellikle ülke bazındaki verileri kullandığını, bunların da genel eğilimi yansıtsa da yerel değişimleri gizleyebileceğini ifade etmişlerdir. Yine nicel araştırmaların terk alanyazınında baskın olduğu, bunun için karma araştırmalara ihtiyaç olduğu; ayrıca nicel olarak yapılan çalışmalarda tek yönlü (bivariate) değişkenlerin incelendiği ve bunun da terkin çok nedenli/değişkenli doğasını açıklamada yetersiz kaldığı görüşünü savunmaktadırlar. Nedenler açısından öğrenci, aile, okul ve toplumsal değişkenlerin birbirine bağımlı değişkenler olduğuna dikkat çekmektedirler. Hatta, farklı değişkenler bir arada ele alınsa dahi, hangi değişkenin daha baskın olduğunun kesitirilmesinin zor olduğunu ifade etmektedirler. Son olarak da, ekonomi, siyaset ve toplum değişkenlerinin genellikle okul terki çalışmalarında resmin dışında tutulduğunu ve

okul/egitim sisteminin örgütlenmesinin etkisinin de araştırılmadığını önemle ifade etmektedirler.

Benzer şekilde Freeman ve Simonsen de (2015) önleme politikalarına ilişkin çalışmaların genellikle deneysel ya da yarı-deneysel bulgulara sahip olmadığını, etnik kökenin okul terki üzerindeki etkisini ölçen araştırmalar konusunda eksiklerin olduğunu, çalışmaların genellikle tek bileşene odaklı, bireysel ya da küçük grupların terkinin önlemeye odaklı stratejileri inceleyen çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Parr ve Bonitz (2015) ise okul terki üzerinde etkili olan psikolojik etkenlerin üzerinde yeterince durulmadığını belirtmektedirler.

Üniversite terki üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bu değerlendirmeler düşünüldüğünde, okul terki araştırmalarına yönelik temel eleştirilerin genellikle terk nedenlerinin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca yöntemsel sorunların da yine terk araştırmalarının alanyazındaki temel sorunlardan biri olduğu ifade edilebilir. Bu konuda araştırma yapanların önemli olduğunu düşündükleri etkenleri, üniversite terkinin belirleyici nedenleri olarak ele almakta oldukları söylenebilir. Üniversite terki konusunda ortaya konmuş, tüm araştırmalar için bir çerçeve oluşturulacak üzerinde uzlaşmış kuramsal bir modelin olmayışı ya da eksik oluşu, terk nedenleri konusunda kesin bir sınıflamayı olanaksız kılmaktadır.

Üniversite terki sürecinin karmaşık yapıda bir olgu olması, yapılan uluslararası çalışmalarda bu olgunun farklı boyutlarına odaklanılması, farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun yanısıra olgunun karmaşık doğası, üniversite terkinin açıklanmasına dönük olarak tek bir model üzerinde uzlaşma sağlanamamasına neden olmaktadır. Üniversite terkinin açıklamaya dönük olarak farklı araştırmacıların terk sürecine ilişkin farklı modeller geliştirdikleri görülmektedir (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1985 ve Kerby, 2015). İlerleyen bölümde bu modellere ilişkin genel bilgiler verilecek ve modellerdeki farklılıklar ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu çerçevede elde edilen çalışma süreci sonunda terk sürecindeki ilişkilerin daha net anlaşılması açısından bu modellerin ortaya konması gerekmektedir.

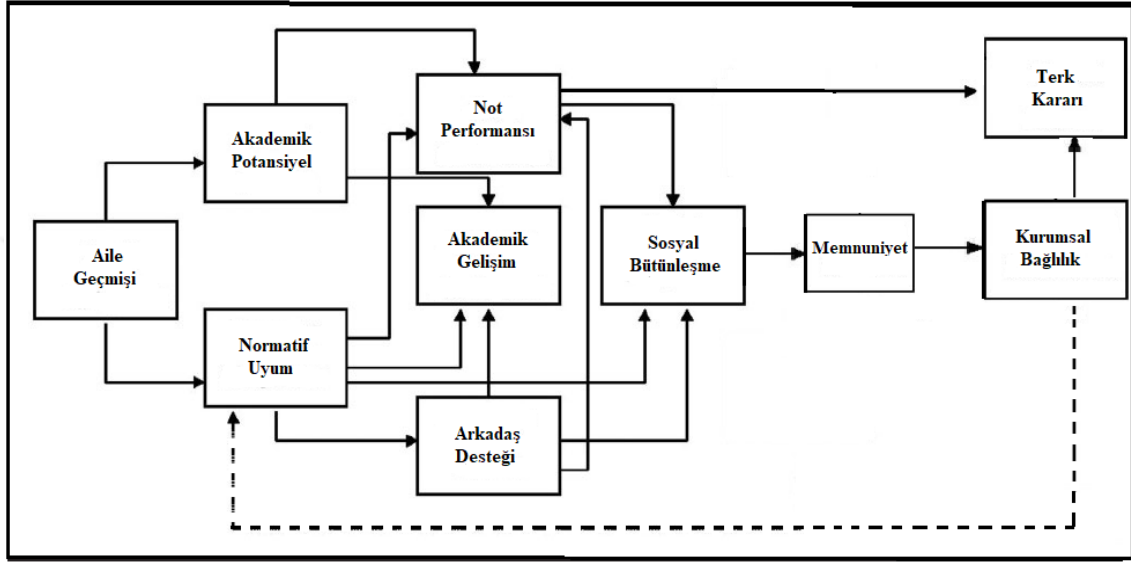
1.2. Üniversite Terkinin Açıklamaya Yönelik Olarak Kullanılan Modeller

Üniversite terki sürecini açıklamaya dönük olarak özellikle uluslararası alanyazında farklı modeller kullanılmaktadır. Bu modellerin birbiri ile ortak yanları bulunmakla beraber,

terkin farklı boyutlarına odaklanmaları bakımından birbirinden ayrılan yanları da mevcuttur. Konuya ilişkin olarak Spady (1970), Tinto (1975), Bean'ın (1985) ve Kerby'nin (2015) belirtmiş oldukları modeller, okul terki alanyazınında sıkça karşılaşılan modellerdir.

1.2.1. Spady'nin Okul Terk Modeli

Aşağıda Şekil 1.1'de Spady'nin (1970) geliştirmiş olduğu model yer almaktadır:



Şekil 1.1. Spady'nin Okul Terk Modeli (Spady, 1970)

Spady'e (1970) göre bireylerin terk kararı alması üzerinde akademik faktörler ve sosyal faktörler birlikte etki etmektedir. Modele ilişkin açıklamalarında alanyazında yapılmış çalışmaların bulgularından yararlanan Spady, terk nedenlerine ilişkin olarak çeşitli anahtar noktalar üzerinde durmuştur. Bu çerçevede akademik olarak başarısız olan bireylerin kurumların başarı kriterlerini karşılayamadığı için terk ettiklerini, buna karşın çok başarılı olsa da bireylerin sosyal süreçlerle bütünleşememelerinin terke neden olduğunu vurgulamıştır.

Spady (1970) ailenin rolünü modelde kritik bir nokta olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede ele aldığı çalışmalardan çıkardığı sonuca göre, ailenin okula bakış açısı, özellikle babanın akademik geçmişi, ailenin daha demokratik bir yapıya sahip olmasının terk süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre daha demokratik ve daha eğitilmiş ailelerden gelen bireyler, okula devam konusunda daha istekli ve bu konuda daha başarılıydılar. Diğer yandan cinsiyete dayalı rollerin de etkisi üzerinde duran Spady, cinsiyet açısından erkeklerin toplumda sosyal bir pozisyona sahip olmak, daha iyi bir iş kariyerine

sahip olmak gibi rollerin gereği olarak akademik olarak daha başarılı olma arzusunda olduğu; buna karşın kadınların toplum tarafından sosyal pozisyona sahip olmak ya da iş anlamında bir kariyer geliştirme konusunda daha az baskı hissetmesi nedeniyle daha çok içsel motivasyona dayalı olarak üniversite eğitimi alma eğiliminde olduğunu ifade etmektedir.

Spady'e (1970) göre bir diğer önemli konu ise sosyal ilişkilerin bireylerin okulun sosyal sistemi ile bütünleşmesi üzerindeki etkisidir. Sosyal ilişkiler okul sistemine yönelik bağlılığı olumlu etkilemekle beraber, olumlu sosyal etkileşimin akademik başarı üzerinde de olumlu etki yapabileceğini öne sürmektedir. Ancak bu durumun varsayımsal olarak böyle oluşu modelde ampirik çalışmalar ile kanıtlanması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

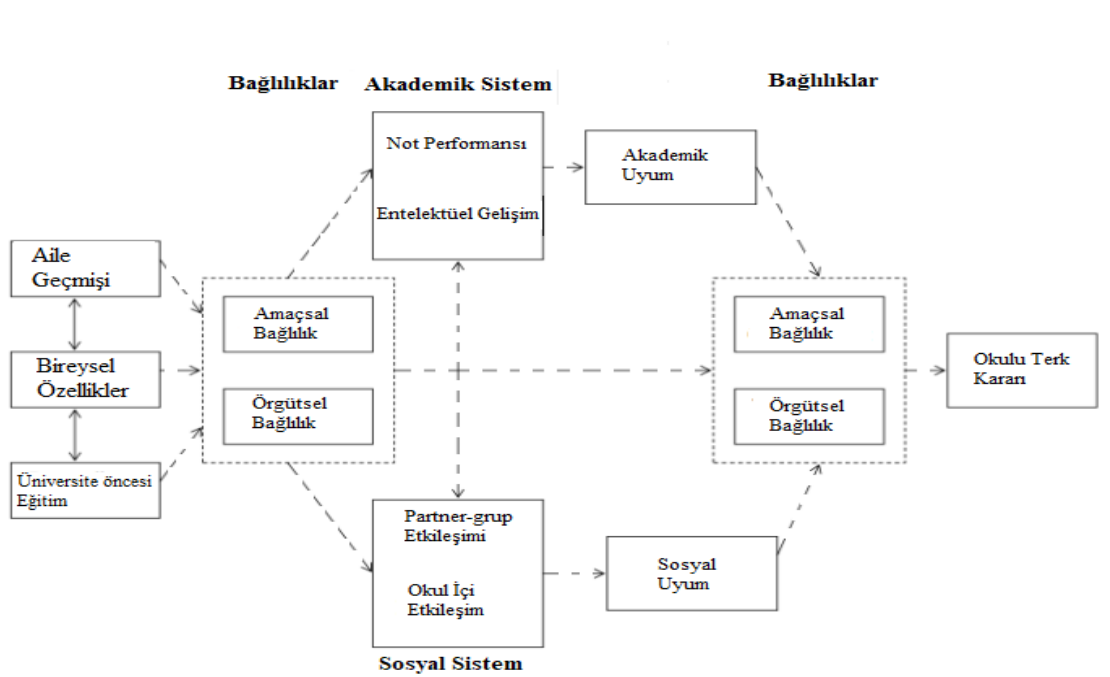
Model genel olarak ele alındığında, temel olarak terk süreci öğrenciye ilişkin bireysel değişkenler ve onun okula bağlı çevresi ve okumaya yönelik yaklaşımları (eğilimleri, ilgileri, beklentileri ve becerileri vb.) arasındaki karşılıklı ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir. Not performansı burada önemli bir değişkendir. Çünkü diğer değişkenler terk kararına dolaylı etki yapabilirken, düşük not performansı kurumsal yeterliklerin karşılanmaması ve dolayısıyla akademik başarısız olma sebebiyle doğrudan terke neden olabilmektedir. Akademik gelişim ise normatif uyum ve arkadaş desteği değişkenleri tarafından etkilenen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede sosyal sistem içerisinde başarılı olmanın çevre tarafından algılanan bakış açıları, ilgiler ve kişisel eğilimlerle benzer özelliklere sahip olmayı gerektirdiğini ifade eden Spady, bu uyumu sağlama gereğinden ötürü bu değişkeni normatif uyum olarak adlandırmıştır. Diğer yandan yine sosyal sistem açısından kişilerle olumlu ilişkiler geliştirmenin de sistem içerisinde beklenen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada Durkheim'in intihar kuramından beslenen Spady, çevreyle olumlu etkileşim geliştirmenin sistem içerisinde kalma konusunda etkili olduğunu öne sürmektedir. Öte yandan daha kopuk ilişkilere sahip olma, diğerleriyle yakın ilişkiler kuramama, aynı değer yargılarına sahip olamama gibi etkenlerin ise intiharda olduğu gibi okulu terketmeye neden olabileceğini ifade etmektedir.

Spady'e (1970) göre sosyal bütünleşme ve terk kararı arasında dolaylı bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede kişinin okul deneyiminden memnuniyeti ve sosyal sisteme bağlılığı aracı değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak da modelde yer alan kesik çizgilerin geriye dönük olmasının önemli olduğunu ifade eden Spady, modelin

döngüsel olduğunu ve esnek bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, bütün bu süreçler bireyin kurumsal bağlılığını etkilemekte, aynı şekilde kuruma yönelik geliştirilecek olumlu bağlılığın da kişinin ilgilerinde, eğilimlerinde ve akademik amaçlarında bir dönüşüm yaratabileceğini ve bu durumun da terkle sonuçlanmayabileceğini belirtmiştir.

1.2.2. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli

Aşağıda Şekil 1.2'de Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli yer almaktadır:



Şekil 1.2. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli (Tinto, 1975)

Tinto (1975), çalışmasında öncelikli olarak gönüllü terk ya da akademik başarısızlığa bağlı terk arasında bir ayrım yapılması gerekliliğinden yola çıkmıştır. Ona göre, akademik başarısızlığın sistemi terk etme davranışı ile diğer yandan gönüllü terkin ise kurum değiştirme olarak sonuçlanabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla modelinde akademik süreçler ve kuruma ilişkin süreçlerin etkileşimini odağa almıştır. Ayrıca modelinde Durkheim'in intihar kuramı ve eğitim ekonomisinin fayda-maliyet analizi yaklaşımını da teorik açıdan benimsemiştir.

Tinto'ya (1975) göre, terk davranışı Durkheim'in intihar kuramı ile benzerlik göstermektedir. Durkheim'in kuramında birey iki durumda intihar davranışına yönelmektedir. Bunlardan birincisi, bulunulan sosyal çevrenin değerlerinden farklı değerlere sahip olma ve ikincisi de içinde bulunulan sosyal çevre ile olumsuz/yetersiz etkileşimde

bulunma. Üniversiteyi de bir sosyal sistem olarak değerlendiren Tinto (1975), üniversitenin sosyal sistemine bütünleşme olmadığında bireyin kurumu terk etme ve diğer alternatif yollara yönelme seçeneklerini işe koştüğünü belirtmiştir. Bunun yanında akademik olarak kurumdan uzaklaştırılma haricinde (zorunlu terk), bireyin kurumla bütünleşememesinden kaynaklı olarak gönüllü terkinin de intihar kuramı ile benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir. Yine Durkheim'ın intihar kuramının toplumdaki tüm intihar olaylarını açıklama konusunda yetersizliğini de, terk konusunun bireysel nedenlere göre farklılık göstermesinden dolayı net olarak açıklanamaması ile bağdaştırmıştır.

Tinto (1975), üniversite terki sürecinin incelenmesinde sadece bireylerin sosyal kökenine ilişkin değişkenlerin (sosyal statü, ortaöğretim deneyimleri, cinsiyet, beceri vb.) değil, aynı zamanda onların beklentileri ve güdü kaynaklarına ilişkin değişkenlerin (kariyer beklentileri, entelektüel beklentiler, akademik başarı için güdülenme düzeyi vb.) de göz önünde bulundurulması gerekliliğini ifade etmektedir.

Modele gelindiğinde (Şekil 1.2.) ise Tinto'ya (1975) göre, terk sürecinin bireysel, akademik ve sosyal değişkenlerin uzun süreli etkileşiminin bir sonucu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede birey sürekli olarak amaçsal ve örgütsel bağlılığını değerlendirir ve süreç sonunda ya eğitime devam etme ya da üniversiteyi terk etme kararı alır. Burada bireyin amacına ve kurumuna olan bağlılığı kilit noktada yer almaktadır. Öncelikle bireyin aile geçmişi, bireysel özellikleri ve üniversite öncesi deneyimi onda belli bir amaçsal bağlılık ve kurumsal bağlılık oluşturmaktadır. Tinto'ya (1975) göre amaçsal bağlılık okula devamın en önemli belirleyicilerinden biridir. Amaçsal bağlılık ise bireyin eğitime ilişkin planları, beklentilerin yüksekliği, kariyer beklentileri gibi farklı değişkenlerle belirlenebilir. Bu değişkenler ise aile geçmişi, bireysel özellikler ve geçmiş eğitim yaşantıları gibi etkenlerin uzun süreli etkileşimi sonucu bireyler tarafından oluşturulmaktadır.

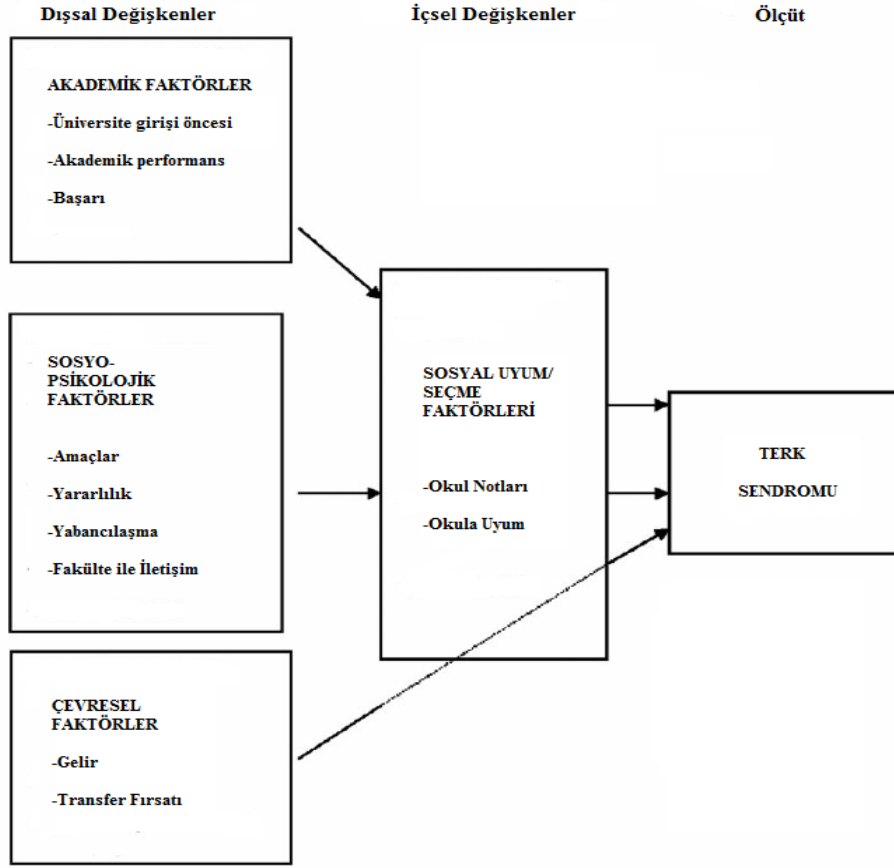
Bireyin üniversite eğitimi almaya başladıktan sonraki değişkenleri akademik ve sosyal sistem değişkenleri olarak ele alan Tinto (1975), akademik değişkenler konusunda notlar ve entelektüel gelişimin önemli olduğunu ifade etmektedir. Burada notlar daha çok dışsal güdüleme ve entelektüel gelişim ise içsel güdüleme aracı olarak ele alınmıştır. Yani notların daha çok kurumun ya da bölümün gerekleri olarak değerlendirilebileceği; entelektüel gelişimin ise bireyin eğitimsel beklentilerinin bir gereği olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal değişkenler konusunda ise arkadaş desteği ve okul-içi

etkileşimin önemli olduğunu vurgulayan Tinto (1975), düşük düzeyde sosyal etkileşimin terk kararına neden olabileceğini belirtmiştir. Bu noktada arkadaşlık ilişkilerinin önemli olduğunu ifade eden Tinto (1975), arkadaş edinilen bireylerin özelliklerinin, bireyde farklı şekillerde etkide bulunabileceğini ifade etmiştir. Örneğin başarılı kişilerle arkadaşlık etmenin akademik olarak olumlu bir evrilmeye neden olabileceğini; diğer yandan başarısız kişilerle arkadaşlık etmenin de aksi yönde etki edebileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra başarılı ancak sosyal yanı zayıf kişilerle arkadaşlık etmenin sosyal uyum konusunda bireyin beklentilerini karşılamayabileceği; öte yandan başarısız ancak sosyal yönü güçlü kişilerle ilişkiler kurmanın da akademik beklentileri karşılamayabileceğini belirtmiştir.

Akademik süreçlerdeki farklı değişkenler göz önünde bulundurulduğunda Tinto (1975), kuruma bağlılığın diğer değişkenlerden daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Çünkü, bireyin yüksek düzeydeki amaçsal bağlılığı onu kurumda kalmaya yöneltebilirken; kurumsal bağlılığın düşük olması onu üniversiteyi terk etmeye daha çok yöneltebilir. Kurumun özellikleri (kalitesi, büyüklüğü, kaynakları, olanakları, fiziksel durumu, kurum içi çalışanlar, öğretim elemanlarından alınan sosyal destek vb.) de bireyin kurumsal bağlılığı üzerindeki en önemli etkenlerdir.

1.2.3. Bean'ın Terk Sendromu Modeli

Okul terki konusunda alanyazında üzerinde durulan bir diğer model ise Bean'ın (1985) modelidir. Aşağıda Şekil 1.3'te Bean'ın terk sendromu modeli yer almaktadır:



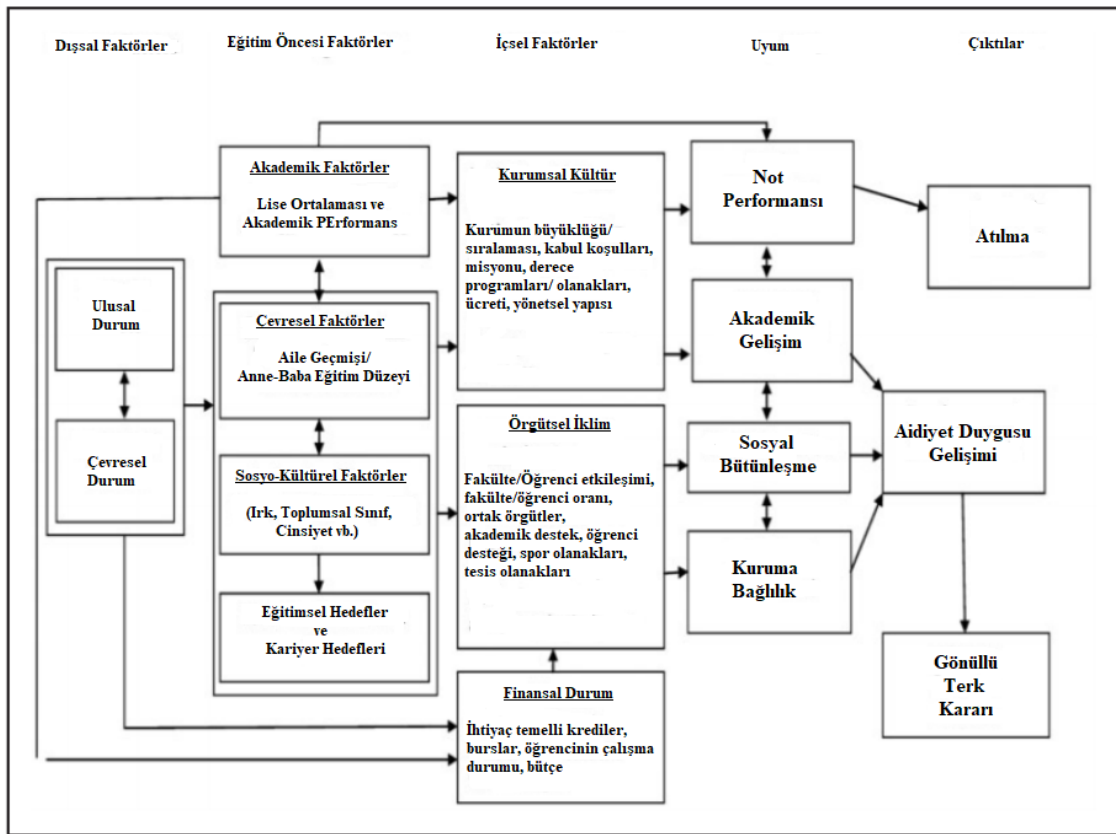
Şekil 1.3. Bean'ın Terk Sendromu Modeli (Bean, 1985)

Şekil 1.3'te görüldüğü gibi Bean'ın (1985) modelinde anahtar nokta terk değil, terk sendromudur. Buna göre model, değişkenlerin bireylerin terk sendromu üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Spady (1970) ve Tinto (1975) gönüllü terk ve zorunlu terk ikilemi üzerinde dururken, Bean (1985) üniversite terkinin, öğrencinin birinci yıl sonunda, ikinci yıl aynı üniversitede kalma konusunda yaşadığı terk etme sendromu ile açıklamaktadır (Kerby, 2015).

Bean'ın (1985) modeline göre bireylerin üniversiteden atılması (zorunlu terk) ya da ayrılması (gönüllü terk) arasında bir ayrıma gerek yoktur. Ona göre, sosyal ya da akademik başarı anlamında yetersizlikten dolayı üniversiteden atılan bireyler, kurumun sosyalleştirme ya da seçme kriterleri konusundaki başarısızlığını yansıtmaktadır. Söz konusu modelde, akademik, sosyo-psikolojik ve çevresel nedenlerin sosyalleşme/seçme süreçlerini etkilediği varsayılmaktadır. Bunlar: (a) akademik, (b) sosyal ve (c) çevresel. Bu faktörler sırasıyla terk sendromunu etkilemektedir. Şekil 1.3.'te görüldüğü gibi bu içsel ve dışsal değişkenler terk sendromunu yordamak için kullanılmıştır.

Spady (1970) ve Tinto'nun (1975) modelleri ile benzerliklerinin yanısıra Bean'ın (1985) modeli aile geçmişi ve bireysel farklılıkları sosyo-psikolojik değişkenler olarak ele alması; bireyin üniversite öncesi amaçlarının süreç içerisinde kurumsal ve amaçsal bağlılıkları olarak ortaya çıktığını belirtmesi; not performansı ve entelektüel gelişimin terk sendromu üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğunu öne sürmesi ve amaç bağlılığı ve kurumsal bağlılığın da doğrudan üniversite terkini etkilediğini göstermesi bakımından diğerlerinden farklılaşmaktadır. Öte yandan Duque, Duque ve Suriñach'a (2013) göre, Bean'ın (1985), akademik, sosyal ve bireysel çıktılara odaklandığını ve bunlar arasındaki ilişkinin terk sendromunun nedeni olduğunu ifade ettiğini söylemek mümkündür.

1.2.4. Kerby'nin Gönüllü Terk Kararına İlişkin Modeli



Şekil 1.4. Kerby'nin Gönüllü Terk Kararına İlişkin Modeli (Kerby, 2015)

Şekil 1.4'te görüldüğü üzere, Kerby (2015), Tinto (1975), Spady (1970) ve Bean'ın (1985) modellerini ele aldığı çalışmasında bu modelleri incelemiş ve bu modellerin daha gelişmiş bir halini ortaya koymuştur. Ona göre, bu yeni modelde dışsal faktörler ve üniversite eğitimi öncesi faktörler arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dışsal faktörler modelin dışında görünmekle birlikte modelden bağımsız değildirler. Yani, politik, ekonomik ve toplumsal faktörler, çevresel faktörleri, sosyo-kültürel faktörleri ve bireysel

eğitim hedeflerini doğrudan etkilemektedir, ancak modeldeki diğer faktörlerden bağımsız olarak ele alınmalıdır.

Bu yeni modelde yine ek olarak, akademik başarı ve sosyal değişkenler bir arada ele alınmıştır. Not ortalamalarının öğrencilerin devamı konusunda önemli bir yordayıcı olmasına karşın, öğrencilerin not ortalamaları incelendiğinde genel olarak çoğunluğun ortalama notlar aldığı ve not ortalamaları ile entelektüel gelişimin karşılıklı bağımlılığı bulunması gibi bir zorunluluğun olmadığı ifade edilebilir (Kerby, 2015). Not ortalaması düşük olmasına rağmen, üniversitelerin çeşitli program ve uygulamalarının entelektüel gelişime olumlu etki yaptığı düşünülebilir.

Kerby'e (2015) göre sosyal olarak izole olan öğrenciler sosyal ve akademik olarak olumsuz yaşantılara sahip olmaktadır ve bu da onların üniversiteye devam kararlarını etkilemektedir. Daha önceki modeller bu konuda temel kavramsal bir çerçeve sunmakta ve üniversitelere birinci yıla ilişkin çeşitli olanaklar sunma konusunda rehberlik etmektedir. Diğer yandan araştırmacılar, üniversite terkinin bireysel ya da motivasyonel olduğu kadar akademik ve sosyal süreçleri de içeren uzun vadeli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle aile veya arkadaşlar tarafından cesaretlendirme, maddi destek, bağlılık ve fakülteden beklentilere ilişkin dışsal faktörlerin önemle üzerinde durulması gerekmektedir.

Görüldüğu gibi farklı araştırmacılar, üniversite terkinin yönelik değişkenleri farklı şekillerde sınıflayarak soyut kavramların ve görülmeyen ilişkilerin somutlaştırarak ortaya konmasına çalışmışlardır. Burada somutlaştırma ifadesi önem taşımaktadır. Öyle ki, ortaya konmuş olan bu modellerin üniversite terkinin karmaşık ve bireysel özelliklerin farklılığından ötürü eksiklikler barındırması olağandır. Çünkü her bireyin üniversite terki konusundaki düşüncesi, eylemleri ve gerekçeleri farklılaşabilmektedir. Ayrıca, bir birey için önemli olan değişkenler bir diğeri için o kadar da önemli olmayabilir. Ancak, terk sürecine ilişkin böyle bir kavramsal çerçeve çizilmesinin üniversite terki davranışının doğasının anlaşılmasına genel anlamda bir katkı yaptığını da söylemek mümkündür. Bu sayede yapılacak olan çalışmalar için kuramsal bir çerçeve çizilmesinin gerekliliği de ortadadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, terk konusunda üzerinde uzlaşmış bir modelin olmaması (Şimşek, 2013) bu gerekliliği ortaya koymaktadır. Ayrıca, eldeki çalışmada elde edilecek bulguların bu modellere yönelik katkısının ortaya konması, modellerdeki çeşitli değişkenlerin eğitim fakültesi açısından değerlendirilebilmesi amacı ile kuramsal olarak ortaya konan bu modellerin ele alınması gerekli görülmektedir. Bu bağlamda hem daha

güncel olması, hem de diğer modelleri de kapsayan bir çalışma olması nedeniyle Kerby'nin (2015) modeli eldeki çalışma için genel bir çerçeve sunmaktadır.

Bu genel çerçeve kabul edildikten sonra üniversite terkinin nedenlerine ilişkin olarak yapılmış çalışmalar ışığında kesin olmamakla birlikte genel bir sınıflama yapılması mümkün görünmektedir. Bu nedenle ilerleyen bölümde üniversite terkinin nedenleri (a) Dışsal Faktörler, (b) Eğitim Öncesi Faktörler, (c) İçsel Faktörler ve (d) Uyum olmak üzere dört ana başlıkta irdelenecektir.

1.3. Üniversite Terkinin Nedenleri

Üniversite terkinin nedenlerinin farklı çalışmalarda farklı gruplandığı daha önce ifade edilmişti. Bu bölümde Kerby'nin modeli esas alınarak üniversite terkinine ilişkin yapılmış çalışmalar ışığında üniversite terkinin nedenleri verilmeye çalışılmıştır. Sınıflama yapılırken, terk olgusunun karmaşık ve bireysel farklılıklara ilişkin doğası da göz önünde bulundurulduğundan Kerby'nin (2015) modelinde yer almayan değişkenler de verilmeye çalışılmıştır. Aşağıda Çizelge 1.1.'de farklı araştırmalarda ele alınan farklı değişkenler Kerby'nin sınıflamasına göre genel olarak verilmiştir:

Çizelge 1.1. Üniversite Terkine İlişkin Yapılmış Çalışmalarda Terk Nedenlerinin Sınıflandırılması

Yazarlar	Dışsal Faktörler	Eğitim Öncesi Faktörler	İçsel Faktörler	Uyum Faktörleri	Diğer Faktörler
Araque, Roldán ve Salguero (2009)		Başlama yaşı, Anne-baba eğitim durumu ve işi		Akademik performans (başarı, ortalama puanı)	
Bülbul (2012)	İş imkânı	Ailevi nedenler	Maddi sorunlar	Başarısızlık, Programdan sıkılma, Akademik yetersizlik hissi, Arkadaşlarla ilişki, Dersleri sevmeme, Uyum problemleri	Hastalık
Şimşek (2013)		Kişisel (cinsiyet, arkadaş başarısı, okula devam ve çalışma), Aile (birey sayısı, ekonomik durum, ailenin ilgisi ve desteği)	Okul (memnuniyet, zorlanma)	Arkadaş (arkadaşların okulu terketmesi)	Okul (isteyerek tercih etme)
Duque, Duque ve Suriñach (2013)		Ailevi veya işe ilişkin nedenler	Ekonomik nedenler	Bölümün zorluk seviyesi ve akademik başarısızlık (dolayısıyla akademik motivasyon eksikliği)	Yanlış tercih sonucunda bir programa yerleşme
Ramsdal, Gjørum ve Wynn (2013)		Boşanmış ebeveynlere sahip olma, Ailenin eğitim geçmişi ve eğitime ilişkin bakış açıları	Finansal olarak bağımlı olma	Üniversitede sosyal problemler yaşama, Zorbalığa maruz kalma	
Wolter, Diem ve Messer (2014)		Cinsiyet, Yaş, Sosyo-ekonomik köken, Üniversite öncesi akademik yeterlikler,	Üniversitede okunan bölüm, Üniversite kaynakları (öğretim üyesi-öğrenci oranı vb.)	Akademik başarı	Üniversiteye yerleşme şekli
Chies, Graziosi ve Pauli (2014)		Üniversiteye başlama yaşı, Sosyo-ekonomik durum, Üniversite öncesinde alınan eğitim		Eğitim sürecindeki düşük akademik başarı	
Paura ve Arhipova (2014)		Geçmişteki eğitim yaşantıları, Alana yönelik güdülenmenin düşük düzeyde olması	Fakültenin programı	öğretim	Üniversitedeki ders notları
Boyacı, Karacabey ve Özdere (2015)		Kişisel nedenler (bireysel özellikler, üniversite öncesi deneyimler ve aile geçmişi)		Kurumsal nedenler (kurumun akademik yönü, fiziksel yönü ve sosyal yönü)	

Çizelge 1.1. Üniversite Terkine İlişkin Yapılmış Çalışmalarda Terk Nedenlerinin Sınıflandırılması (Devamı)

Yazarlar	Dışsal Faktörler	Eğitim Öncesi Faktörler	İçsel Faktörler	Uyum Faktörleri	Diğer Faktörler
Lavrijsen ve Nicaise (2015)	Eğitim sisteminin örgütlenmesi (izleme dönemi ve mesleki eğitimin kapsamı)	Sosyoekonomik özellikler (yoksulluk, işsizlik vb.)			
Parr ve Bonitz (2015)		Demografik faktörler ve Ailevi faktörler (sosyo-ekonomik durum, aile eğitimi düzeyi, ailenin çocuğunun eğitimine desteği)	Öğrencinin okula ilişkin inançları ve davranışları (öğretim elemanlarından algılanan destek)	Akademik başarımlar, Öğrencinin okula ilişkin inançları ve davranışları (özyeterlilik, güdülenme, okula önem verme düzeyi ve devamsızlık)	
Belo ve Oliviera (2015)		Geleceğe dönük işe yönelik beklentilerin	Üniversitenin olanaklarından faydalanma düzeyi	Akademik beceriler, Çalışma alışkanlıkları, Zaman yönetimi becerileri, Kütüphane vb. hizmetleri kullanma düzeyleri	
Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, Tuero ve Solano (2016)		Üniversite öncesindeki eğitim süreci ile ilgili değişkenler (üniversiteye başlamaya kadar olan süreç ve bölüm seçiminin temel gerekçesi)	Finansal durum, Üniversiteye dahil olduktan sonraki değişkenler (öğretim elemanları ile ilişkiler)	Üniversiteye dahil olduktan sonraki değişkenler (sosyal ve akademik bütünleşme), Performans değişkenleri (programa uyum, çalışmaya ayrılan zaman, çalışma tekniklerinin kullanımı ve derslere devam)	
Uslu Gülşen (2017)	Yükseköğrenim öncesi süreçler (mesleki rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği)	Yükseköğrenim öncesi süreçler (mesleki uygunluk ile birlikte ilgi alanı ve yeteneklerinin farkında olmama ve düşük aile sosyo-ekonomik statüsü, maddi olanaksızlıklar)	Yükseköğrenim süreci, Akademik süreçler, Yarı zamanlı çalışma	Yükseköğrenim süreci akademik süreçler (sosyal uyum sorunları), Örgütsel süreçler ve bunlara bağlı olarak eğitimsel çıktılar (devamsızlık ve akademik başarısızlık)	Yanlış tercih, Terk etme süreci değişkenleri (mesleğin kendine uygunluğunu sorgulama, mezuniyet sonrası iş olanaklarını değerlendirme, farklı iş olanakları yaratma ve evlilik)

Çizelge 1.1.'de görüldüğü üzere üniversite terkinde yönelik olarak yapılmış çalışmalarda farklı nedenlerin terke yönelik etkisi incelenmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi yapılmış çalışmaların çoğunun kuramsal bir temel üzerinden yürütülmemesi, ele alınan değişkenlere ilişkin net bir sınıflamayı olanaksız kılmaktadır. Eldeki çalışmada daha önceki araştırmalarda ele alınan nedenler, Kerby (2015) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çizelge 1.1. incelendiğinde, dışsal değişkenlere araştırmalarda çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Dışsal değişkenlere ilişkin olarak bölümün iş olanakları, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve mesleki yöneltme programlarının yeterliliği değişkenlerinin dışsal değişken olarak değerlendirilebileceği görülmektedir. Bunun haricinde, üniversite-iş piyasası dengesi, üniversite mezunu işsizlik durumu, üniversite sonrası yapılacak olan işin statüsü veya gelirine ilişkin kimi önemli olabilecek değişkenlerin, araştırma kapsamında incelenen diğer çalışmalarda ele alınmadığı görülmektedir.

Eğitim öncesi faktörler, incelenen çalışmalar içerisinde en fazla kullanılan değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kimi çalışmalar kendi içerisinde farklı gruplamalar kullansa da (kişisel değişkenler, yükseköğrenim öncesi süreçler, demografik faktörler vb.) genel olarak akademik faktörler, çevresel faktörler ve sosyo-kültürel faktörlerin daha yoğunluklu olarak işlendiği; eğitimsel hedefler ya da kariyer hedeflerinin ise görece daha az işlendiği göze çarpmaktadır.

İşsel faktörler açısından bakıldığında ise birkaç çalışma dışında diğer çalışmalarda ağırlıklı olarak örgütsel iklim faktörleri ve finansal durum faktörlerinin görece kurumsal kültür faktörlerinden daha fazla ele alındığını söylemek mümkündür. Bu noktada, finansal durum faktörlerinin önemli olduğundan söz etmek mümkündür. Çünkü finansal faktörler bireyin geldiği toplumsal sınıfın da bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da ekonomik faktörlerin salt işsel faktörler değil aynı zamanda eğitim öncesi faktörler açısından da kilit bir role sahip olarak değerlendirilmesi gerekliliğidir. Hatta toplumdaki iş piyasası değişkeni de düşünüldüğünde, ekonomik değişkenlerin dışsal değişkenler olarak da değerlendirilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, ekonomik faktörleri eldeki çalışmanın da önemli bir odağı olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Sınıflamanın uyum faktörleri değişkenleri incelendiğinde, akademik gelişim ve sosyal bütünleşme faktörlerinin sık olarak incelendiği, bunun yanında not değişkeninin de

terk sürecine etki eden önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Kuruma bağlılık değişkeninin ise görece daha az ele alındığı görülmektedir. Ancak, yapılan çalışmalarda içsel faktörler içerisinde yer alan kurumsal faktörler ve örgütsel iklim değişkenlerinin ele alınış şekilleri de göz önünde bulundurulduğunda, bu faktörlerin de uyum faktörleri altındaki kuruma bağlılık değişkeni bağlamında değerlendirilebileceği düşünülebilir.

Son olarak yapılmış kimi çalışmalarda Kerby'nin (2015) sınıflaması kapsamına girmeyen değişkenler de kullanılmıştır. Hastalık, üniversiteyi tercih süreci, isteyerek programa yerleşme, yanlış tercih, süreç içerisinde mesleki olgunluğu sorgulama ve evlilik gibi farklı değişkenlerin de yapılmış olan kimi çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu durum üniversite terkinin doğasının kişiden kişiye farklılık göstermesi bunun yanısıra dışsal etkenlerin etkisinin de ülkelere göre farklılık göstermesi bakımından olağan görülmektedir.

Üniversite terkine yönelik olarak daha önce yapılmış araştırmalardaki farklı sınıflamalar genel olarak değerlendirildiğinde, dışsal değişkenlere görece daha az yer verildiği; eğitim öncesi değişkenlerde daha çok ailevi faktörler, sosyo-kültürel faktörler ve akademik faktörlerin ön planda ele alındığı; içsel faktörler açısından örgütsel iklim ve finansal durum faktörlerinin çokça irdelendiği ve uyum faktörleri açısından da akademik gelişim ve sosyal uyum faktörlerinin görece daha fazla ele alındığı görülmektedir.

Üniversite terk nedenlerine ilişkin sınıflamanın kuramsal olarak terk sürecine ilişkin değerlendirme yapma olanağına zemin oluşturması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir. Ancak sosyal bilimler açısından kuramsal zeminde ortaya konacak modellemelerin, terk süreci gibi karmaşık süreçlerde gözlenemeyen kimi değişkenleri gizleyebileceği göz önünde bulundurulduğunda, sürece ilişkin farklı araştırma bulguları ile ilgili yapılacak bir incelemenin; sürecin doğasının daha iyi kavranması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ilerleyen bölümde üniversite terkine yönelik yapılmış olan ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları ışığında üniversite terkinin karmaşık yapısının daha net olarak anlaşılabilmesi için genel çapta bir tartışma yürütülmeye çalışılmıştır.

1.4. Üniversite Terkine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Üniversite terki, kişilere göre farklı nedenlerden kaynaklanabilmekte; süreç içerisinde bireyler çok farklı nedenlerden ötürü terk kararı alabilmekte ve bu nedenler

arasındaki çeşitli ilişkiler uzun süreli birlikte bir etki oluşturabilmektedir. Bu nedenle, üniversite terkinin nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin yapılmış farklı araştırmalarda elde edilen bulguları incelemek konunun kapsamının daha iyi anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Aypay, Sever ve Demirhan'ın (2012) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin zamanla artma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin öğretim elemanları ile okul dışında etkileşime girmediği; görüşmelerin formal düzeyde kaldığı ve bu durumun da fakülteye aidiyeti zayıflattığı ifade edilmiştir. Çalışmadaki bir diğer önemli bulgu da, öğrencilerin yıllar içerisinde giderek fakülteye bağlılıklarını kaybederek iş telaşına düşmeleridir. Bu da giderek fakülteye bağlılığı azaltmaktadır.

Şimşek'in (2013) çalışmasına göre akademik başarının artışı okulu terk etme eğilimini azaltmakta, dönem uzatan öğrencilerin okul terki eğilimleri daha fazla olmakta, eğitim sürecinde okula devamsızlık durumu terk eğilimini artırabilmekte ve yine sosyal ve akademik uyum kapsamında can sıkıntısı (ya da memnun olmama) etkenleri okul terki eğilimini artırabilmektedir. Ayrıca okul dışında çalışma, arkadaşlarının okulu terk etmesi, ailenin düşük desteği, bölüme isteyerek gelmeme, bölümde zorlanma, bölüm öğretim elemanlarından memnun olmama ve sosyal etkinliklerden memnun olmama da üniversite terk eğilimini artıran nedenler arasında yer almaktadır. Yine çalışmaya göre her iki öğrenciden biri herhangi bir sebeple en az bir defa okuldan ayrılmak istemektedir.

Uslu Gülşen (2017) tarafından yapılan çalışmada mesleki rehberlik faaliyetlerinin bireylerin mesleki olgunluk düzeylerini şekillendirdiği ifade edilmiştir. Mesleki rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olması durumunda bireylerin mesleki olgunluk düzeylerinin yetersiz kaldığı ve bunun da ileride terk kararı almaya neden olabileceği belirtilmiştir. Yine, maddi imkansızlıklar yaşamamanın, akademik süreçlerde memnuniyetsizlikler yaşama ve uyum sorunlarıyla karşılaşma gibi sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir. Bölüme ilişkin olumsuz algıya sahip olma, beklentilerin karşılanmaması, öğretim elemanları ile ilişkiler kuramama gibi durumlarında da akademik süreçlere ilişkin memnuniyetsizlik doğurduğu ve bu durumun bireyleri terk kararı almaya yönelttiği çalışmada ifade edilmiştir. Öte yandan akademik başarısızlık, devamsızlık, mesleğe uygunluğu sorgulama ve mezuniyet sonrası iş olanaklarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin de terk kararı üzerinde belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır.

Boyacı, Karacabey, Özdere ve Öz'ün (2018) çalışmalarına göre, fakültede eğitsel beklentilerin karşılanmaması başka üniversiteye geçmeye neden olmaktadır. Ayrıca zayıf öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi de öğrencilerin kurum değiştirme kararı almasına neden olmaktadır. Yine arkadaşlar ile problem yaşama, beklentilerin karşılanmaması ve kurumun eğitim kalitesinin düşük olarak algılanması da bireylerin eğitim aldıkları kurumu terk ederek başka kurumlara geçmelerine neden olabilmektedir.

Lee ve Staff (2007) ise çalışma ve üniversite terki arasında hakim üç ana yaklaşımdan bahsetmektedir: (1) gençlerin çalışıyor olması doğrudan okul terkinin tetikler, (2) gençlerin sosyo-ekonomik geçmişi, akademik performansı vb. üniversite terki üzerinde çalışmadan daha çok etkilidir ve (3) çalışmanın üniversite terki üzerindeki etkisi bireysel değişkenlere göre farklılaşabilir. Çalışmada, öğrencinin geçmişten getirdiği özelliklerin halihazırda çalışıyor olmaktan daha fazla etkili olduğu, özellikle toplumun alt sınıfından gelen öğrencilerin çalışıyor olmasının onların okulu bitirememeleri üzerinde harçların ödenmesi, masrafların karşılanması vb. konularında etkili olduğu ifade edilmektedir.

Gury (2011), Fransa'da yürüttüğü çalışmasında, üniversite terkinin genellikle üçüncü sınıf ve sonrasında arttığını belirtmektedir. İlk yılda kadınların terk riski daha fazlayken, dört yıl ve daha fazla süre eğitim sonunda erkeklerin terk riskinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan üniversitenin ilk üç yılında babası mavi yakalı işçi olarak çalışan bireylerin terk riski daha fazlayken, zamanla bu etkinin anlamlılık düzeyinin düştüğü ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra sınıf tekrarının, istedikleri alana yerleşememenin ve aileden maddi destek alamama ve yarı zamanlı çalışmanın terk riskini artırdığı ifade edilmiştir. Çalışmada, ailesiyle yaşayanların daha az maliyet yükledikleri için terk risklerinin daha az olduğu da bulunmuştur.

Aina (2013) ise çalışmasında kadınların erkeklere oranla terk riskinin daha az olduğunu belirtmiş ve bunun nedeni olarak da; (1) iş piyasasında kadınlar daha fazla zorluk yaşadıkları için daha fazla eğitim talep etmeleri yani sinyal verme yaklaşımına güvenmelerini, (2) iş piyasasındaki ayrımcılık nedeniyle daha fazla eğitimi bir garanti unsuru olarak görmelerini, (3) erkeklere oranla daha çalışkan olmalarını ve (4) eğitimin getirisinin kadınlar açısından daha fazla olmasını göstermektedir. Anne ve babası sadece zorunlu eğitimi tamamlamış bireylerde terk riskinin %50 olduğunu belirten araştırmacı, maddi durumu daha iyi ailelerden gelenlerin okula devam konusunda daha avantajlı olduğunu ifade etmektedir.

Arendt'e (2013) göre yükseköğretime kamusal desteğin artması, yükseköğretim terkinin azaltmaktadır. Diğer yandan bu desteğin öğrencilerin mezun olmaları üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte, öğrenci özellikleri, ailevi köken ve iş piyasası değişkenleri, üniversite terki üzerinde daha etkilidir. Archer'ın (2008) çalışmasına göre ise siyahi öğrenciler, beyaz öğrencilere oranla daha az mezuniyet ortalamasına sahiptir. Ayrıca üniversiteyi terk edenler bir üniversiteden mezun olanlara göre işsizlik, hapse girme, evlenememe, boşanma ve yoksulluk konusunda daha fazla risk taşımaktadırlar. Yine Amerika'da üniversiteyi terk eden bireyler bir üniversiteden mezun olan çalışanlara göre iş hayatları boyunca 270,000 \$ dolar daha az kazanmaktadırlar. Bunun yanı sıra üniversite yönetimleri terk sorunu konusunda sorumluluğu öğrenci, aile ve topluma atmaktadırlar. Buna ilişkin başka bir çalışmada Park (2014), üniversiteyi bitiren bireylerin toplamda yaşam süresi boyunca liseyi bitirenlere göre yaklaşık 1 milyon \$ daha fazla gelir ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca, aynı çalışmada, her yıl üniversiteyi terk eden bireylerin vergi kayıpları, devlet ya da eyalet vergileri vb. maliyetler düşünüldüğünde 4,5 milyar \$'a yakın bir maliyet oluşturduğu ifade edilmektedir.

Troelsen ve Laursen (2014), yapmış oldukları çalışmada, ailenin iş ve eğitim düzeyi yükseldikçe terk riskinin azaldığını, üniversite öncesi eğitim açısından lisedeki akademik başarının yüksek olmasının terki azalttığını, öğrencilerin üniversite ile bütünleşmemelerinin terk riskini artırdığını, üniversitede ve üniversite zamanı dışındaki zamanlarda sosyalleşme sorunlarının terki etkilediğini ve terk konusundaki etkenlerin karşılıklı etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Jungert, Alm ve Thornberg (2014) doğrudan öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen olmaya yönelik motivasyon kaynakları ve terk süreci üzerine incelemede bulunmuş ve bireyleri öğretmen olmaya iten güdülenme kaynaklarını içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve özgecil güdülenme olmak üzere 3 başlıkta incelemişlerdir. Bu çerçevede içsel güdülenme, öğrencileri eğitime, mesleki bilginin ve uzmanlığın kullanılma isteği; dışsal güdülenme, iş güvenliği, maaşlar ve tatil günleri gibi dışsal değişkenler ve özgecil güdülenme ise öğretmenliği sosyal bir hizmet olarak önemli görme, çocuklara yardımcı olma ve toplumun gelişmesine katkıda bulunma isteği olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde özgecil güdülenmeye sahip bireylerin akademik başarılarının olumlu olarak etkilendiği ve programa devam etme konusunda daha olumlu bir gelişim gösterdikleri, dolayısıyla özgecil güdülenmenin terk kararını engellediğini ifade etmişlerdir.

Lavrijsen ve Nicaise'nin (2015) çalışmasına göre, daha eğitimli bir aileden gelmek ve mesleki eğitimin kapsamının geniş olması üniversite terki riskini azaltmaktadır. Araştırmacılar, yoksulluğun terk olasılığını artırdığını ve bunun iki nedeni olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; (1) ailenin bireyin eğitime yeterli kaynak ayıramaması ve (2) ailenin bireyin çalışıp gelir getirmesini beklemesidir. Dolayısıyla bu iki neden yoksulluk sebebiyle üniversite terki beraberinde getirmektedir.

Hovdhaugen (2015), Norveç'te yürüttüğü çalışmasında üniversite dışında çalışma ve üniversite terki arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sinyal verme kuramına göre bazı öğrencilerin hem çalışıp hem de daha üst düzey diploma almak için okula devam ettikleri, bunu da iş piyasasına atıldıklarında işverenlerce tercih edilme beklentisi ile yaptıklarını ortaya koymuştur. Çalışmaya göre üniversitede sınıf ilerledikçe yarı zamanlı veya tam zamanlı çalışan öğrenci sayısının arttığına dikkat çeken araştırmacı, haftalık çalışma saati arttıkça üniversite terk riskinin arttığını, erkeklerin üniversite terk riskinin kadınlardan daha yüksek olduğunu, ailenin eğitim düzeyi arttıkça üniversite terk riskinin azaldığını, üniversiteye geç yaşta başlayanların terk riskinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Yi ve diğerlerinin (2015) çalışmasına göre ise üniversite terki maddi zorluklarla anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Başka şehirlere çalışmak için göç eden velilerin çocuklarının daha fazla terk riskine sahip olduğu ifade edilen araştırmada, özellikle matematik ve bilgisayar becerilerinde (teknik beceri ağırlıklı) daha zayıf olanların daha fazla terk riski taşıdığı belirtilmektedir. Diğer yandan anne eğitim düzeyinin üniversite terk riskini azalttığı da çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Wolter, Diem ve Messer ise (2014), geçmiş akademik başarının terk üzerinde etkili olduğunu ifade etmekte ve Gury'nin (2011) çalışmasına benzer şekilde üniversitede sınıf yükseldikçe kadınların terk riskinin düştüğünü belirtmektedirler.

Venuelo, Mossi ve Salvatore (2016) ise terk nedenlerini eğitimsel alt kültürler bağlamında çözümlenmiş ve A Tipi ve B Tipi olmak üzere iki eğitimsel alt kültür ortaya koymuşlardır. A tipi alt kültüre dahil olan bireyler için okumak ve üniversite eğitimi gereksizdir, fırsatçılık ve konformizm yaşam oyununun kuralıdır. B tipi alt kültüre dahil olan bireyler için ise üniversite güvenilir bir topluluktur, öğrenci başarısını ve çabasını ilerideki uzmanlık başarısı için fırsatlar sunarak ödüllendirir. Çalışma sonunda da öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri eğitimsel alt kültürün üniversite terki üzerinde etkili

olduğu, dolayısıyla öğrencinin psikolojik olarak kendisini nasıl tanımladığının terk üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Truta, Parv ve Topala'nın (2018) çalışmalarına göre ise akademik bütünleşme ve isteklilik üniversite terkinin azaltılmaktadır. Ayrıca üniversiteye başladıktan sonraki doyum da terk riskini azaltılmaktadır. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusuna göre ise düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin terke daha az meyilli olduğu yönündedir. Alanyazındaki çeşitli araştırma bulguları ile çelişen bu durumun nedeni, sosyal sınıf atlamanın öncül koşullarından bir tanesinin eğitim alan ve bu eğitim sonunda bir işe yerleşme düşüncesi olarak ifade edilmiştir.

Aina, Baici, Casalone ve Pastore (2018) tarafından yürütülen araştırma sonucunda, bireylerin üniversiteye girmeden önce programın kalitesi, programa uygunluk koşulları, programın gereklilikleri gibi konularda yeteri kadar bilgilendirilmediği sonucuna ulaşımlardır. Daha sonrasında öğrencilerin üniversiteye girdikten sonra bir değerlendirme yaptığı ve bu değerlendirme çerçevesinde maddi olmayan getirileri değerlendirdikleri, mezun olma ya da devam etmenin beklentilerini karşılayıp karşılamadığını göz önünde bulunduklarında sahip oldukları olumsuz düşüncelerin onları terke yönlendirilebileceği çalışmada ifade edilmiştir.

Aparicio-Chueca, Dominguez-Amaros, Maestro-Yarza (2019) ise başka kurumlara geçmenin ağırlıklı olarak ilk yılın sonunda gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Yine Lehmann (2007) üniversiteye uymadığını düşünmenin, üniversiteyi hissedememenin üniversiteyi terk etmeye neden olduğu belirtmiştir. Bir diğer ilginç çalışma ise Roso-Bas, Jimenez ve Garcia-Buades'in (2016) çalışmasıdır. Yazarlar çalışma sonucunda kötümserlik ve okul terki arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ancak akademik başarısızlığın terk ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını ifade etmektedirler. Onlara göre kötümserlik üniversite terkinin temel yordayıcısıdır.

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları genel anlamda değerlendirildiğinde, daha önce de belirtildiği gibi üniversite terkinin nedenleri karmaşık bir yapıda ve karşılıklı bağımlılığa sahiptir. Özellikle bireysel özellikler başta olmak üzere, toplumsal sınıf ve ekonomik özelliklerin üniversite terki üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında ailevi faktörlerin de okul terki üzerinde farklı ülkelerde yapılan araştırmalarca etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenim sürecindeki akademik ortam,

öğrenci ve bölüm arasındaki uyum, akademik olanaklar gibi öğrenim süreci değişkenlerin de terk sürecinde etkisinin yadsınamaz olduğu görülmektedir. Bu nedenlerin saptanması, hem üniversitede düzeltilebilir değişkenlere ilişkin olanakların ortaya konması, hem de değiştirilemeyen değişkenlere göre alternatif telafi uygulamalarının hayata geçirilmesi açısından önemlidir.

Alanyazında üniversite terkine ilişkin olarak yapılmış çalışmalar içerisinde nicel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum problemi genel anlamda yansıtmaya açısından olumludur. Ancak, nitel çalışmaların azlığı terk nedenleri ve sürecinde değişkenler arasındaki etkileşimin daha derinlemesine görülebilmesi, farklı fakülteleri terk eden bireylerin fakülterle özgü süreçleri, çalışma koşulları vb. durumları açıklama konusunda yine derinlemesine bilgi edinilmesi gibi konularda çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Bu nedenle eldeki araştırmanın nitel olarak yürütülmesinin alanyazına üniversite terki sürecindeki farklı değişkenlerin karşılıklı ilişkilerinin incelenebilmesi anlamında katkı yapacağı düşünülmektedir.

Son olarak çalışmalar değerlendirildiğinde yurt içinde yapılmış çalışmaların görece az olduğu görülmektedir. Yurt içinde temel ve ortaöğretime yönelik terk çalışmaları oldukça fazla iken üniversite terkine yönelik olarak yapılan çalışmalar sınırlıdır. Öte yandan yurt içinde yapılan çalışmaların farklı fakülterle odaklandığı, kimilerinin ise çok çeşitli fakülteleri kapsadığı görülmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde eldeki çalışmanın doğrudan eğitim fakültesine odaklanmış olması, fakülteye özgü terk sürecini açıklama konusunda diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu durumlar, eldeki çalışmayı yurt içi alanyazına katkı sağlama bakımından önemli kılmaktadır.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenmiştir. Merriam'a (2015) göre, nitel araştırmaların tasarlanmasında felsefi altyapıya vurgu yapılmalıdır. Bu çerçevede Merriam (2015) nitel araştırma içerisinde epistemolojik bakımdan dört temel tipoloji olduğundan bahsetmektedir Bunlar: pozitivist/postpozitivist, yorumsamacı/yapılandırmacı, eleştirel ve postmodern/postyapısalcı bakış açılarıdır. Bunlar içerisinden yorumsamacı bakış açısı, nitel araştırmalarda sık olarak kullanılmakta olup tür bakımından fenomenoloji, etnografi, yorumsama, örtük kuram, natüralistik/nitel araştırma gibi türlere ayrılmaktadır. Bu yaklaşım özünde felsefi açıdan fenomenolojik bir bakışı ortaya koymaktadır. Worthington (2013) fenomenoloji konusunda çeşitli tartışmalar sürdüğünü ifade etmektedir. Öte yandan fenomenolojinin bir felsefi düşünce okulu olduğunu ve tüm nitel araştırmalara temel oluşturduğunu ifade etmektedir.

Bu çerçevede farklı şekillerde desenlenen nitel araştırmaların gerçeğin sosyal olarak inşa edilmesi ve bireylerin anlamlandırmalarının ortaya konmasını temel alan fenomenolojik bakış açısına hizmet ettiği söylenebilir. Sosyal gerçekliklerin inşasında bireylerin yaşantılarını anlamlandırırken kullandıkları kavramlar önemlidir. Bu çerçevede kavramların anlamlandırılması bizi olguların tanımlanmasına ve aralarındaki ilişkilerin ortaya konmasına götürmektedir. Husserl bu çerçevede bireylerin gerçeklikleri anlamlandırmasının bir paranteze alma durumu olduğunu ifade etmiştir (Bottomore ve Nisbet, 2006: 705-719; Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019). Ona göre gerçeklikler ve hatta düşünceler duyuşal yaşantılara dayanmaktadır (Akarsu, 1979: 79). Husserl'in paranteze alma dediği olgu, bireylerin sosyal gerçeklikleri anlatmak için kullandığı kavramlar ve gerçekliklere yükledikleri anlamlara ilişkin temaların ve kategorilerin ortaya konmasıdır. Yine Akarsu'ya (1979: 81) göre, düşüncelerin dile getirildiği sözcükler nesneyi gösteren göstergelerdir. Aynı zamanda bunlar sadece gösterge değil, anlatımlardır. Bireylerin gerçekliğe ilişkin düşünce ve anlamlandırmalarını ortaya koyduğu kavramlar, o gerçekliğin açıklanmasında

bizlere yol gösterici konumdadır. Bu yolla sosyal gerçekliğin inşasında bireylerin anlamlandırmaları aracılığı ile tema ve kategoriler ile bunlar arasındaki ilişkiler ortaya konarak fenomenlerin açıklanması sağlanacaktır. Bunun için de sorularda ve sorgulamalarda bireylerin deneyim ve anlamlandırmaları üzerine odaklanılmalıdır.

Eldeki çalışmada yorumsamacı açıdan olguların yaşantıları anlatan kavramlar ve bireylerin anlamlandırmaları üzerine temellendirilmesi ve tanımlanması hedefi güdülmektedir. Bu çerçevede eldeki çalışma, gerçekliğin sosyal olarak inşa edildiği yorumsamacı bakış açısına dayanmaktadır. Çalışmada, eğitim fakültesini terk eden bireylerin terk nedenleri ve terk sürecinde yaşadıkları ve aynı zamanda fakültede görev yapan öğretim elemanlarının, öğrencilerinin terk yaşantılarına ilişkin yaşanmışlıkları ve anlamlandırmaları araştırılmıştır. Çalışmanın desenlenmesinde ise bireylerin sosyal bir gerçeklik olan terk olgusunu nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılacağından, bu anlamlandırmaları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için Durum Çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışmada, 2008-2018 yılları arasında eğitim fakültesinden derece tamamlamadan kaydını sildiren bireylerin terk nedenleri ve terk sürecine ilişkin deneyimleri derinlemesine inceleneceğinden, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015). Bu çalışmada da eğitim fakültesini terk eden bireylerin terk nedenleri ve süreçlerine ilişkin görüşmeler başta olmak üzere, fakültedeki öğretim elemanları ile de görüşmeler yapılmış ve konuya ilişkin derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Stake'e (2000; Akt., Glesne, 2012) göre, durum çalışması üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir: (1) gerçek durum, (2) araçsal durum ve (3) işbirlikli durum çalışması. Gerçek durum çalışması, bir durumun daha iyi anlaşılması için derinlemesine incelenmesini kapsamaktadır. Araçsal durum çalışması, belli bir durumun içyüzünü anlamayı sağlamak ya da bir genellemeyi düzenlemek için kullanılmaktadır. İşbirlikli durum çalışması ise, araçsal durum tasarımının test edilmesine odaklıdır. Bu çalışmada, gerçek olarak yaşanmış bir

durumun daha iyi anlaşılması için derinlemesine araştırma hedeflendiğinden gerçek durum çalışması kullanılmıştır.

Durum çalışmasının önemli özelliklerinden bir tanesi çalışılacak olan durumun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2015). Bu çerçevede araştırmacı sınırlı bir bağlamda incelenecek olguya ilişkin derinlemesine bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla durum çalışmasının özellikleri büyük oranda sınırlandırılan durum tarafından belirlenmektedir. Bu çalışmada terk olgusu eğitim fakültesi özelinde sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede daha spesifik bir birim belirlenerek bu birime özgü olarak bireylerin terk nedenlerine ve terk sürecine ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Durum çalışmalarında eldeki durumun incelenmesinde *nasıl* ve *neden* sorularına yanıt aranır ve bu yolla duruma ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlanır. Bu amaç gerçekleştirilirken nitel araştırmanın doğasına uygun olarak farklı veri kaynaklarına ulaşmak da kaçınılmazdır (Saban ve Ersoy, 2016: 117-119). Bu çerçevede eldeki çalışmada üniversite terki, bireylerin deneyimlerinden hareketle irdelenmiş ve hem terke neden olan faktörler (*neden*) hem de sürecin nasıl gerçekleştiği (*nasıl*) konusunda derinlemesine inceleme yapılmıştır. Ayrıca üniversite terkinin karmaşık yapısının anlaşılmasına hizmet etmesi açısından öğretim elemanları ile de görüşme yapılarak farklı veri kaynaklarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalara ilişkin (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 281) olarak eldeki araştırmanın gerçekleştirilme süreci aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:



Şekil 2.1. Araştırmada İzlenen Adımlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 281'den yararlanılarak oluşturulmuştur).

Şekil 2.1.'de de görüldüğü gibi, öncelikli olarak üniversite terki olgusuna ilişkin araştırma soruları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak alt problemler geliştirilerek analiz birimi olarak eğitim fakültesi belirlenmiş ve çalışılacak durumun eğitim fakültesini terk eden bireyler olarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Sonrasında araştırmaya katılacak bireylerin ve öğretim elemanlarının seçiminde karar verilen kriterlere göre veri kaynakları belirlenmiştir. Daha sonrasında yapılan görüşmeler ile veriler toplanarak alt problemlerle ilişkilendirilmiştir. Sonraki aşamada veriler analiz edilmiş ve son aşamada da araştırma raporlanmıştır.

Durum çalışmalarının kendine özgü belli başlı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler *belirlilik*, *betimleme* ve *sezgisellik*dir (Merriam, 2015: 43-44). Belirlilik, belli bir olay, program ya da olguya odaklanma; betimleme, çalışma sonunda elde edilen ürünün zengin ve yoğun şekilde betimlenmesi ve sezgisellik de okuyucunun durum çalışması sayesinde çalışmadaki olguyu daha iyi anlayarak yeni anlamlar ortaya çıkarması, deneyimlerini artırması ya da bildiklerini teyit etmesi anlamını taşımaktadır. Eldeki çalışmada da doğrudan belli bir olguya, yani üniversite terki olgusuna odaklanılmaktadır. Yine, araştırma süreci sonunda hem tüm sürecin hem de elde edilen sonuçların zengin ve yoğun betimlemesi yapılmıştır. Diğer yandan okuyucuların yeni anlamlar üretmesini sağlamak ve olgunun daha derinlemesine kavranmasını sağlamak için olgu farklı yönleri ile birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu yönleri ile çalışmanın durum çalışması olarak kurgulanmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2008-2018 yılları arasında eğitim fakültesinden lisans düzeyinde herhangi bir diploma almadan kaydını sildiren bireyler arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen bireylerden ve aynı fakültede görev yapmakta olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bireylerin seçiminde fakülte öğrenci işleri tarafından yasal izin ile alınan öğrenci bilgileri ışığında fakültede en az bir yıl eğitim görmüş olmak temel ölçüt olarak alınmıştır. Öte yandan cinsiyet, bölüm, kayıt silinen sınıf bilgileri de çalışma grubunun çeşitliliğini sağlama açısından dikkate alınmaya çalışılmış, ancak gerek kimi bölümlerde belirlenen temel ölçüte uygun bireylerin olmayışı; gerekse de ön görüşme yapılan bireylerin görüşmeyi kabul etmemesi nedeniyle bu çeşitlilik sınırlı olarak gerçekleştirilebilmiştir. Öğretim elemanlarının seçiminde ise daha önce üniversiteyi terk eden öğrencilerinin olması, daha önce akademik danışmanlık hizmeti vermiş olması

kriterleri esas alınmıştır. Bu açıdan da genel olarak öğretim elemanlarının daha önce üniversiteyi terk etmiş öğrenci/öğrencilerinin olup olmadığına dair net bilgi sahibi olmamış olması, çalışma grubunun çeşitliliğinin sağlanmasına olanak vermemiştir.

Aşağıda Çizelge 2.1’de eğitim fakültesinden 2008-2018 yılları arasında kaydını sildiren öğrenci sayıları bölüm bazında verilmiştir:

Çizelge 2.1. 2008-2018 Yılları Arasında Kayıt Sildiren Öğrenci Sayıları

Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	9	6	15
Fen Bilgisi Öğretmenliği (N.Ö)	16	13	29
Fen Bilgisi Öğretmenliği (İ. Ö.)	1	2	3
İngilizce Öğretmenliği	3	3	6
Müzik Öğretmenliği	17	29	46
Okul Öncesi Öğretmenliği (N. Ö.)	3	12	15
Okul Öncesi Öğretmenliği (İ. Ö.)	4	2	6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (İ. Ö.)	1	1	2
Resim-İş Öğretmenliği	20	25	45
Sınıf Öğretmenliği	10	7	17
Sınıf Öğretmenliği (İ. Ö.)	5	3	8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (N. Ö.)	17	4	21
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (İ. Ö.)	6	1	7
Toplam	112	108	220

Çizelge 2.1’de görüldüğü gibi 2008-2018 yılları arasında, eğitim fakültesinden diploma almadan ayrılan öğrencilerin toplam sayısı 220’dir. Eğitim Fakültesini terk eden bireylerin cinsiyetleri açısından bakıldığında 112 kişinin erkek, 108 kişinin ise kadın olduğu görülmektedir. Eldeki çalışmada araştırmanın çalışma grubu bu 220 kişi arasından fakültede en az bir yıllık bir yaşantı geçirmiş olmak temel kriterinin yanında cinsiyet, bölüm çeşitliliği, başlama yaşı gibi ölçütler de göz önünde bulundurularak oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmalarda (Montmarquette, Mahseredjian ve Houle, 1996; Mannan, 2007 ve Chies, Graziosi ve Paluli, 2014) birinci yılın terk kararı konusunda belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde kayıt silinen yıl ölçütü temel alınmış ve özellikle en az bir yıl fakültede öğrenim gören bireylerin seçimine dikkat edilmiştir. Bunun nedeni olarak da bireyin fakültede en az bir yıllık bir öğrenim deneyimi yaşamış olmasının terk sürecinin ve nedenlerinin belirlenmesinde önemli bir değişken olarak değerlendirilmesi gerekliliği ifade edilebilir.

Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin terk sürecinde etkili olduğunun ifade edildiği görülmüştür (Gury, 2011; Aina, 2013; Wolter, Diem ve Messer,

2014 ve Hovdhaugen, 2015). Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde erkek ve kadınların temsili konusunda özel çaba gösterilmiştir.

Yapılmış olan kimi çalışmalarda (Şimşek, 2013; Wolter, Diem ve Messer, 2014, Duque, Duque ve Suriñach, 2013 ve Bernardo, vd., 2016) bölüm seçimine ya da kayıt olunan bölümle ilgili özelliklere yönelik değişkenlerin terk sürecinde önemli olduğu ifade edilmiştir. Her ne kadar bu çalışmalar farklı fakültelerin farklı bölümlerine yönelik yapılsa da eldeki çalışma açısından da eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinin özelliklerinin terk sürecinde belirleyici olabileceği düşünülmüştür. Bölüme girişteki kriterler (resim ve müzik öğretmenliğine girişte yetenek sınavı gibi bir seçme kriteri varken diğer bölümlere ulusal sınavlarla giriş yapılabilenkte vb.) ve mezuniyet sonrası iş olanakları konusundaki farklılıklar (kamu, özel sektör, atama puanları vb.) bölümlerin farklı olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle de katılımcıların bölümlerine göre seçim yapmak da bir diğer kriter olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede her bölümden öğrencinin araştırmada temsili sağlanmaya çalışılmış ancak kimi bölümlerde terk eden bireylere ulaşılamaması, kimi bölümlerde de terk eden bireylerin kayıt olunan yıla aynı yılda üniversiteyi terk etmesi sebebiyle tüm bölümlerden bireyler araştırmanın çalışma grubuna alınamamıştır.

Araque, Roldán ve Salguero (2009) ve Chies, Graziosi ve Pauli (2014) çalışmalarında üniversiteye başlamaya yaşının terk konusunda önemli bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede eldeki çalışmada farklı yaş gruplarından katılımcılar araştırma sürecine dahil edilmek istense de, Türkiye’de genel olarak üniversiteye başlama yaşının 18-19 olduğu ve eldeki veriler itibariyle de daha geç yaşlarda üniversiteye başlayan birey sayısı az olduğu ve bu kişilere ulaşılamadığından bu kriter sınırlı olarak ele alınabilmiştir.

Sonuç olarak 2008-2018 yılları arasında kaydını sildiren 128 öğrenci fakültede fiili olarak en az bir yıl geçirme kriterine uymadığı, 10 öğrenci özel öğrenci olduğu, 10 öğrencinin iletişim bilgileri geçersiz olduğu, 18 öğrenci ile iletişime geçilmeye çalışıldığı fakat ulaşılamadığı ve 6 öğrenci de araştırmaya katılmak istemediğini dile getirdiğinden çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında geriye kalan 48 öğrenci esas alınmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri gizlenmiş ve terk eden bireylere görüşme sırasına göre T1, T2, T3... şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca bulgularda cinsiyetini de belirtme amacı ile T1, K; T2, E şeklinde ifadeler kullanılmıştır.

Öte yandan araştırmanın diğer veri kaynaklarını oluşturan öğretim elemanlarının seçiminde de öğretim elemanlarının daha önce üniversiteyi terk eden öğrencilerinin olması ve daha önce akademik danışmanlık hizmeti vermiş olması ölçütleri esas alınmıştır. Daha önce üniversiteyi terk etmiş öğrencilerle yaşantılarının olması, onların bu konuya ilişkin olarak daha derin bilgilere sahip olması nedeniyle tercih edilen bir kriterdir. Diğer yandan kimi çalışmalarda (Şimşek, 2013; Ramsdal, Gjærum ve Wynn, 2013; Lavrijsen ve Nicaise, 2015 ve Parr ve Bonitz, 2015) öğrencilerin öğrenim hayatları süresince akademik ortama ve akademik personele ilişkin yaşantı, etkileşim ve memnuniyetlerinin terk kararı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de üniversite öğrencilerinin akademik personelle etkileşiminin ders haricinde öncelikli olarak akademik danışmanlık sürecinde ya da informal olarak ders dışı görüşme zamanlarında olduğu düşünüldüğünde, öncelikli olarak danışmanlık sürecine ilişkin paylaşımların irdelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunun yanısıra öğretim elemanları ile yapılan ön görüşmelerde terk eden öğrenciler ile dersler ve akademik danışmanlık hizmeti süreçlerinin dışında da iletişimi bulunan öğretim elemanlarının çalışmaya dahil edilmesine çalışılarak üniversite terkine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Yine, eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri anabilim dalının bulunması ve bu anabilim dalında çalışan öğretim elemanların tüm bölümlerin eğitim bilimleri derslerine giriyor olmaları nedeniyle eğitim bilimleri bölümünde görev yapan öğretim elemanları da çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çerçevede üniversiteyi terk eden bireyler olarak çalışmaya dahil edilecek olan bireylerin bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarına öncelik verilmiştir. Ayrıca öğretim elemanları içerisinde üniversitede 5 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplamda 25 öğretim elemanı ile ön görüşme yapılmış ve kendilerine danışmanlık yapıp yapmadıkları ve daha önce üniversiteyi terk eden öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Bunlar içerisinde daha önce danışmanlık yapan ve üniversiteyi terk eden öğrencisi olan 8 tanesi belirlenmiş ve çalışma grubuna bu 8 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizlenmiş ve öğretim elemanlarına görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca bulgularda cinsiyetini de belirtme amacı ile Ö1, K; Ö2, K şeklinde ifadeler kullanılmıştır.

Belirtilen tüm bu kriterlerin işe koşulması ile birlikte araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesini terk eden 10 birey ve 8 öğretim elemanı olmak üzere toplam 18 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler aşağıda Çizelge 2.2. ve Çizelge 2.3.’te verilmiştir:

Çizelge 2.2. Çalışmaya Katılan Üniversiteyi Terk Eden Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Bölüm	Üniversiteye Başlama Yaşı	Başlama Yılı	Terk Yılı	Kayıt Silinen Sınıf	Görüşme Yeri	Şu Anki Meslek
T1	Kadın	Okul Öncesi Öğrt.	18	2011	2013	2	İzmir	Stajyer Avukat
T2	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğrt.	19	2011	2013	2	İstanbul	Serbest Meslek Sınıf
T3	Kadın	Sınıf Öğrt.	19	2010	2013	3	Gebze	Öğretmeni
T4	Kadın	Resim-İş Öğrt.	19	2011	2013	2	Konya	Resim Öğretmeni
T5	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğrt.	18	2008	2013	5	İzmir	İnfaz Koruma Memuru
T6	Erkek	Fen Bilgisi Öğrt.	18	2009	2011	2	İstanbul	Uçak Bakım Teknisyeni
T7	Erkek	Sınıf Öğrt.	19	2008	2010	2	İzmir	Polis
T8	Erkek	Müzik Öğrt.	18	2013	2016	3	İzmir	Öğrenci
T9	Erkek	İngilizce Öğrt.	18	2016	2018	2	Bartın	Öğrenci
T10	Kadın	İngilizce Öğrt.	24	2016	2018	2	İzmir	İngilizce Öğretmeni

Çizelge 2.2.'de görüldüğü üzere, üniversiteyi terk eden katılımcıların 4'ü kadın, 6'sı erkektir. Bölümler bazında bir kişi Okul Öncesi Öğretmenliği, iki kişi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, iki kişi Sınıf Öğretmenliği, bir kişi Fen Bilgisi Öğretmenliği, bir kişi Müzik Öğretmenliği, bir kişi Resim-İş Öğretmenliği ve iki kişi de İngilizce Öğretmenliği bölümündendir. Başlama yaşları açısından bakıldığında beş kişi 18 yaşında, dört kişi 19 yaşında, bir kişi de 24 yaşında üniversiteye başlamıştır. Kayıt silinen sınıf değerlendirildiğinde ise yedi kişinin ikinci yılda, iki kişinin üçüncü yılda ve bir kişinin beşinci yılda kaydını sildiği görülmektedir.

Aşağıda Çizelge 2.3.'te çalışmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler verilmiştir:

Çizelge 2.3. Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan	Kıdem
Ö1	Kadın	Dr. Öğr. Üy.	10 Yıl
Ö2	Kadın	Dr. Öğr. Üy.	19 Yıl
Ö3	Erkek	Arş. Gör.	15 Yıl
Ö4	Kadın	Doç. Dr.	19 Yıl
Ö5	Kadın	Arş. Gör.	10 Yıl
Ö6	Erkek	Öğr. Gör.	14 Yıl
Ö7	Kadın	Öğr. Gör.	12 Yıl
Ö8	Erkek	Prof. Dr.	22 Yıl

Çizelge 2.3.'te de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretim elemanlarının beşi kadın üçü erkektir. Katılımcıların ikisi araştırma görevlisi, ikisi doktor öğretim üyesi, ikisi öğretim görevlisi, biri doçent doktor ve biri de profesör doktordur. Kıdemleri açısından bakıldığında ise ikisi on yıl, biri on iki yıl, biri on dört yıl, biri on beş yıl, ikisi on dokuz yıl ve biri de yirmi iki yıl kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle üniversite terkine ilişkin olarak alanyazındaki çalışmalar incelenerek, üniversite terkinin nedenlerini ve bireylerin terk sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmaya dönük olarak görüşme formları hazırlanmıştır. Daha sonra ilgili alan ve dil uzmanı öğretim üyelerinden (8 alan uzmanı, 2 dil uzmanı) görüşler alınarak görüşme formları ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu haliyle üniversiteyi terk eden bireylere yönelik görüşme formu sonda soruları hariç toplam on üç sorudan; öğretim elemanlarına yönelik görüşme formu ise yedi sorudan oluşmuştur.

Sonrasında, görüşme formları kullanılarak üniversiteyi terk eden iki birey ve bir öğretim elemanı ile ön uygulama yapılmıştır. Üniversiteyi terk eden bireylerle yapılan görüşmelerin ilki yirmi beş, ikincisi ise kırk dakika sürmüştür. Öğretim elemanı ile yapılan görüşme ise otuz dakika sürmüştür. Görüşmede katılımcılardan izinleri alınarak ses kaydı alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Ön uygulamada elde edilen görüşme kayıtları öncelikle araştırmacı tarafından dinlenerek eldeki görüşme formlarından çıkarılacak ya da görüşme formlarına eklenecek sorular belirlenmiştir. Daha sonra iki alan uzmanı eşliğinde kayıtlar tekrar incelenerek çıkarılması ya da eklenmesi düşünülen sorular üzerinde uzlaşmaya varılmıştır ve ön uygulama sonuçlarına ilişkin olarak görüşme formları gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Bu haliyle üniversiteyi terk eden bireylere yönelik görüşme formu toplamda sonda soruları hariç on iki sorudan ve öğretim elemanlarına yönelik görüşme formu da sonda soruları hariç yedi sorudan oluşmaktadır (Ek 1 ve Ek 2). Ayrıca görüşme formlarının sonuna görüşme notları bölümü eklenmiştir. Görüşme notları bölümü yapılandırılmamış olup araştırmacının görüşme sürecindeki hisleri, ortamın özellikleri, katılımcının görünüşü ve görüşmedeki tavrı, görüşme sonrasında kayıt dışı olarak söyledikleri gibi konularda notların alınmasına uygun olarak açık uçlu şekilde oluşturulmuştur. Bu notlar görüşme sırasındaki ortam, kişi, zamana ilişkin değişkenlerin

ayrıntılı olarak betimlenmesi ve veri analizinde kullanılarak gerektiğinde alt metinlerin de göz önünde bulundurulmasına olanak sağlaması için oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde, görüşmelere ilişkin randevuların alınmasında ve sonrasında görüşme sürecinin gerçekleştirilmesinde kimi zorluklarla karşılaşmıştır. Süreçte karşılaşılan en önemli sorun bireylere ilişkin iletişim bilgilerinin geçersiz olmasıdır. Öğrenci işleri tarafından öğrencilerin bilgilerinin doğru ve eksiksiz tutulmadığı görülmüştür. Bu durumda telefon numarası, e-mail adresleri geçersiz olan bireyler araştırmaya dahil edilmeyerek diğer bireylerin aranmasına geçilmiştir.

Randevu alınması sürecinde kendilerine telefonla ulaşılan bazı bireylerin araştırmacıyı tanımaması sebebi ile araştırmaya katılma konusunda isteksiz davrandıkları görülmüştür. Bu nedenle sonraki bireylerden randevu alınması sürecinde fakültede eğitim bilimleri bölümünde görev yapan ve bölümlerin birinci sınıftaki bazı ortak derslerine giren ve fakülte geneli tarafından tanınan bir öğretim elemanından destek istenmiştir. Bu sayede katılımcılarla ön görüşmelerin bu öğretim elemanı eşliğinde yapılarak katılımcıların güveninin kazanılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Bir diğer önemli zorluk ise katılımcılarla birebir olarak gerçekleştirilen görüşmelerin farklı şehirlerde yapılmış olmasıdır. Bu durum araştırmacı açısından önemli fiziksel ve maddi zorluklara neden olmuştur. Ancak çalışmanın yüzyüze gerçekleştirilmesi çalışmada elde edilen bulguların ve katılımcılarla geçirilen yaşantıların önemi nedeniyle bu zorluk araştırmacının kendi olanakları ile giderilmeye çalışılmıştır. Görüşme randevularının şehir bazlı olarak yakın tarihlerde alınması ve katılımcılarla görüşülen şehirlerin gruplanarak arka arkaya günlerde randevuların alınması yoluyla araştırmacının önce bir şehre gitmesi, sonrasında diğer katılımcının bulunduğu yakın şehre geçmesi sürecin daha hızlı ve etkin yürütülmesini sağlamada yardımcı olmuştur.

Durum çalışmasının doğasına uygun olarak derinlemesine veri toplama amacı ile hem üniversiteyi terk eden bireylerden hem de öğretim elemanlarından veri toplanmıştır (Creswell, 2015). Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarının ders yoğunluğu kimi randevuların ertelenmesine neden olmuştur. Bu durumda öğretim elemanlarının yanlarına daha sık gidilerek araştırmaya vakit ayırmaları konusunda ricada bulunmuş ve ilgili öğretim elemanlarından randevular alınmıştır.

Görüşmeler 2018 ve 2019 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir ve 35 dakika ile 97 dakika arasında değişen uzunluklara sahiptir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde bazı katılımcıların üzerinden zaman geçtiği için terk sürecine ilişkin yaşantıları fazla hatırlamadığı görülmüştür. Bu durumlarda fazladan sonda sorular ile o süreçteki yaşantıların hatırlanılmasının sağlanmasına çalışılmıştır.

Görüşmelerin yapılması sürecinde öncelikli olarak her bireye telefon, e-mail veya sosyal medya aracılığıyla ulaşılarak araştırmaya katılma konusunda gönüllü olup olmadığı öğrenilmiştir. Bu noktada fakülteyi terk eden bireylerden ilk birkaçı ile yapılan ön görüşmelerde fakülteyi terk eden bireylerin araştırmacıyı tanımadığı ve bu nedenle görüşmeye isteksiz yaklaştıkları görülmüştür. Bu çerçevede eğitim bilimleri bölümünden bir öğretim elemanının da desteği alınmıştır. Bu öğretim elemanı özellikle öğrencilerin birinci ve ikinci yıllarında çoğu bölümün ortak derslerine giren bir öğretim elemanı olduğu için katılımcıların çoğu tarafından tanınıyor olması, karşılıklı güven duygusunun oluşmasına katkı sağlamıştır. Öğretim elemanı tarafından üniversite terki ile ilgili bir araştırma yürütüldüğü ve katılmak isterse araştırmacı tarafından aranıp kendisinden randevu talep edileceği katılımcılara ifade edilmiştir. Yapılan ön görüşmeler sonunda araştırmaya katılmak istemeyen bireyler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu bireylerin genel olarak olumsuz yaşantılarını tekrar hatırlamak istemedikleri, kendilerine daha önce hiç bu konuda bilgi alma isteğiyle gelinmediği ve artık gelinmesini istemediği, iş yoğunlukları gibi nedenler öne sürdükleri görülmüştür.

Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireylerden randevu talep edilmiştir. Bu çerçevede öncelikle çalışmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiş ve buldukları ile gidilerek görüşüleceği iletilmiştir. Bu çerçevede katılımcıların da talepleri doğrultusunda gün, saat ve yer olarak görüşme zamanları planlanmış ve zaman geldiğinde katılımcılarla belirlenen gün, saat ve yerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcı ile evinde görüşülmüş, bir katılımcı ile çalıştığı yerde ve diğerleri ile de dışarıda (kafe, alışveriş merkezi dinlenme yeri vb.) görüşülmüştür. Yer konusunda verilecek karar katılımcılara bırakılmıştır. Bu sayede katılımcıların herhangi bir çekinceye sahip olmadan görüşmeye gelmesinin sağlanmasına çalışılmıştır.

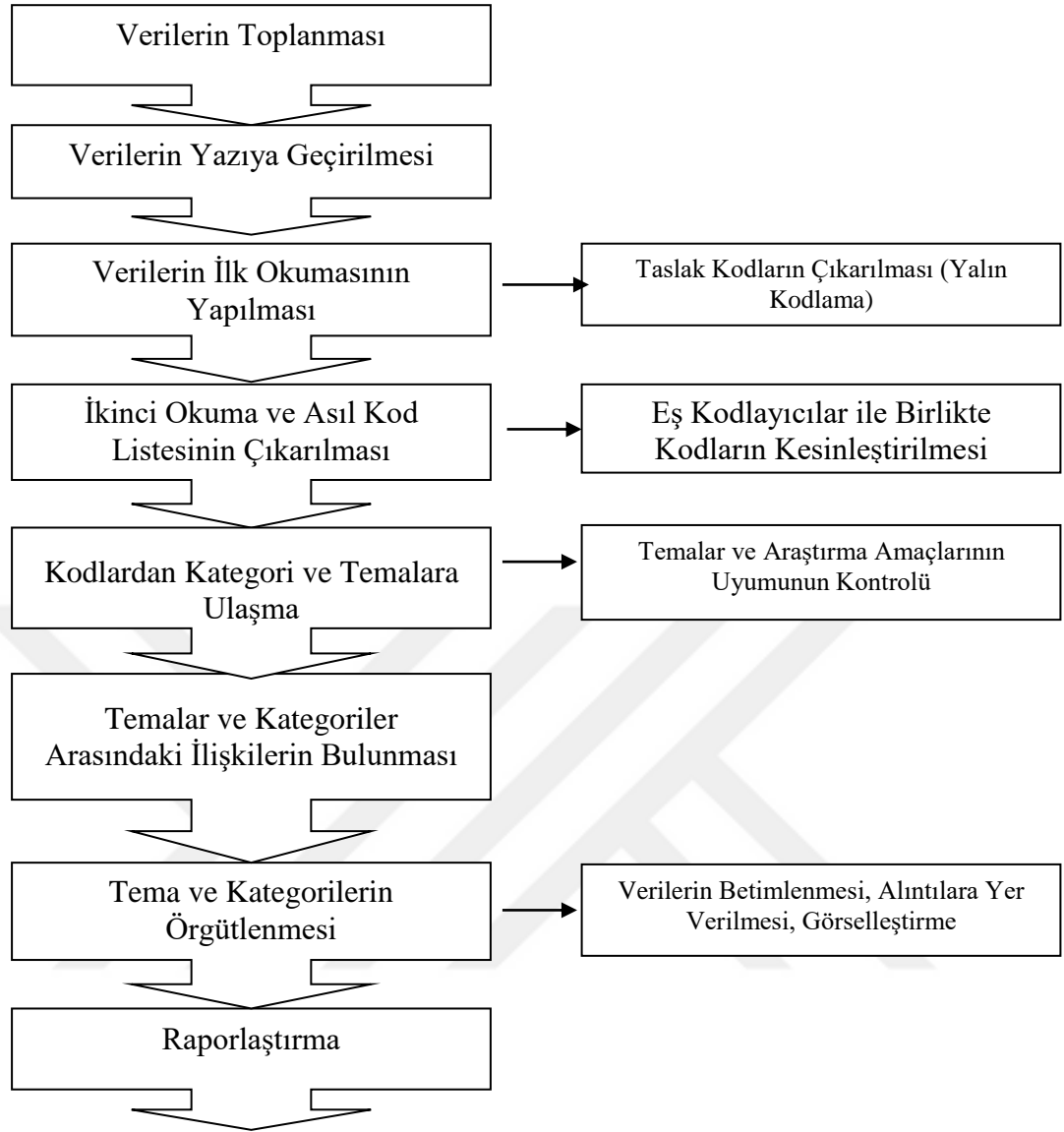
Görüşmelerde kayıtların tutulması amacıyla ve süreçte ortaya çıkabilecek kimi sorunlarla karşılaşmamak adına iki ses kayıt cihazı kullanılmıştır (pil bitmesi, etkin kayıt

yapılamaması, ses kalitesinin istenen düzeyde olmayabileceği vb.). Katılımcılara görüşme öncesinde ses kayıt cihazı kullanmanın gerekçesi ifade edilerek izinleri alınmıştır.

Araştırmacı, görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcıdan ayrılarak farklı bir yerde ya da katılımcıların gönderilmesinden sonra görüşme yerinde bir süre daha kalarak görüşme notlarını gözden geçirmiştir. Bu çerçevede görüşme sırasında tutulan görüşme notları gözden geçirilmiş, eksik kalan noktalar varsa aradan zaman geçmeden o noktalara ilişkin notlar eklenmiştir. Bu sayede zaman kaybetmeden unutulması olası noktaların da not alınması sağlanarak bilgi kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde verinin doyuma ulaşması önemli bir konudur (Merriam, 2015). Bu çerçevede araştırmanın katılımcı sayısı baştan net olarak ortaya konmamış, her yeni katılımcıda veri doygunluğu alan uzmanlarından da destek alınarak değerlendirilmiştir. Bu yolla araştırmanın bir noktasından itibaren terk süreci ve terk nedenlerine ilişkin olarak görüşmelerde aynı/benzer verilerinin tekrar ettiği görüldüğünde veri toplama sürecine son verilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Buradaki amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda süreç verilerin kodlanması, temaların bulunması, tema, kategori ve alt kategorilerin düzenlenmesi ve bulguların tanımlanarak yorumlanması şeklinde yürütülmüştür. Çalışmanın veri analizi süreci aşağıda Şekil 2.2.'de verilmiştir:



Şekil 2.2. İçerik Analizi Süreci

Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi öncelikle verilerin (görüşme kayıtlarının) toplanması ve yazıya geçirilmesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında araştırmacı tarafından yazıya geçirilen metinlerin ilk okuması yapılmıştır. İlk okuma yapılırken sayfaların kenarına yalın kodlama olarak adlandırılabilen taslak kodların yazılması yapılmıştır. Daha sonra verilerin ikinci okuması gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte taslak kodların gözden geçirilmesi, yeni kodlar varsa bunların ortaya konması yoluyla kodların kesinleştirilmesi sağlanmıştır. Bu noktada 2 akademisyenden eş kodlayıcı olarak yardım alınmış, onların da örnek iki görüşmeyi okuması sağlanmış ve araştırma alt problemleri doğrultusunda okudukları metinlere ilişkin kodlar ve temalar çıkarmaları istenmiştir. Daha sonrasında araştırmacı ve diğer iki akademisyen bir araya gelerek çıkarılan kodlar üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma kapsamında araştırmacı ve diğer iki akademisyen örnek

görüşme metinlerini okumuş ve kendi kodlarını çıkarmışlardır. Daha sonra akademisyenler ve araştırmacı bir araya gelerek her kod üzerinde tartışmalar yürütmüştür. Bu görüşme sonunda kodlar üzerinde uzlaşa sağlanmış ve sonraki aşamada kodlardan temalara ulaşma ve temalar ile araştırmanın alt amaçlarının uyum kontrolü yapılmıştır.

Temalar ve kategorilerin araştırma amaçları ile uyumlu hale getirilmesinden sonra tema ve kategoriler arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Bu yapılırken aynı zamanda kod ve temaların örgütlenmesi sağlanarak verilerin şemalaştırılması, amaçlar bağlamında temalar ve kategorilere ilişkin verilecek örnek ifadelerin saptanması gerçekleştirilmiş ve son aşamada ise tüm bulgular raporlaştırılmıştır.

2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı eğitim fakültesinde sekiz yıllık araştırma görevliliği tecrübesine sahiptir. Alanda yüksek lisans derecesine sahip ve hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde nitel araştırma yöntemleri, eğitim yönetimi üzerine dersler almış ve akademik çalışmalar yürütmüştür. Bu yönüyle çalışma sürecinde araştırmanın tasarlanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma konularındaki deneyimi, araştırma sürecinin yürütülmesinde önemli güçlü yanlardan birini oluşturmaktadır.

Araştırmacı katılımcılarla yapılan öngörüşmelerde sürecin yürütülmesinde katılımcıların görüş ve isteklerini en üst düzeyde dikkate almıştır. Bu kapsamda istedikleri gün ve zamanı katılımcılara bırakmıştır. Yine görüşmeler sürecinde görüşmenin olumlu bir havada sürmesini sağlamak için katılımcılarla iletişimde daha samimi bir yaklaşım benimsemiştir.

Katılımcılara söylediklerinin tamamen araştırmacı ile kendi aralarında kalacağı ifade edilmiş, tutulmuş ses kayıtlarının dilediklerinde kendilerine verilebileceği ifade edilmiş, verilerin akademik amaçla kullanılacağı bu nedenle kişisel bilgilerini (ad soyad, telefon veya diğer özel bilgiler vb.) görüşmeler sırasında ifade etmemelerini belirterek katılımcılarla arasında güven bağı oluşturmaya çalışmıştır.

Yine, araştırmacıların daha önceki akademik çalışmalarda nitel araştırma yapma ve etkin görüşmeler geliştirmiş olması, eldeki çalışmada özellikle veri toplama ve veri analizi sürecinde ortaya çıkabilecek kimi sorunlara (katılımcının konuşmak istememesi, sorulara

verdiği cevaplara yorum katmaması, düşündüğünün aksinde yanıtlar vermesi vb) karşı hazırlıklı olmasına yardımcı olmuştur ve bu anlamda görüşmelerde sorun hissettiği anlarda sonda sorular ya da ekstra sorular aracılığı ile katılımcıları görüşme konusuna çekmiştir.

Diğer yandan görüşmeler sürecinde araştırmacı, terk edilen fakülteden bir öğretim elemanı olduğu için kimi katılımcıların ders, öğretim üyesi vb. konularda isim vermekten çekinebilecekleri düşüncesi ile katılımcılara yeri geldiğinde fazladan açıklamalar yapmıştır. Bu çerçevede isim kullanmaktan çekinmemesi gerektiği, kullanacağı isimlerin gizli tutulacağı ve araştırmada da rapor edilmeyeceği ifade edilmiştir. Bu sayede katılımcılarla arasında bir güven bağı kurulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, çalışma öncesinde üniversite terkinin mikro düzeyde terk eden bireylere; makro düzeyde ise üniversite terkinin eğitim sistemi ve topluma yönelik etkilerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu açıdan çalışma öncesinde üniversite terkinin önlenmesi gerektiği ve zararlarının daha fazla olduğu kanısına sahiptir. Ancak çalışma sürecinde ve özellikle görüşmeler gerçekleştirildikçe kimi katılımcıların üniversiteyi terk ettikten sonra hayatlarına daha olumlu olarak devam ettiği görülmüştür. Bu durum da araştırmacının çalışmanın başındaki yargılarını tekrar gözden geçirmesine neden olmuştur. Bu durumu *yansıtıcılık* olarak ifade eden Merriam (2015: 210) araştırmacının araştırmaya ilişkin ön kabullerini, yargılarını ve varsayımlarını açıklamasının araştırmanın doğruluk ve dürüstlüğüne yönelik olarak ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Analiz sürecinin güvenilirliğinin sağlanması konusunda alan uzmanlarından destek alınarak (Bilgin, 2014: 16) analizlerde belirlenen temalar ve alt kategorilerin denetimi sağlanmıştır. Öncelikle araştırmacı Bu çerçevede iki öğretim elemanından eş kodlayıcı olması talep edilmiştir. Eş kodlayıcılara 2 görüşmenin tam metni ve araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri verilmiş ve bu metinler üzerinden kodlar ve temalar çıkarmaları istenmiştir. Sonrasında hem araştırmacının çıkarmış olduğu kod ve temalar hem de eş kodlayıcıların çıkarmış olduğu kod ve temalar bir araya gelinerek değerlendirilmiştir. Ortak kodlar üzerinde anlaşmaya varılmış, farklı olarak bulunan kodlara ilişkin de tartışmalar yürütülerek gerektiğinde tekrar okumalar yapılmış ve ortak kodlara ulaşılmıştır. Bu sayede çalışmanın verilerinin çift kodlamaya tabi tutulmuş olması çalışmanın güvenilirliğine katkı

sağlamıştır. Eş kodlayıcılarla yapılmış olan kodlama işlemine ilişkin örnek Ek 5'te verilmiştir.

Belirlenen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşme kayıtlarından ayrıntılı örnek ifadeler verilerek araştırma sürecinin ve analizlerinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca örnek ifadeler bağlamında araştırma bulgularının derinlemesine incelemesi sağlanarak bu anlamda çalışmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik açısından, veriler toplanırken alınan gözlem notları da (Bilgin, 2014: 17) incelenerek ve ayrıntılı çözümlenerek verilerin detaylı incelemesi sağlanmıştır. Yine veri analizi sürecinde sadece söylenenlere bağlı kalınmayıp, söylemlerin alt metinlerine de yapılan vurgular ve alt metinlere (söylenmeyenlere) yönelik değerlendirmeler (Çakır, 2014) aracılığı ile görüşme kayıtları ve alt metinler arasında bütünlüklü bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, elde edilen bulgular görüşmelerden metinlerle desteklenerek verilmiş, böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, veri çeşitlemesi (hem terk eden bireylerden hem de öğretim elemanlarından veri toplanması) (Silverman ve Marvasti, 2008: 260-261), araştırma sürecinin detaylı açıklamasının yapılması, verilerin toplanmasından sonra analiz sürecinde alan uzmanlarının da desteği alınarak meslektaş doğrulaması (Long ve Johnson, 2000: 34) işe koşularak, bağımsız bir göz tarafından kontrolün sağlanması ve olası farklı bakış açılarının elde edilmesi araştırmanın geçerliğini sağlayıcı yöntemler olarak kullanılmıştır.

Yine, araştırmacının kendi bakış açısının ortaya konarak (Long ve Johnson, 2000: 33), araştırma sürecinin daha nesnel bir şekilde yürütülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Griffiths (1998: 131), araştırmacı ve görüşülen kişiler arasındaki sözsüz iletişim, güven, pozisyon vb. farklılıkların sürece dahil olabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bunların da görüşme sürecinde üzerinde durulmasının ve görüşme verilerinin hem toplanması hem de analizinde bu etmenlerin etkisinin ortaya koyulmasının, araştırmanın geçerliğine bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Diğer yandan araştırmanın güvenilirliği açısından görüşme kayıtlarının ya da metinlerin uzunluğu, ses kayıtlarının yeterliği, analiz edilebilirliği, içeriğin doğruluğu gibi konular önemle üzerinde durulması gereken noktalardır (Perakyla, 2004: 288). Bu çerçevede bu çalışmada özellikle görüşme formlarının ön uygulamasının yapılmış olması, toplanan verilere ilişkin hem görüşme formlarının sınanması, hem de verilerin kalitesine ilişkin ön bilgiler elde edilmesi açısından önemli görülmektedir.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemlerle uyumlu bir şekilde verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Problem: Bireylerin Üniversiteye Başlama Sürecine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversiteyi terk eden bireylerin, üniversiteye başlama sürecine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?” şeklindedir. Araştırmada bu alt probleme ilişkin elde edilen verilere ait bulgular aşağıda Çizelge 3.1.’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Üniversite Öncesi Durum	Ailevi Etmenler	Yönlendirme Eksikliği Aile Desteği Aileye Bağımlılık
	Kişisel Etmenler	Öz farkındalık Otorite (Baskı Altında Hissetme) Sorunu Bağımsızlık İsteği Hedefler (Bölüm, Üniversite, Kent, Meslek) Akademik Yetersizlik
	Kent Etmenleri	Kentte Yaşıyor Olma Kenti Biliyor Olma Kenti Tanımama
	Sosyal Çevre	Olumlu Sosyal Çevre
	Mesleki Etmenler	İş Güvencesi Alana Yönelik Beklenti
	Yönlendirme Etmenleri	Yönlendirme Eksikliği (Lise, Dershane) Aile/Akraba Yönlendirmesi (İş güvencesi)
	Sistem Etmenleri	Öğrenci Yerleştirme Sistemi

Çizelge 3.1.’de görüldüğü üzere üniversite öncesi durum temasına ilişkin olarak Ailevi Etmenler, Kişisel Etmenler, Kent Etmenleri, Sosyal Çevre, Mesleki Etmenler, Yönlendirme Etmenleri ve Sistem Etmenleri kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde, ailevi etmenler kategorisinde, Yönlendirme Eksikliği, Aile Desteği ve Aileye Bağımlılık; kişisel etmenler kategorisinde Öz Farkındalık, Otorite (Baskı Altında Hissetme) Sorunu, Bağımsızlık İsteği ve Akademik Yetersizlik; kent etmenleri kategorisinde Kentte Yaşıyor Olma, Kenti Biliyor Olma ve Kenti Tanımama; sosyal çevre kategorisinde Olumlu Sosyal Çevre; mesleki etmenler kategorisinde İş Güvencesi ve Alana Yönelik Beklenti; yönlendirme etmenleri kategorisinde Yönlendirme Eksikliği (Lise, Dershane) ve

Aile/Akraba Yönlendirmesi (İş Güvencesi) ve sistem etmenleri kategorisinde ise Öğrenci Yerleştirme Sistemi alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Bireylerin üniversite öncesi süreçleri incelendiğinde ailevi etmenlerin, onların eğitim hayatında önemli olduğu görülmektedir. Bu çerçevede özellikle ailenin eğitim durumu ve eğitim hayatına ilişkin deneyimsizlik, yönlendirmede eksiklik gibi çeşitli kilit noktalarla karşılaşmak mümkündür. Bir katılımcı, üniversiteye başlamadan önce ailesinin yönlendirmesi konusundaki eksikliğine ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“...benim annemle babam ayrılmıştı, biz anneannelerle yaşıyorduk. Zaten yaşları yüksek, çok fazla yönlendiremediler bizi. Ailemde de ben büyük olduğum için benden önce üniversiteye giden yoktu. Tecrübelerini paylaşma fırsatı hiçbir zaman bulamadım.” (T1, K)

Çalışma çerçevesinde görüşme yapılan katılımcıların genel anlamda ailelerinden üniversite eğitimi öncesindeki yaşamları boyunca olumlu destek gördükleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin bir katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tabi ilk başta ablam üniversiteye gitti, okudu iş başına geçti hemen. Sonra ben... Hepimizi babam dershanelere gönderdi, ders aldırды falan... O konuda hep arkamızdaydı ailemiz.” (T3, K)

Öte yandan aileye bağımlılık üniversite tercih sürecinde kimi katılımcıların kararlarını etkileyen bir etmen olarak bulunmuştur. İlgili alt kategoriye ilişkin kimi katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ben aslında tercihlerimde çok bilinçli davranmadım. Anneme yakın olsun, XXX’e yakın olayım da diyerekten XXX’i yazdım. Ama ben XXX’te bölümün yeni açıldığını, ilk yılı olduğunu bilmiyordum. 2016’da açılmış İngilizce Öğretmenliği bölümü. Tabi büyük şok oldu bana... Sadece baktım XXX’e en yakın XXX var. En kötü belki otobüsle gider gelirim sabahları. Zaten çok ders alırım alamam belli olmaz annemin durumuyla ilgili. O yüzden geldim.” (T10, K)

Bireylerin üniversiteye başlamadan önceki süreçteki kişisel etmenlerinin tercih öncesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çerçevede öz farkındalığının üniversite öncesinde düşük olduğunu söyleyen bir katılımcı değerlendirmesini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“O dönem çok mutsuz olarak tanımlıyorum kendimi. Bir de şöyle bir durum oldu aslında ben üniversiteyi kazandıktan sonra kendimi tanımaya, keşfetmeye başladım.” (T1, K)

Bir katılımcı kişisel etmenlere ilişkin olarak otorite (baskı altında hissetme) sorunu olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ben okumayı seven bir adamım. Ama otorite sorunum var benim. Şu baskısı, bu baskısı denince... Gelirken bölüme o şekilde hayal etmedim açıkçası. Ben tercihleri de biraz yanlış yaptım. O zaman için 326 ile hukuk falan kazanıyordum ama derdim o değildi.” (T5, E)

Bazı katılımcılar tercih sürecinde belirleyici etkenin bağımsızlık isteği olduğu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bir katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Ya o dönemde hiçbir beklentim yoktu. Tek beklentim üniversiteye gitmekti. Aileden uzaklaşabilmekti, kendi başıma yaşayabilmekti. Kendi başımın çaresine bakabilmekti. O zamana kadar yaşamadığım şeyleri yaşamaktı. Bunun gibi şeylerdi, başka bir beklentim yoktu.” (T6, E)

Katılımcıların kişisel etmenler kategorisi altında yoğunluklu olarak hedeflerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu çerçevede farklı bölüm, üniversite, kent ve meslek hayali olan katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ya aslında ben hep XXX üniversitesi radyo televizyon sinema istiyordum. Benim amacım oydu bir sene boyunca hep ona kastım. Ben XXX’i sevdiğim için daha önce gitmedim sadece televizyonlarda, şurada burada, XXX’i zaten biliyorsunuz. O şekilde düşünüyordum orada yaşayıp orada üniversite okumak...” (T2, E)

“Öğretmenlik aslında pek aklımda olan bir şey değildi. Hep, üniversite olsun da neresi olursa olsun diye düşündüm. Daha çok mühendislik falan istiyordum.. O zaman puanım tutmadı. Son 5-6 tercihim falan mühendislikti. Onlar da gelmedi, öğretmenlik oldu.” (T6, E)

“Benim ilk aklımda polislik vardı, ben çok istemiştim polisliği. Ben aynı sene polislik sınavına girdim, iyi de hatırlıyorum. Malum olaylardan dolayı ben nasıl olduysa nasıl

ettilerse 118 soru çözmüştüm ama 92 soru çözmüş gösterildim. Bütün sinirim falan alt üst olmuştu. Ama çok önemsemedim okula yine devam ederim diye düşünüyordum.” (T5, E)

Kişisel etmenler kategorisi altında kimi katılımcılar üniversite sınavında yeterli puanı alamadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin bir katılımcının örnek ifadeleri yer almaktadır:

“Onun dışında aslında ben başarılı bir öğrenci olmama rağmen birazcık galiba kendimi güvensiz hissettiğim için kendimi, o yüzden sınavda benden beklenen ve kendimden beklenen başarıyı gösteremedim.” (T1, K)

Bir katılımcı üniversite giriş sınavından aldığı puanın hedeflediği bölüm için yeterli olmadığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Öylelikle XXXs Üniversitesi’ne gittim. Fen Bilgisi Öğretmenliği. Öğretmenlik aslında pek aklımda olan bir şey değildi. Hep, üniversite olsun da neresi olursa olsun diye düşündüm. Daha çok mühendislik falan istiyordum.. O zaman puanım tutmadı. Son 5-6 tercihim falan mühendislikti. Onlar da gelmedi, öğretmenlik oldu.” (T6, E)

Bu etmenlerin yanı sıra tercih sürecinde kent tercihi de önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede elde edilen bulgulara göre kimi katılımcıların kent tercihleri kenti daha önceden biliyor olma ya da kentte halihazırda yaşıyor olma gibi etkenler çerçevesinde şekillenmiştir. Yine, bireylerin tercih sürecinde şehirden beklentileri de tercihlerinde belirleyici olmuştur. Bazı katılımcıların bu konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öyle olduğu daha da iyi oldu. Gurbete gidip hiç bilmediğim bir ortamda başlamaktansa en azından ben diğer öğrencilere göre avantajlı, 1-0 önde başladım yani. En azından yatılı kalacak bir ortamım yoktu. O yönden sıkıntı çekmedim. Orada neyi nerede hallederim gibi sorunum olmadı. 98’den beri XXX’teyim. Avantajlıydım, kötü bir hissim yoktu yani.” (T7, E)

“Birincisi XXX’te yaşadığım için, evim orada olduğu için. Daha sonra orada bir iş çevrem olduğu için... Tabi orada da çalışıyordum ben müzisyenlik yapıyordum.” (T8, E)

Kent tercihinde karşılaşılan bir diğer önemli bulgu da katılımcılardan bazılarının kenti tanımadıkları yönünde olmuştur. Aşağıda bir katılımcının bu duruma ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“Bir belirsizlik vardı XXX’i kazanınca... Ben gittiğim zaman bir sahil kenti bekliyordum, internette de hiç bakmadım tabii. Gittim zaten orayı gördüm, önce bir soğudum zaten. Şehir gelişmemiş geldi. Çünkü, XXX’ten metropolden normal bir kente gidiyorsunuz yani. İnsan bir şok oluyor... XXX’i ilk görünce o an şok geçirdim. O eski garajı gittim sağıma soluma baktım acaba sahil az ilerde, yolun sonunda mı? O şekilde düşündüm sonra yurda geçtim falan az araştırmayla sahilin XXX km uzağındayız...” (T2, E)

Üniversite öncesi sosyal yaşamlarına ilişkin katılımcıların ifadeleri incelendiğinde üniversite algısının oluşmasında çok belirleyici etkenlerle karşılaşılmamıştır. Bir katılımcı sosyal çevresindeki durumu aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

“XXX’te yaşıyorduk. Burada Çekmeköy’de yaşıyorduk, normal mahalle, varoş da değil, elit de değil, orta gelirli. Komşuluk falan olurdu, anahtar bırakırdık onlar bize bırakırlardı bir yerlere gittiklerinde. Sorunlu insanlar yoktu.” (T6, E).

Bireylerin üniversite öncesine ilişkin düşünceleri incelendiğinde tercih konusunda eğitim fakültesi veya öğretmenlik bölümlerini seçmelerinin altında yatan nedenleri genel anlamda iş güvencesi olarak ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların bu kategorilere ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ben XXX’e de rahat diye geldim. Sonuçta sınıf öğretmenisin, memursun atandıktan sonra.” (T3, K)

“...Bunların hepsi bahane değil aslında. Ben biraz daha sağlam... öğretmenlik, memuriyet sonuçta.” (T7, E)

Bir katılımcı, üniversiteye ilişkin beklentisinin olmadığını ancak bölüm olarak bir beklentisi olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Beklentim yoktu aslında. Ben ya XXX’i tercih edecektim, XXX falan biraz daha üst sıralardaydı galiba, ya da doğuda bir okulu falan tercih edecektim. Bir de çeviribilim, edebiyat falan onları tercih etmek istemiyordum. İngilizce öğretmenliği okumak istiyordum. Sıralamama göre de en iyi okul XXX’ti. O yüzden tercihim direkt oradan yana kullandım.

Amacım direk İngilizce Öğretmenliğine yerleşmekti. Olmadı yatay geçiş falan yaparım diye düşünüyordum.” (T9, E)

Öte yandan yine üniversite öncesi süreçte yönlendirme konusu da önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede lisede ya da dershanede üniversite tercihlerine yönelik yönlendirme eksikliği yaşadığını ifade eden katılımcılar olmuştur. Bir katılımcı yönlendirme eksiliğine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Puanları aldık ettik ama hiç tercih konusunda yardımcı olan olmadı. Ya tamam puan iyi biliyorum da ben nereyi seçeyim? Bana neresi faydalı olur? Hiçbiri yardımcı olmadı. Okuldaki hocalarım da hiç oralı olmadı neredeyse.” (T5, E)

Başka bir katılımcı ise yerleştiği bölümün içeriğine ilişkin bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Bu durum da yine lise/dershane sürecinde yönlendirme eksikliği olarak düşünülebilir. Katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yani, tamamen öğretmen yetiştirmeye yönelik bir yer olduğunu bilmiyordum. Onun için tabi biraz daha farklı beklentilerim vardı müzik adına.” (T8, E)

Öte yandan ailelerden/akrabalardan gelen yönlendirmelerin de üniversite öncesi süreçte etkili olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak özellikle aile ve akrabaların öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri bireylerin tercihleri üzerinde belirleyici olmuştur. Bir katılımcının bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Birgün XXX’te öğretmenlik yapan coğrafya öğretmeni amcam geldi bizim eve bayramda. Benim bir halam da edebiyat öğretmeni. O zaman da tam tercih dönemi, kendi aralarında konuştular. Nereye yönlendirelim falan. Ama benim kararım netti. Hiç değiştirmedim kararımı... Halam dedi ki: “Yok, ben karışmıyorum gidip pişman olur, bütün suç bana kalır, ben çekiliyorum aradan...” Ben amcamla başbaşa kaldım. Dedi: “Ne yapacaksın setlerde mi çalışacaksın, düzenli işin saatin, gelirin olmayacak ayyaş ayyaş yaşayacaksın” dedi. Kafama girdi bir anda, “Tamam dedim ben de nereye yönlendirirsen düşünelim” dedim... Onlar çok istediler. Evdekiler de amcamı desteklediler. Düzenli iş, memur. Bu zihniyeti bilirsiniz zaten. Devlete yaslanacaksınız.” (T2, E)

Bir katılımcı tercih konusunda kuzeni tarafından yönlendirildiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Teyzemin oğlu XXX’te okumuştı. Dedim ki: “XXX’te şu bölümler tutuyor halkla ilişkiler uluslararası ilişkiler vb. Nasıl olur?” Dedi “Bayan için daha iyi olur senin için belki sınıf öğretmenliği ya da öğretmenlik” dedi. Sonra iş hayatı var sanuçta, o mesleklerde direk iş hayatına geçmek zor. Biz biraz daha memur kafasında gitmişiz. Onu daha rahat yapabiliriz. O kadar girişken bir kişi değiliz, yabancı dilimiz yok, o kadar avantajımız yok diye. Atanalım, mesleğimizi elimize alalım hesabı olmuş oldu.” (T3, K)

Tercih sürecine ilişkin başka bir önemli kategori ise sistem etmenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, üniversite sınavı, tercih sistemi gibi konuları içine alan öğrenci yerleştirme sistemine ilişkin etmenler de bireylerin tercihlerinde önemli rol oynamıştır. Bazı katılımcıların bu etmenlere ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“O yüzden zaten aradaki sıralama farkından diğer tercihlerim ölü tercihti. Birinci öğretim muhakkak gelir diye bekliyordum ama o yılki sayısalcılar geçiş yaptılar, bir puan sıkıntısı oldu. Puanlar yükseldi. Alan değişikliği çok fazla olduğu için, şöyle söyleyeyim, unutmuyorum benim sıralamam 36000 mi neydi, 37500’de bir sene önce XXX kapatmıştı sınıf öğretmenliğini. Ben tabi 36000 ile rahat birinci öğretim gelir diyordum. Direk 2. Öğretim geldi.... O zamanki eğitimin sıralamadan aldığı puan yüksekti. Ben 2. Öğretime düştüğüme şaşırardım. 2. Öğretim o zaman 50000’e gelmeden kapatmıştı. Şu anki puan durumuna baksak çok çok yüksekti. O şekildeydi, ben de o şekilde başladım üniversiteye...” (T3, K)

“O sene bir de bizim ilk sınav değişme durumu vardı. Tek oturumla girmiştik sınava. Ondan millet de bilmiyordu ya da pek önemsemediler öğrencileri. Öyle bir kazaya uğradık. Bilseydik birazcık daha farklı olurdu.” (T5, E)

Resim öğretmenliğini kazanan bir katılımcının seçme sürecine ilişkin ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

“Mecburi oldu biraz. Son sınav yeri orası kalınca herkes oraya girmem için ısrar etti yoksa sonraki seneye kalacaktım. Öyle olunca XXX’e girdim ben de. Sadece XXX’in sınavına girmiştim öncesinde XXX’in sınavını kaçırdım. Son XXX kalmıştı oraya girdim. Orada kazandım.” (T4, K)

Üniversite öncesi süreçte katılımcılardan bazıları özellikle aileye yakın olmak etkenini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında aileden uzaklaşma isteği ile farklı

bir şehirde eğitim almak isteyen katılımcıların da olduğu görülmüştür. Tamtekin Aydın (2015) üniversite seçim sürecinin referans grupları, aileler, üniversite özellikleri, şehir gibi etkenlere dayandığını ifade etmiştir. Eldeki çalışmada da üniversite tercihi sürecinde aileye yakın olma ya da aileden uzaklaşma; farklı bir şehirde öğrenim görme gibi etkenlerin bireylerin tercihlerini şekillendirdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların bazılarının üniversite eğitime ilişkin hedeflerinin öğretmenlikten farklı alanlarda ya da üniversiteye ilişkin beklentilerinin akademik olmaktan ziyade daha sosyal beklentiler odaklı olduğu görülmüştür. Aydemir'in (2018) çalışmasında üniversitede hayalinden ya da becerisinden farklı bölümlerde öğrenim gören çok fazla öğrenci olduğu ifade edilmiştir. Yine Lassibille ve Gomez'in (2008), Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín ve Muñoz'un (2015), Gury'nin (2011), Şimşek'in (2013) ve Uslu Gülşen'in (2017) çalışmalarında istediği bölüme yerleşemeyen öğrencilerin terk risklerinin yüksek olduğu, istemediği bölümde öğrenim görenlerin üniversiteyi terk ettikleri ifade edilmiştir. Eldeki araştırmadan elde edilen bulgulara göre de istediği bölümde öğrenim görememe hem doğrudan hem de dolaylı olarak bireyleri terk kararı almaya yönlendirmektedir.

Bireylerin kente ilişkin düşüncelerinin, üniversite öncesi süreçte etkili olduğu bulunmuştur. Tamtekin Aydın'ın (2015) çalışmasında kentin tercih sürecinde önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Yine farklı çalışmalar da (Herrero, San Martín ve del Río Peña, 2015; İlğan, Ataman, Uurlu ve Yurdakulu, 2018) kentin bireylerin üniversite tercihleri sürecinde üzerinde durdukları bir değişken olduğu ifade edilmiştir.

Eldeki araştırmada kimi katılımcıların, yaşadıkları, bildikleri kenti tercih etme eğiliminde olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinin başında ailenin ya da tanıdıkların o kentte ikamet etmesi durumu gelmektedir. Öte yandan bildikleri kenti tercih etmek bireyleri güvende hissettirebilir, bilinmeyen bir kente gitmenin yaratabileceği belirsizlik düşüncesi ortadan kalkabilir. Ceylan, Köse ve Aydın (2017) üniversite tercihlerinde şehir özelliklerinin bireylerin üniversite tercihlerinde önemli olduğunu ve özellikle şehre ilişkin güvenlik algısının tercih konusunda oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Calitz, Cullen ve Jooste de (2019) şehrin güvenli olup olmamasının üniversite öğrencilerinin seçim sürecinde önemli bir etken olduğu belirtmişlerdir. Yine İlğan vd. (2018) de şehrin ailenin yaşadığı yere yakınlığının seçim sürecinde üzerinde durulduğunu ifade etmişlerdir. Eldeki çalışmada da bireylerin bildikleri kenti tercih etmeleri bir bakıma

güvende hissetme, belirsizlik yaşamama düşüncesine bağlı gelişmiş olabilir. Ailenin yaşadığı yere yakınlığı konusu da özellikle maddi anlamda sıkıntı yaşamama, ek masraflara katlanmama düşüncesi çerçevesinde şekillenmiş olabilir. Öte yandan tercihlerde her ne kadar olumlu olarak değerlendirilebilir olsa da kent odaklı bir tercih mekanizması geliştirilmiş olması (kenti biliyor olma, kentin denize kıyısı olduğunu varsayma, kentte tanıdıklarının olması vb.) asıl amacın istenilen meslekte uzmanlaşma olmasının önüne geçmiş görünmektedir. Bu durum da ilerleyen zamanlarda eğitim fakültesini terk etme davranışını tetiklemiş olabilir.

Bazı bireylerin üniversiteyi tercih etme nedenlerinin öncelikle şehri önceleyen nedenler olduğu görülmüştür. Herrero, San Martín ve del Río Peña (2015) öğrencilerin üniversiteye ilişkin şemalarının kente ilişkin şemalarından etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda üniversitenin coğrafi olarak kentin Türkiye'nin Batı bölgesinde yer alması, kentin denize yakın olduğunu düşünme gibi değişkenler bireyleri tercih sürecinde yönlendirebilen değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan kimi katılımcıların ise kente yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu da görülmüştür.

Bireylerin öğretmenlik ya da eğitim fakültesi tercihinin altında yatan nedenlerin, genel olarak iş güvencesi, memuriyet, (bazı bölümler açısından) o dönemki atama puanlarının düşük olması gibi etkenler olduğu görülmektedir. Özgüngör (2010) çalışmasında üniversite öğrencilerinin büyük bölümünün meslek sahibi olmak amacı ile üniversiteye devam ettiğini belirtmiştir. Sarpkaya (2010) ise meslek sahibi olma ve ileride geçimini sağlayabileceği bir işe sahip olmanın bireylerin eğitim talebi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Yine Tekin, Tayfun ve Korkmaz (2016) bireylerin bölümü isteyerek tercih etmesine rağmen iş bulma kaygısı içerisinde olduklarını ve öğrencilerin üniversiteye diploma alıp iş yaşamına atılmak için geldiklerini vurgulamışlardır. Eldeki çalışmada da terk eden bireylerin öğretmenlik ve eğitim fakültesi tercihlerinin altında yatan temel etkenlerin iş güvencesi beklentisi ve atama puanlarının düşük olması olduğu görülmüştür. Bu durum bireylerin öncelikli olarak öğretmen olmaktan ziyade bir iş sahibi olma odaklı tercihler yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Daha sonraki süreçte atama koşullarının tekrar değerlendirilmesi, bölüme atama düşüncesi odaklı kayıt yaptırıldığı için mesleğe uygunluğun sorgulanması gibi süreçler devreye girmekte ve bu etkenlerin dolaylı etkisi bireyleri terk kararı almaya yönlendirebilmektedir.

Üniversiteyi terk eden katılımcılar açısından üniversite öncesi süreçteki önemli etmenlerden bir tanesi yönlendirme konusudur. Bu kapsamda özellikle tercih süreçlerinde yönlendirme eksiklikleri göze çarpmaktadır. Akyol, Yılmaz, Çavuş ve Aksoy (2018) çalışmalarında üniversitedeki akademik yöneticilerin öğrencilerin yönlendirmeleri konusunda sorunlar olduğunu ifade ettiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Aina vd. (2018) ise yaptıkları çalışmada üniversiteye girmeden önce öğrencilerin programın kalitesi, programa uygunluk, programın gerekleri ve öğrenci özellikleri konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini vurgulamışlardır. Yine Duque, Duque ve Surinach (2013) yanlış tercihin ileriki süreçte terke neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesleki rehberlik alma, mesleki olgunluk konusunda büyük etkiye sahiptir (Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997). Bu çerçevede elde edilen bulgular çerçevesinde bireylerin tercih sürecinde ve/veya önceki süreçte mesleki yönlendirmeye ilişkin yaşadıkları eksiklikler, tercih süreçlerinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Gülcan ve Cengizhan (2009) ülkemizde yönlendirmenin sadece bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyeti olarak algılandığını ve okul rehberlik hizmetleri içinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Öte yandan iyi uygulanamayan yönlendirme hizmetleri nedeniyle de öğrencinin yönlendirme etkinliklerinin öznesi değil bir nesnesi konumunda olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite öğrencileri ile yaptıkları bu araştırmada öğrencilerin önceki eğitim hayatlarında rehberlik hizmetlerinden yararlanamadığı ya da bu hizmetten sınırlı olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da sadece tek bir sınavla üniversiteye yönlendirilen binlerce öğrencinin doğru alan tercihi yapmadığını düşünmesi nedeniyle mutsuz olduğu sonucuna varmışlardır. Yanpar ve Özen (2004) ise çalışmalarında, liselerde yönlendirme sorunları olduğunu, rehberlik faaliyetlerinin etkin işlemediğini ve bireylerin alan seçimi konusunda bilinçli bir yaklaşım geliştirmediği sonucuna ulaşmışlardır. Eldeki çalışmada da diğer etkenlerin yanında yönlendirme (lise/dershane) konusunda eksiklikler yaşamayan bireylerin üniversite tercihleri döneminde etkili olduğu görülmüştür. Bu çerçevede etkili bir yönlendirmenin olmayışının, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda tercih yapamamaları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Yönlendirme konusunda bir diğer önemli nokta ise yükseköğretime geçişin sınav odaklı olmasıdır. Atılğan (2018) sınav odaklı geçiş sisteminin rehberlik hizmetini nasıl etkilediğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Kademeler arası geçiş ve yönlendirmede öğrenci rehberlik hizmetleri asıl işlevleri olan ilgi, ihtiyaç, yetenek, kişilik gibi öğrenci niteliklerine dayalı olarak kademeler arası geçişte ve yönlendirme hizmeti sunmada puan üstünlüğüne göre yerleştirmenin esas olduğu

sistemde işlevsiz kalmıştır. Eğitim sistemini şekillendiren, araç olmaktan çıkıp amaç haline dönüşen sınavlar eğitim sistemini şekillendirdiği gibi kademeler arası geçişte rehberlik hizmetlerini de asıl işlevlerinden uzaklaştırmıştır. Rehberlik hizmetleri kademeler arası geçişte öğrencilere daha çok kaç puanla hangi okula girileceği ve buna göre tercih yapma konusunda hizmet verir olmuştur.”

Görüldüğü gibi sınav odaklı bir geçiş sistemi ortaöğretimde rehberlik servisinin işlevsizleşmesine, rehberlik hizmetinin elde edilen puana yönelik üniversite seçmeye yardım sürecine dönüşmesine neden olmaktadır. Öte yandan Esgice'nin (2015) çalışmasında da vurgulandığı gibi mesleki beklentileri olmayan bireylerin terk sürecinde belirleyici olabilmektedir. Bütün bu değerlendirmeler düşünüldüğünde, doğru bir yönlendirme sürecinin olmaması ve bireylerin hedeflerinden farklı alanlarda tercih yapmaları, üniversite eğitimi aldıkları süreçte bireylerin içsel güdülenmelerinin zayıf olmasına, mutsuz olmalarına ve beklentilerin karşılanmamasına neden olarak onları terke yönletmiştir.

Öte yandan yönlendirme konusunda da aile ve akrabalar, bireyin tercihlerinde önemli bir role sahiptir. Aile ve akraba yönlendirmeleri daha çok öğretmenliğin memuriyet özelliği, kadınlar için daha uygun bir meslek olduğu algısı, düzenli bir iş olması, ülkemizde halen sıkça karşılaşılan öncelikle devlete sırtını yaslama düşüncesinin önemli olarak vurgulandığı görülmektedir. Aydemir (2018) çalışmasında sosyal çevrenin meslek seçiminde önemli olduğu hatta bu süreçte en fazla ailenin etkili olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Tamtekin Aydın (2015) ailelerin tercih sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ailenin ve akrabaların tercih sürecinde bireyler üzerinde etkili olmasının farklı nedenleri olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan bir tanesi aile ve/veya akrabaların kendi geçmiş eğitim yaşantılarıdır. Aile ve akrabaların önceki yaşamlarında deneyimlediği eğitim yaşantıları, onların bireylerin tercihlerini belirleme konusunda yönlendirici olabilmektedir. Ramsdal, Gjørnum ve Wynn (2013) ailenin geçmiş eğitim deneyimlerinin ve eğitime ilişkin bakış açılarının tercih sürecinde bireyler üzerinde etkili olduğu vurgulamışlardır. Bu kapsamda eldeki çalışmada ebeveynlerin daha önce üniversiteye gitmemiş olması ve üniversiteye ilişkin deneyim eksikliğinin olması bireylerin tercihleri sürecinde aile yönlendirmesi konusunda eksiklikler yaşanmasına neden olmuş görünmektedir. Öte yandan ailenin tercih sürecinde etkin olmasının bir diğer nedeni ise özellikle ataerkil yapıya bağlı olarak ailenin çocukları üzerinde koruyuculuk işlevinin sürmesi ve ailelerin bireylerin yaşamı üzerinde karar alma konusunda hak iddia etmeleridir. Davy (1931; Akt. Cuvillier, 2007: 705) ailenin bireyleyin varlığının tümü üzerinde etki ettiğini belirtmiştir. Ona göre

aile “...içinde eğilimlerin disipline olduğu ve ideale olan özlemlerin doğduğu, gelişmeye başladığı ve beslenmeyi sürdürdüğü ahlaksal ortamdır”. Bu çerçevede aile özellikle çocukların eğitim döneminde bu içgüdü çerçevesinde onlara eğitime ilişkin bir etki yapma çabasıdır. Ailenin bu işlevi çocuklarının eğitimleri sürecinde aldıkları kararlarda da kendini gösterebilmektedir. Öte yandan Kongar (2006: 599) Türkiye’de ailenin ataerkil nitelikler taşıdığını vurgulamaktadır. Ona göre Türkiye’de özellikle kırsal alanlarda babanın egemenliği, akrabalar ile ilişkiler vb. konularda geleneksel işlevlerini sürdürmekte ve hatta kırsal bölgelerde çocuklar aileler için yüksek bir beklenti kaynağı olmaktadır. Buna ek olarak dıştan denetimli bireylerin, dışarıdan gelen yönlendirmelerin etkisinde kalmaya daha açık olduğuna (Çakar ve Kulaksızoğlu, 1997) ilişkin çeşitli araştırma bulguları da düşünüldüğünde, eldeki çalışmada da katılımcıların aile ya da akrabaları tarafından yönlendirme konusunda etkilendiği görülmektedir. Bireylerin bu çerçevede, mesleğe uygunluktan ziyade iş bulma odaklı bir yönlendirmeyle karşılaşmaları ya da yönlendirme sürecinde bireylerin yaşadıkları eksikliklerin onları yanlış tercihe yönelttiği görülmektedir. Bu durum ilerleyen süreçlerde bireylerin özellikle mesleğe uygunluklarını tekrar gözden geçirmelerine neden olmakta ve onları terk kararı almaya itebilmektedir.

Bazı katılımcıların tercih sürecinde öğrenci yerleştirme sistemi de belirleyici olmuştur. Her ne kadar bireylerin sınavdan aldıkları puan bu noktada ön koşul olarak görülebilir olsa da tercih sisteminin ve yerleşme puanlarının yıllara göre değişiklik göstermesi bireylerin tercihlerinde sistem değişkenlerinin etkisinin de olduğunu göstermektedir. Akyol ve Arslan (2014) Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin yaptığı merkezi sınavlarda öğrenci eğilimlerini ve yeterliklerini belirleme konusunda başarılı olmadığını ve öğrencilerin istedikleri bölümden ziyade kazandıkları bölüme gittiklerini ifade etmişlerdir. Küçükler (2017) ise seçme sınavı ile üniversiteye öğrenci alma sisteminin Türkiye’de yıllardır uygulandığını belirtmiş ve sadece belli yetenekleri ölçen bu sınav sisteminin özellikle aile ve öğrenciler açısından pek çok sorun doğurduğunu ifade etmiştir. Yine Çalışıcı da (2019) öğretmen adaylarının seçim sürecinde sınav uygulamasının bireysel özelliklerin göz ardı edilmesine neden olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü gibi üniversiteye öğrenci yerleştirme sistemindeki başlıca sorun üniversite sınavının içeriği ve işleviyle ilgilidir. Üniversiteye girişte yapılan sınav doğrudan bireylerin akademik becerilerini ölçmektedir. Oysa öğretmenlik mesleği açısından akademik becerilerin yanında psiko-sosyal yve hatta fiziksel beceriler de son derece önemlidir. Oysa eğitim fakültelerine girişte bu anlamda herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Tercih sisteminde ise öncelikli

kriter bu sınavdan alınan puanlardır. Onun yanında yerleştirme sisteminde yapılan çeşitli değişiklikler de sorunların katlanarak artmasına neden olmaktadır. Bunun haricinde yetenek sınavı ile üniversiteye yerleşen Resim ve Müzik öğretmenliği bölümüne kayıt yaptıran katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, zamansal olarak kayıt oldukları üniversitenin yetenek sınavının diğer üniversitelerden daha geç zamanda yapılıyor olması ve sınav yapıldığında daha önce sınava girdikleri üniversitelerin açıkladıkları sonuçlara göre başarısız olmaları, bireyleri son çare olarak kayıt oldukları üniversiteye de yönlendirmiştir.

Üniversite öncesi durum teması bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bireylerin tercihlerini şekillendiren önemli etmenlerin ailevi olarak ailedeki yönlendirme eksiklikleri ve aileye bağımlı olma durumu; kişisel olarak bağımsızlık isteği, farklı bölüm, üniversite, meslek hedefine sahip olma; kente ilişkin olarak kenti biliyor olma ve kenti tanımama; mesleki olarak iş güvencesi beklentisi; yönlendirme açısından yönlendirme eksiklikleri ve aile/akraba yönlendirmesi ve sistemsal olarak da öğrenci yerleştirme sistemi gibi olgulardan etkilendiği ifade edilebilir. Bu etmenlerin her biri kendi başlarına tercih sürecinde belirleyici olabilmekle beraber, birlikte de etkili olabilmektedir. Örneğin, kenti biliyor olmak, orada tanıdıkların olması, puanın eğitim fakültesine yetmesi, yakınlardan XXX'te ya da eğitim fakültesinde eğitim almaya ilişkin yönlendirmeler gibi kimi faktörler birleşerek bireylerin tercihlerini yönlendirebilmektedir. Terk açısından bakıldığında ise üniversiteye girişte temel odağın iş beklentisi olması, hedeflenen bölüm ya da meslekten farklı bir alana yerleşmiş olma; yönlendirme sorunları çerçevesinde yanlış tercih yapma gibi etkenlerin ilerleyen süreçlerde bireylerin terk kararı almasında rol oynamış olabileceği söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Problem: Bireylerin Üniversite Dönemindeki Akademik, Sosyal, Ekonomik ve Psikolojik Durumlarına İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversiteyi terk eden bireyler, üniversite dönemindeki akademik, sosyal, ekonomik ve psikolojik durumlarını nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Araştırmada bu alt probleme ilişkin elde edilen verilere ait bulgular aşağıda Çizelge 3.2.’de özet olarak; Çizelge 3.3., Çizelge 3.4., Çizelge 3.5. ve Çizelge 3.6.’da ise ayrıntılı olarak verilmiştir:

Çizelge 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Akademik Durum	Bireysel Durum Akademik Beklentiler Öğretim Elemanları İle İlişkiler Kurumsal Olanaklar
Sosyal Durum	Arkadaşlık İlişkileri Üniversite Yaşantısı Aile İlişkileri Sosyal Etkinlikler Kent Yaşantısı
Ekonomik Durum	Barınma Sorunu Yaşamama Maddi Sorun Yaşamama
Psikolojik Durum	Mutluluk Mutsuzluk

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, Akademik Durum, Sosyal Durum, Ekonomik Durum ve Psikolojik Durum olmak üzere dört tema altına toplanmıştır. Akademik Durum teması altında Bireysel Durum, Akademik Beklentiler, Öğretim Elemanları ile İlişkiler ve Kurumsal Olanaklar; Sosyal Durum teması altında Arkadaşlık İlişkileri, Üniversite Yaşantısı, Aile İlişkileri, Sosyal Etkinlikler ve Kent Yaşantısı; Ekonomik Durum teması altında Barınma Sorunu Yaşamama ve Maddi Sorun Yaşamama ve Psikolojik Durum teması altında da Mutluluk ve Mutsuzluk kategorileri yer almaktadır.

3.2.1. Akademik Durum Temasına İlişkin Bulgular

Aşağıda Çizelge 3.3.'te Akademik Durum temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler verilmiştir:

Çizelge 3.3. Akademik Durum Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Akademik Durum	Bireysel Durum	Akademik Bütünleşme Sorunu Olumsuz Duygular (Belirsizlik, İsteksizlik, Mutsuzluk) Zayıf İçsel Güdülenme Devamsızlık Düzenli Ders Çalışmama Derslere Devam ve Düzenli Çalışma Kendini Geliştirme Çabası KPSS'ye İlişkin Olumsuz Algı
	Akademik Beklentiler	Uygulamalı Eğitim Beklentisi Beklentilerin Karşılanmaması KPSS'ye Yönelik Eğitim Olmaması Bölümün Saygın Görülmemesi Olumlu Akademik Kazanım
	Öğretim Elemanları ile İlişkiler	Akademik Destek Alamama Akademik Destek Alma İletişim Sorunu Başarı Değerlendirme Hatası Derslerin Verimsizliği Öğrencinin Bireysel İlgi Talebi
	Kurumsal Olanaklar	Sosyal Kulüplere Katılım Kütüphane Hizmetleri

Çizelge 3.3.'te görüldüğü gibi akademik durum teması altında bireysel durum, akademik beklentiler, öğretim elemanları ile ilişkiler ve kurumsal olanaklar kategorilerine ulaşılmıştır. Bireysel durum kategorisi altında Akademik Bütünleşme Sorunu, Olumsuz Duygular (Belirsizlik, İsteksizlik, Mutsuzluk), Zayıf İçsel Güdülenme, Devamsızlık, Düzenli Ders Çalışmama, Derslere Devam ve Düzenli Çalışma, Kendini Geliştirme Çabası ve KPSS'ye İlişkin Olumsuz Algı alt kategorilerine ulaşılmıştır. Akademik beklentiler kategorisi altında Uygulamalı Eğitim Beklentisi, Beklentilerin Karşılanmaması, Bölümün Saygın Görülmemesi ve KPSS'ye Yönelik Eğitim Olmaması ve Olumlu Akademik Kazanım alt kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ile ilişkiler kategorisi altında Akademik Destek Alamama, Akademik Destek Alma, İletişim Sorunu, Başarı Değerlendirme Hatası, Derslerin Verimsizliği ve Öğrencinin Bireysel İlgi Talebi alt kategorilerine ulaşılmıştır. Kurumsal olanaklar kategorisi altında ise Sosyal Kulüplere Katılım ve Kütüphane Hizmetleri alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversitede eğitim aldıkları süreçteki akademik durumlarını değerlendirmelerinde bireysel durumlarına ilişkin kimi noktaları önemli olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu çerçevede, bireyler, bireysel durumlarını ağırlıklı olarak akademik bütünleşme sorunları, içsel güdülenmelerinin zayıf olması, devamsızlık ve düzenli ders çalışma alışkanlığının olmayışı çerçevesinde ifade etmişlerdir.

Kimi katılımcıların akademik bütünleşme sorununa ilişkin olarak ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Soğuyorsun, ben soğudum zaman tam soğuyormuşum demek ki. Çünkü kafa dolu geliyorsun, boş gelmiyorsun. Boş gelsen hocalar bir şekilde doldururdu ama kafam dolu, önyargılı geliyordum. Onu kırmak da mesele. Önyargılı geliyorsun, üniversite içerisindeki çalışanlar, hocalara ne kadar izin verebilirsin senle ilgilenmesine... Ben çünkü artık havlu atmıştım. Kimseyle uğraştırmanın anlamı yoktu, kabullenmiştim. Zannetmiyorum da hangi hoca da el atsa döndüreceğini zannetmiyordum... Şöyle; istediğin bölümdeysen, gerçekten gönülden gittiysen pişmanlığı da sefası da sana kalacak. Eğer o şekilde bütün herşeyi göze alıp istediğin bölümü okuyacaksan o zaman tabii keyifli gidersin. Ama şimdi ben zamanla tercihim değişti, istemediğim bölüme gittim. Gittiğim de zaten gördüklerin duyduklarım zaten yeterince bölümle ilgili heves bırakmadı. Öyle olduğunda da ister istemez soğuyorsun.” (T2, E)

“Okul olarak da çok fazla birşey koymuyordum üzerine. İyice zaten ortam beni içine çekmişti. O yüzden huzursuzluk vardı sürekli, okula gitmemeye başladım son dönemlerde zaten. Eğitim açısından da zaten birşey alamayacağımı düşündüğüm için iyice bırakmıştım. Beklentilerimi karşılamadı.” (T4, K)

Kimi katılımcılar eğitim aldıkları dönemde olumsuz duygulara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bir katılımcının konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“Yani o dönem aslında benim kişisel problemlerimle alakalıydı galiba. Ben bir kararsızlık yaşadım yeniden hazırlanmalı mıyım, hazırlanmamalı mıyım? Bu ikilemdeydim. Aslında bunu düşünüyordum o dönemlerde. Derslere gittiğimde de severek dinlemiyordum.” (T1, K)

Bir katılımcı, üniversitede eğitim aldığı süreçte hem alana ilişkin hem de öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine ilişkin olarak kendisinin uygun olmadığını farkına vardığını ifade etmiştir. İçsel güdülenme sorunu olarak da ifade edilebilecek olan bu duruma ilişkin bu katılımcının ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Fakülteden beklentim... sonuçta öğretmenlik polislikten falan zor bir meslek yani. Ben öyle görüyorum. Şimdi ne alaka diyecekler, tatili var falan. Dışardan hep öyle görünüyor ya. Çocukla uğraşmak bir zanaat. Hele şimdiki profile uğraşmak çok zor. Çünkü

hepsi bir yandan dolu geliyor yani. Hem teknoloji açısından hem de çocuklar artık daha bilinçli. Bazı şeyleri görüyorlar, biliyorlar, geldiğinde seni bayağı bir yoruyorlar yani. Sabır istiyor. Sabır da... Benim o yönden sınırim düşük yani. Çok zorladıkları zaman bağırp çağırırım yani. O yüzden, bu iş bana göre değil, çok da içime sindiremedim.” (T7, E)

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversitede eğitim aldıkları süreçteki akademik durumlarına ilişkin olarak en fazla ifade ettikleri durum devamsızlık sorunudur. Aşağıda devamsızlık durumuna ilişkin kimi katılımcıların ifadeleri yer almaktadır:

“Serbest, iyice başına buyruk, çok fazla devamsızlığım vardı. Okula gitmemeye başlamıştım iyice. Sınavları kaçırdım.” (T4, K)

“İlk dönem ben devam ettim. İlk dönem de vizelerin hepsinden yüksek not aldım. Finalde iki tane derse girmedim ben o zaman. İkinci dönem koctum ben ya, ikinci dönemin ikinci haftası koctum. Herhalde havalar da biraz ısındı onun da etkisi var diye düşünüyorum ben kendim (Gülüyor). Ondan sonra da düzenli olmadı. Hatta hatırlıyorum İngilizce hocası beni sınıftan atmıştı. Hem hocayla dalga geçmiştim hem bizim XXX ile dalga geçmiştim. Hoca dayanamadı sen bir daha derse gelme, söz veriyorum seni devamsızlıktan bırakmayacağım dedi.” (T5, E)

Çalışmaya katılan bireylerin bazılarının üniversitedeki akademik durumlarına ilişkin çarpıcı bulgulardan bir tanesi de düzenli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmadıklarını ifade etmeleridir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Arada bir çıkardım derse, sınavlara hiç hazırlanmadım. Verilen projelerin hiçbirini yapmadım. Grup çalışmalarını hiç yapmadım. Yani öğrenci değildim. Hiç alakam yoktu.” (T2, E)

“Ben genel olarak pek ders çalışmazdım. Hep böyle gitmiştir. Hani sıkışınca derler ya... Sınav haftaları asılırdık.” (T7, E)

Öte yandan derslere düzenli devam ettiğini, düzenli ders çalıştığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bazı katılımcılar, derslere düzenli devam ettiklerini ifade ederken; bir katılımcı derslere devam ettiğini ancak bunu Farabi Programı ile başka bir üniversiteye geçiş yapmak için yaptığını, yani derslere yönelik bir amaçsal bağlılık hissettiğini ifade

etmiştir. Aşağıda derslere devam konusunda katılımcıların verdikleri ifadeler yer almaktadır:

“İyi, ben çok çalışkan bir öğrenciyim. Gerçekten yani dört dörtlük... Almak için her şeyi yaparım. Öğrenmek için herşeyi yaparım. Sorgularım, gördüğümüz dersleri birbirleriyle ilişkilendirmeye çabalarım. Bu, bu yüzden mi? bunu burada görmüştük gibi... Yani iyi bir öğrenciyim diyebilirim.” (T10, K)

“Ben oraya gittikten sonra orayı sevmeyeceğimi anladığım için, yatay geçiş yapmayı planlamıştım Farabi yapmayı. O yüzden derslere devam ediyordum. Düzenli not alıyordum ki geçiş yapabileyim diye. Oradan gidebileyim diye” (T1, K)

Bir katılımcı üniversiteye başladıktan sonraki süreçte kendini geliştirme çabası içine girdiğini aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir:

“Kendimi aslında sadece üniversiteye bağımlı bırakmadım. Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Sadece okulun stajına gideyim ya da hocalar ne verdiyse onu alayım yeter durumu olmadı. Ben ayrıca özel dersler veriyordum öğrencilere, yaş olarak farklı seviyede özel dersler de verdim. Kendimi geliştireyim diye uğraştım.” (T3, K)

Kimi katılımcılar ise üniversite eğitimi aldıkları dönemde KPSS'ye ilişkin olumsuz algıya sahip olduklarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Kayıt olduğumda hiçbir kaygım yoktu. Bir tek şey vardı, ya öğretmen olacağız ama o zamanlarda 2008-2009'da KPSS puanları çok yüksekti. Ataması çok azdı. Öğretmen olabilecek miyiz, atanabilecek miyiz tabi... Araştırmaya başlıyorsun. İnsanlar nasıl atanıyor? Kaç puanla atanıyor? Nerelere atanıyor?... Yani bunun kaygısı başlamaya başlamıştı.” (T6, E)

“Bir de KPSS hakikaten zor bir maraton yani. Şimdi dört yılı bitirip, bana göre bir iki yıl da ailenin yanında yük olarak kalman var. Bir de artık oradan ayrılmak var yani. Kendi yolunu çizmek var.” (T7, E)

Akademik durum teması altında yer alan bireysel durum kategorisindeki bulgular değerlendirildiğinde, katılımcılardan bazıları eğitim aldıkları bölüme ilişkin akademik bütünleşme sorunu yaşadıklarını hatta akademik anlamda bütünleşme göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede üniversiteden soğuma, derslerde akademik olarak yeni

şeyler öğrenememe, üniversiteye sadece sosyalleşme amacı ile gitme gibi durumlar göze çarpmaktadır.

Aypay, Sever ve Demirhan (2012) çalışmalarında üniversiteye başlama amacı ve kuruma bağlılığın sosyal ve akademik bütünleşmeyi etkilediğini vurgulamışlardır. Troelsen ve Laursen (2014) ve Truta, Parv ve Topala (2018) ise akademik bütünleşmenin olmayışının bireyleri terke yönelttiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da bölümü isteyerek tercih etmeme, akademik anlamda beklentilerin karşılanmaması gibi durumların bireylerin akademik bütünleşmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Akademik bütünleşme sağlayamama da ileriki süreçte bireyleri terke yönlendirmiştir.

Akademik bütünleşme konusunda bireylerin üniversite eğitimi aldıkları süreçteki güdülenme düzeyleri etkili olabilmektedir. Howe (2001) bireylerin öğrenme sürecinde güdülenme düzeylerinin onların başarıları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Güdülenme üzerinde ise eğitim alınan süreçteki güdüleyicilerin etkisi önemlidir. Sonraki alt kategorilerde de görüleceği gibi derslerin verimsizliği düşüncesi, başarı değerlendirme hatası gibi dışsal güdüleyicilerin olumsuz etkisinin yanında, birinci alt problemde de görülen bölüme isteyerek gelmeme, farklı hedeflere sahip olma gibi içsel güdüleyicilerin olumsuz etkisinin bireylerin akademik bütünleşme sorunu yaşamasına neden olduğu da ifade edilebilir.

Çalışmaya katılan, üniversiteyi terk eden bireyler özellikle ilk dönem ya da ilk yıldan sonra, üniversiteyi terk etme fikri akıllarında oluşmaya başladıktan sonra devamsızlık yapmaya eğilimli hale gelmektedir. Bu konu önceki kategoriler ile de bağlantılıdır. Akademik bütünleşme sorunu ve içsel güdülenmenin zayıf olması sorunu öncelikli olarak devam davranışlarını engelleyebilmektedir. Dolayısıyla bireyler derslere devam etme konusunda akademik anlamda güdülenememekte, bu durum da onları doğrudan devamsızlığa, uzun vadede de terk kararı almaya yönltebilmektedir. Forsman, van den Bogard, Linder ve Fraser (2015) öğrenci devamlılığı için pek çok faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Üniversite terkine yönelik yapılan pek çok çalışmada (Şimşek, 2013; Parr ve Bonitz, 2015; Bernardo, vd., 2016; Sund ve Bignoux, 2018) devamsızlığın üniversite terkine neden olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan Dalkılıç ve Aydın (2016) fakülteden memnun olmamanın devamsızlığın önemli bir nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan kimi çalışmalarda da (Belo ve Oliviera, 2015; Parr ve Bonitz, 2015 ve Bernardo vd., 2016) çalışma alışkanlıklarının terk üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bireylerin

devamsızlık davranışı göstermelerinin, akademik güdülenme düzeyinin düşük olması, akademik bütünleşme sorunu, derslerden verim alamama, mesleki uygunluk sorunları gibi pek çok nedeni olabilir. Bu durum ilerleyen dönemde bireyleri terk kararı almaya yöneltebilir. Dolayısıyla devamsızlık hem doğrudan hem de dolaylı olarak bireyleri terk kararına yöneltebilmektedir.

Öte yandan çalışma kapsamında katılımcıların çoğunun düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmadığı görülmüştür. Durukan, Batman ve Yiğit (2015) ve Bahar ve Okur'un (2018) doğrudan eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Çetin (2018) bölüme yönelik algının ders çalışma davranışı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Eldeki çalışmada akademik başarısızlık doğrudan bir terk nedeni olarak görünmese de düzenli ders çalışmama ve buna bağlı başarısızlık, akademik bütünleşme sorunu, akademik anlamda doyum sağlayamama gibi durumları etkilemiş ve bu durumda onları terke yöneltmış olabilir. Düzenli ders çalışmamanın bir diğer nedeni de bireylerin hedef olarak öğretmenlik yapmaktan çok bir işe girmeyi daha çok önemsemeleri olabilir. Ayrıca bu durum sadece eğitim fakültesi öğrencilerinin değil, genel anlamda diğer bölümlerde de bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel duruma ilişkin bir diğer önemli alt kategori ise KPSS'ye ilişkin olumsuz algıdır. Eğitim fakülteleri üzerine yapılmış araştırmalarda (Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Recepoğlu, Akgün ve Aksu, 2016; Doğan Altun, Avcı, Özüpekçe ve Gümüş, 2017) eğitim fakültesi öğrencilerinin KPSS'ye ilişkin olumsuz algıya sahip oldukları, sınavın öğrencilerde kaygıya neden olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bilindiği üzere öğretmen atamalarında son yıllarda her ne kadar mülakat uygulaması sürece dahil edilmiş -ve beraberinde pek çok tartışmayı beraberinde getirmiş- olsa da KPSS puanları halen öğretmen adayları açısından büyük öneme sahiptir. Öte yandan ataması yapılmamış öğretmenlerin fazlalığı, her yıl bu sayıya eğitim fakültesinden mezun olan ya da pedagojik formasyon programlarını tamamlayan yenilerinin eklenmesi, öğretmen işsizliğinin giderek içinden çıkılmaz bir sorun alanı haline almasına neden olmaktadır. Bu çerçevede seçme sınavından ziyade tam bir eleme sınavına dönüşmüş olan KPSS'ye ilişkin adayların olumsuz algıya sahip olması beklenen bir durumdur. Bu olumsuz algı da eldeki çalışmada doğrudan olmasa da dolaylı olarak bireyleri üniversite terkine yönlendiren değişkenlerden biri olarak ifade edilebilir.

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversite eğitimi aldıkları süredeki akademik durumlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde akademik bütünleşme sorunu ve devamsızlık en yoğun olarak ifade edilen durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki temel sorun birbirleri ile karşılıklı ilişkiye sahip olmakla birlikte, tercih dönemi veya öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentilerin olup olmaması ile de ilişkilidir. Öte yandan, düzenli ders çalışmama, KPSS'ye ilişkin olumsuz algı gibi kategoriler de göz önünde bulundurulduğunda akademik duruma ilişkin değerlendirmelerin karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde olduğu ifade edilebilir.

Bireylerin üniversiteyi kazanıp kayıt yaptırdıktan sonra, yerleştikleri üniversite, fakülte ve bölüme ilişkin düşünceleri akademik beklentiler kategorisi altında incelenebilir. Bu çerçevede genel anlamda katılımcıların görüşleri, fakülteedeki eğitimin uygulamaya dönük olması beklentisi, beklentilerinin karşılanmaması, fakültede KPSS sınavına yönelik eğitim verilmesi beklentisi, bölümün diğer fakülte veya bölümlere göre saygın olmadığı görüşü gibi olumsuz görüşlerin yanında olumlu akademik kazanımlar edinmiş olmak gibi olumlu görüş bildirenler de mevcuttur.

Kimi katılımcılar fakülteedeki eğitimin uygulamaya dönük olması yönündeki görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu düşüncesini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ben üniversiteden şunu bekliyordum: Üniversite bana sadece şu, özellikleri bu diye tanımlama yapmasını beklemiyordum. Ben üniversite dendiği zaman aklıma şu tanımlama geliyor: Üniversiteye gittiğin zaman birşeylerin tanımı, sana uygulama olarak... Konuları yine aynı göreceksin. Temel zaten gördüğümüz konular.... Biz yarın öbür gün bunun nedenini, niçin olduğunu, önemini nasıl anlatabiliriz? Bana bunun için hiçbirşey sunmadılar ki... Sen bana diyorsun ki, şu karedir. İşte bu kare onar santimdir. Ya tamam biliyoruz ama bu bana birşey ifade etmiyor. Benim için önemi nedir bunun? Bize ne ifade eder? Veya biz bunu korursak ne olur? Gelecek nesile aktarırsak ne olur? Ne yani? Gerçek bir dünyada yaşıyoruz hocam biz. Ne kadar hayal kurma meyillisi de olsak insanlar olarak... Herkes kuruyor hayal. Ama gerçek birşey vermek zorundasın sen bana çünkü ben yarın bir gün öğretmen olduğum zaman gerçek birşey anlatacağım. Ama bunlar yoktu.”
(T5, E)

Katılımcılar arasında akademik anlamda beklentilerinin karşılanmadığını ifade edenler yoğunluktadır. Bu çerçevede kimi katılımcıların konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben daha çok resim... Zaten resim yapabiliyorum ama bunun daha çok iyi olacağını düşünmüştüm. Daha iyi eğitim alabileceğimi düşünmüştüm. Beklentim oydu. Sadece üniversite olarak değil de... Ben güzel sanatlar lisesini okudum, bir eğitim aldım, beş sene eğitim aldım. Bir sene kalmıştım lise birde. Resim adına daha ileriye gidebileceğimi düşünmüştüm ama bana eğitim açısından çok iyi birşeyler kazandıracağını düşünmedim. Orada okurken kaybettik ya. Hocalar da şey yapmıyordu. Ben hatta XXX, o hocanın dersinde lisede yaptığım desenleri kullandım. Bizden sınavda 100 tane desen çalışması istiyordu... O sınava kadar desen çizmen çok zordu. Çizersin ama sabah akşam sadece onunla uğraşman gerekiyor. Ben de liseden yaptığım o yüzlerce desenleri tek tek verdim. Zorlanmadım. Rahat geldi, zaten elimde yüzlerce desen vardı. Hepsinden de doksan falan aldım.” (T4, K)

“Yani şöyle söyleyeyim, ben üniversiteyi hep şey bekliyordum... bağımsız falan böyle, değişik değişik hocalar falan... Bir gittim, liseden bir farkı yok. Normal sınıflar, normal sınıflarda oturuyorsun, pek o beklentilerimi karşılamadı.” (T6, E)

“Açıkçası karşılanmadı. Ya bizim bölüm yeni olduğu için, bunu ben tercih ederken bilmiyordum. Sonradan öğrendim ki %100 Türkçe olarak gözükiyormuş. Ben de daha çok kariyerimi yurt dışında falan devam ettirmeyi düşündüğüm için ileride sorun olarak karşıma çıkabilecekti. Zaten hocalarımız da bunu söyledi bize. O yüzden en çok o konuda beklentimi karşılamadı. Onun dışında hocaların bazı yetersizlikleri vardı.” (T9, E)

Bir katılımcı fakülteden KPSS’ye yönelik eğitim beklentisi olduğunu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

“Okulda güzel ortamlarımız da oldu, eğitim yönünden çok iyi değildi açıkçası... Yok karşılamadı. Çünkü KPSS’ye hazırlaması lazım ya. Bu dersane.. Lise olarak görmüyorum ben bunu. Liselerimizde de o problem var yok mu? Yani sistem, düzen buysa, okulun bunu vermesi lazım. Ha %100 vermez demiyorum. Tabi bunun %50-60’lık kısmı bana ait olur. Ama %40’lık bari versin yani. Flüt... Bir şekilde ben çalarım yani flütü. Benim için önemi yok. Veya laboratuvarında... Az çok kafası çalışan bir insan çocuklara bir şey yaptırabilir yani.” (T7, E)

Bir katılımcı eğitim aldığı bölümün diğer fakülte/bölgümlere göre saygın olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Söz konusu katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Şöyle, ya bu benim kendi görüşüm tabii de, flütle okula gidiyorduk. Flüt elimizde, gidiyosun, bir yandan tıpçılar var önlükle, bi yandan işte fen edebiyat var bize göre daha şey... Bölüm öğrencileri var... Bizim de elimizde önlük var ama biz laboratuvara girip kürdanla hayvan hücresi alıyorduk yani. Biraz düşük profil yani bizim bölüm....” (T7, E)

Akademik anlamda fakülte yaşantısına ilişkin olumsuz görüş bildirenlerin yanısıra olumlu görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. Bir katılımcı konuya ilişkin olumlu kazanımlarına ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Akademik olarak bu sınıf öğretmenliği bazında aslında iyi bir şekilde geçti. Artık ikinci dönem kaydımı tekrar dondurdum geri döndüm falan... derslerde bayağı birşey öğrendim. Şu an öğrendiğim çoğu şey aklımda. Ders konusunda çok yararlı hocalar da oldu. Yararsız dediğim aklımda tek bir kelime kalmayan hocalar da oldu. Ama akademik olarak biraz tabii zorlayan hocalar oldu, çok sıkıntı çektiğimiz oldu ama yararlı mıydı? Evet yararlı oldu. Şu an bazı derslerde rahatlığımı çekiyorum.” (T3, K)

Bir katılımcı ise üniversitede eğitim aldığı dönemdeki olumlu akademik kazanımlarına ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Gelişimime büyük katkısı oldu diyebilirim. İngilizce olarak en azından. Çünkü ben üniversiteyi kazandığımda dilim bu kadar iyi değildi hem Pratik olarak olsun, hem bilgi olarak olsun. Yani şu an XXX'i kazandıysam ben o bıraktığım üniversitedeki eğitimime borçluyum.” (T9, E)

Görüldüğü gibi akademik beklentilerin karşılanıp karşılanamamasına ilişkin katılımcıların farklı görüşleri mevcuttur. Boyacı vd. (2018) eğitsel beklentilerin karşılanmamasının bireyleri kurum değiştirmeye yönelttiğini ifade etmişlerdir. Yine Truta, Parv ve Topala (2018) ise baştaki akademik doyumsuzluğun terk niyetini artırdığını belirtmişlerdir. Eldeki çalışmada elde edilen bulgular da bu yargıları olumlamaktadır. Buradaki önemli noktalardan bir tanesi, katılımcıların çok net beklentilerle üniversiteye kayıt olmamış olmalarıdır. Bu çerçevede, yapılan görüşmeler ve gözlem notları da değerlendirildiğinde bireylerin beklentilerini belirlemeye ilişkin temellendirilmiş fikirlerinin

olmaması, bu konudaki memnuniyet veya memnuniyetsizlikleri üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin, daha önceki temalarda üniversiteye gitmekteki tek amacım aileden uzaklaşmaktı diyen bir katılımcı, bu alt kategoride akademik anlamda beklentilerinin karşılamadığını ifade etmiştir. Bu gibi durumların da göz önünde bulundurulması gerekli görülmektedir. Ancak genel anlamda katılımcılar daha çok verdikleri örneklerle ilk başta bir beklenti oluşturmamış olsalar da sonrasında oluşturdukları beklentileri ifade etmişler ve bu beklentilerin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliği bölümünü bırakan bir katılımcı akademik beklentiye farklı bir açıdan yaklaşmış ve öğrencilik sürecini diğer fakültelerin öğrencileri ile kıyaslayarak değerlendirmiştir. Bu çerçevede kendilerinin okula ellerinde flüt ile gittiklerini öte yandan tıp fakültesi gibi fakültelerin öğrencilerinin önlükle okulda dolaştıklarını ifade etmiştir. Bu durumu da bölümün saygın olmaması olarak ifade etmiştir. Bunun yanısıra az sayıda olsa da akademik beklenti konusunda beklentileri karşılanan katılımcılar da bulunmaktadır.

Öte yandan bir katılımcı fakültede KPSS'ye yönelik bir eğitim olmamasından yakınmıştır. KPSS sınavı konusunda son yıllarda farklı çalışmalar yapılmış olup öncelikle alan sınavı uygulamasının getirilmesi ve son yıllarda da KPSS puanının yanında sözlü sınavın yapılması uygulaması başlamıştır. Sözlü sınavlara ilişkin pek çok sorun var olmakla birlikte KPSS bugün seçmeden ziyade bir eleme sınavı konumundadır ve sınav mesleğe yönelik bir bölüm mezununun kazanması gereken davranışlardan önce bilgiye dayalı bir sınavdır. Öğretmen adayları açısından düşünüldüğünde ise KPSS'nin bilgiye odaklı bu eleştirel yapısı mesleğin niteliklerini ölçme konusunda yeterli değildir. Böyle bir sınavın olması öğretmen adaylarının aydınlatıcı rol üstlenme, dönüştürücü birer öğretmen olma, çok yönlü bir gelişim gösterme gibi nitelikleri kazanmaktan ziyade, sınava odaklı bir çalışma sistemi içine girme, fakültedeki dersleri ya da öğrenme kazanımlarını ikinci plana itme gibi davranışlara odaklanabilmektedirler. Bu da tamamen akademik bilgiye odaklanma ve eleştirel bilinç geliştirememeye neden olmaktadır. Freire (2016), bankacı eğitim olarak ifade ettiği, öğrenenin tamamen pasif olduğu eğitime ilişkin şu ifadeleri, hem eğitim ortamlarında hem de ondan sonraki sınav sisteminin bireyler üzerindeki etkisini özetlemektedir: *"...Öğrenciler kendilerine yüklenen yığılma malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa dünyaya bu dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak eleştirel bilinçleri o kadar güdük kalacaktır"*. Görüldüğü gibi, eğitim sistemindeki bu bankacı anlayış ve bu anlayışı destekleyen akademik bilgi odaklı sınav yapısı özellikle öğretmen

olacak bireylerin çok yönlü gelişimleri ve özgürlükçü eğitimciler olarak yetişmelerinin önünde bir engeldir.

Üniversiteyi terk eden bireylerin akademik durumlarına ilişkin önemli bir kategori de öğretim elemanları ile ilişkilidir. Katılımcıların öğretim elemanları ile ilişkiler kategorisindeki ifadeleri değerlendirildiğinde, ağırlıklı olarak akademik destekle ilgili olarak değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Bu çerçevede akademik destek alamama öncelikli olarak ifade edilen görüşler arasında yer almaktadır. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Birinci sınıf olduğumuz için hocalarla çok fazla iletişime geçemedik. Ama oradan sonrasında XXX Üniversitesi’ne geçmişim ben mesela orada hocalara ulaşabilmek biraz daha kolaydı. XXX’te şöyle bir şey hatırlıyorum, isim vermeyeyim ama bir hocamızla görüşmeye gittiğimde çok değişik tepkilerle falan karşılaşmışım ama diğer üniversitelerde bunları yaşamadım. XXX’teki üniversitede hocalarımla daha kolay iletişime geçip daha kolay derdimi anlatabiliyordum yani.” (T1, K)

Bir diğer katılımcı ise genel anlamda akademik destek alamama durumunu ve buna ilişkin beklentilerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ben hocaları görmediğimden pek birşey söyleyemeyeceğim (Gülüyor). Halı saha maçlarına gidiyordum. Ya bölüm başkanı hoca, “Bu bizim sınıfta mı?”... Dört senedir oralardayım. İnsan bu çocuk niye gelmiyor diye sorar. Bir Allahın kuluna, hocanın ben bu çocuk niye gelmiyor diye sorduğunu hatırlamıyorum. Öğrencin değil miyim ben senin? Öğrencinim. Sen bu bölümün başkanı değil misin? XXX Bölüm Başkanı sensen ben senin sorumluluğundayım bir nevi. Ne yani? Paramızı alalım gidelim mi? Gelmeyebilir adam, istemeyebilir, en kötüsünden adam olabilir. Sen görevini düzgün yapsan belki bu adamı farklı şekilde kazanabilirdin. Belki bundan başka birşey çıkacaktı. Ben hiçbir hocadan görmedim yani dört sene boyunca bir tanesinin benim halimi hatırımı sorduğunu bile görmedim. O yanlış birşeydi. Sadece benimle alakalı da değil. Bütün bırakanlarda da bu vardır. Bu saçmalık işte hocam, saçmalık... Benim asıl özümseyemediğim nokta bu. Bu kadar duyarsız olunamaz.” (T5, E)

Buna karşın öğretim elemanlarından akademik destek aldığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Kimi katılımcıların akademik destek aldıkları yönündeki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“... Benden beklentisi yüksek. ... hocası, ... hoca, biliyorum düşüncesini, diyor ki senden çok şey bekliyorum. Ben ayrıca ondan havuz dersi aldım. Kimse kalkmıyordu, arkadaşın ödevini alnatmak için ben tahtaya çıkıyordum onların derslerinde de oynuyorum. Onlar istiyorlar ki birisi gönüllü katılsın, kimse çıkmıyor, o ödevi yapan öyle kalıyor. Ben diyorum ki: “Hadi yardımcı olalım.” Her derste aktif olarak katılıyorduk. Tabi hocanın hoşuna gidiyordu, yaptıklarımızı da beğenmişti. Sonra XXX dersine girdi dedi ki: “Senden çok şey bekliyorum.” Benim de hedeflerim vardı, belediyeye falan birşeyler yapıp götürecektim.” (T3, K)

“Hocalarla diyaloglarım çok iyiydi. Zaten hala görüştüğüm hocalar da var. Çok yakın görüştüğüm. Mesela burada çalıştığım yere beni ziyarete gelen hocalarım var. Tabi bazı böyle soğuk hocalar da vardı, benim çok sıcak bakmadığım. Ama genel olarak çok kötü değildi hocalarla olan diyalogum.” (T8, E)

“Hocalar iyiydi ya genel olarak bir iki hoca hariç. Genel olarak iyilerdi. Bize karşı davranışları da iyiydi. Her konuda iyilerdi. Zaten bilgileri iyiydi ona hiçbir lafım yok. Bize karşı davranışları iyiydi. Mesela hata yapıyorduk ya da iyi birşey yapıyorduk onu bize karşı her şekilde güzel bir şekilde anlatıyorlardı.” (T9, E)

“Çok iyiydi. Tabi seviyorlardı beni. Bana sağolsunlar çok... Kendim için de şöyle görüyorum. Verim almak isteyen bir öğrencim olduğunda, ya da gerçekten öğrenmek istediğini anladığım bir öğrencim olduğunda onun üzerine düşerim. Görüşürüm, yardımcı olabileceğim birşey varsa onunla ilgili... Yapabileceğim herşeyi yaparım. Orada da öyleydi. Ben sürekli “Bu nedir?”, “O nasıl olacak?” gibi. Sağolsunlar her zaman yanımdaydılar. Destek oldular. Bahsettiğim az önceki durumlarda bile tiye alıp geçtiler. Hatta bahsettiğim hocam bile “Ya kızım, git iyi bir yerleri kazan” diyen bir hocamdı.” (T10, K)

Başka bir katılımcı ise öğretim elemanları ile ilişkilerinin dersle sınırlı olduğunu, yani daha nötr bir iletişim hali olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Yani hocalarla öyle bir sıkıntı yaşadığımı şu an için hiç hatırlamıyorum. Sıkıntılı bir hocam olmadı yani. Hocalardan yana bir sıkıntım yoktu. Dersten derse görüşüyorduk zaten, ders dışında hiçbir görüşmemiz olmadı.” (T6, E)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretim elemanları ile yaşanan iletişim sorunlarının öğretim elemanı ile ilişkiler kategorisi altında kimi katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmüştür. İletişim sorunlarına ilişkin bir katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Çoğu, ders anlatmak yerine muhakkak bir yerden bize söyleniyordu. Hocalarla tartıştığım oluyordu, hoca söyleyince ben de parmak kaldırıp kendimi savunuyordum. Ya da kendi tezimi sunuyordum. Tabi bu konuda çok tartışma çıkmıştı. Sadece düşüncelerimizi söylemekti ama tabi dışarıdaki hayatta hocaları görüyorduk. Ben oralıyım, hocalar dükkanın önünden geçiyorlardı, hatta işyerime uğramışlardı. Yazın bile serviste karşılaşıyorduk. Ama ben aynı hocalarla yine selamlaşıyordum, merhaba hocam falan. Biliyorlardı beni. Ama düşünce yapılarımız uymayabilir yani. Bu o kişiye kalmış. Ben selamımı veririm. İster konuşur, ister kafasını çevirir.” (T3, K)

Kimi katılımcılar derslerde öğretim elemanlarının başarı değerlendirme konusunda hatalı davrandıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda bu katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“Farklı bir boyut kazandırdım bence ben oraya. Çünkü mesela XXX dersimiz vardı. Orada sunumlar yapmamız bekleniyordu. Ben oraya bir bavul eşya ile gittim yapacağımız sunumda kullanmak için. Peruklar olsun, şeyler olsun... Yani hocalar söylüyordu “Böyle birşey biz görmedik.” Yine bir gün sunumda bir tomar hazırlık var. Düşünün ki, yiyecek-içecek servisimiz bile vardı masamızın önünde. Gayet açıklayarak... Hatta XXX idi konumuz. Onun üzerinden anlatmıştık arkadaşlarımıza. Gerçekten çok güzeldi. Ama mesela hocamın dediği şey, “Ya bunlar burada yapılmaz, bunlar bu üniversitede yapılacak şeyler değil” dedi. “Ne gerek var bu kadarına” dedi. Yine? Yapmışız işte, özenmişiz, emek vermişiz her şeyi geç. Televizyon falan yapmıştık kocaman, kerestecilere merestecilere gittik kız başımıza sanayilere. Ya emek verilmiş takdir et. Hoşuna gitmiyorsa sana kalsın o da. Ama öyle olmadı.” (T10, K)

Akademik durum kategorisi altında bazı katılımcılar derslerden bekledikleri verimi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“Zaten 5'ten sonra okula gidiyoruz. Bizde sıkıştırılmış eğitim oluyordu, hep blok dersler. Hocalar bir an önce eve gitmek istiyor. Ben hala hatırlıyorum ... hoca gelir, benim

çocuğum var birinci-ikinci sınıfta, hemen ders işleyeyim bırakıp gideyim. 3 ders varsa 1 ders ancak işliyordu. Çıkışımız 11’de olması gerekirken 8-9’da bitiyordu ders... (T3, K)

“Ama dersleri çok dinlemezdik yani, sıkardı, blok yapıyorlardı özellikle. Saatler bazen tutmuyordu, 5’te geldiğinde 7-8’de uyku basıyordu. Ama gereği neyse öğrenciliğin yerine getirmeye çalışıyordum.” (T7, E)

Bir katılımcı öğretim elemanlarından beklediği bireysel ilgiye ilişkin talebini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“... Ki bence üniversitede sen öğretim görevlisysen, senin insanlığa bakış açın, ne bileyim, okudukların, bilgi, deneyim, tecrüben farklı olmalı ki sen bana fayda sağlayabilesin. Ben gelmeyebilirim, ben yanlış yapıyor olabilirim ama ben öğrenciysem, ki öğrenci deniliyordu bana. Ben o öğrenciye farklı davranırım hocam. O öğrencinin peşinden koşulur. Bir denenir, iki denenir, üç denenir... Ha olmuyorsa... Anlatıyorsun olmuyordur, ters tepiyordur. Yapacak birşey yok. Ben elimden geleni yaptım dersin. Ama artık vicdan rahatlığı varsa ona da birşey demeyeceğim... Bu çocuk nereden gelmiş? Nereye gitmiş? Ben rahattım yine söylüyorum dört sene boyunca. Hiçbir geçim sıkıntısı yaşamadım. Gayet güzel de günlerim geçti. Üniversiteye uğramadım o ayrı. Ama başka birşey de olabilirdi ya, bir çocuğun başına birşey gelebilirdi mesela. Ailesiyle bir problem olabilirdi, maddi bir problem olabilirdi. Devletin bir ton destek şeyi var. Ben böyle bir çocuğa da aynı şeyi yapacaklarını düşünüyorum. Çünkü haberi yok ki. Sen sorsan belki farklı birşey olacaktı. Neresinden tutsam şeyi yok yani.” (T5, E)

Öğretim elemanları ile ilişkiler teması altında katılımcılar yoğun olarak akademik destek alamadıklarından, iletişim sorunu yaşadıklarından, derslerin verimsizliğinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların öğretim elemanlarından akademik destek alamadığı yönündeki değerlendirmeleri göze çarpmaktadır. Bu noktada, bazı katılımcılar öğretim elemanlarından destek görme beklentisi içerisinde olup bu desteği göremedikleri, bazıları ise böyle bir beklenti içinde olmadıkları gibi bu desteği de görmediklerini yani daha nötr bir ilişki içinde olduklarını ifade etmektedirler. Spady (1970) sosyal ilişkilerin bireylerin üniversite ile sosyal bütünleşmeleri anlamında önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede öğretim elemanlarından algılanan sosyal destek de bireylerin kurum ile bütünleşmesi için bir araç durumundandır. Yine, Boyacı vd. (2018), öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin zayıf olmasının bireyleri kurumu değiştirmeye yönlettiğini ifade

etmişlerdir. Terenzini ve Pascarella (1991) da zayıf hoca-öğrenci iletişiminin üniversite terki ne neden olduğunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada (Bernardo, vd., 2016) ise öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkinin bireylerin fakülteyi tamamlamaları üzerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Şimşek (2013) öğretim elemanlarından memnun olmama durumunun terki artırdığını ifade etmiştir. Uslu Gülşen (2017) de öğretim elemanları ile iyi ilişkiler kuramamanın bireylerde memnuniyetsizlik doğurduğunu ve onları terke yönelttiğini belirtmiştir. Parr ve Bonitz (2015) ise terkin önemli nedenlerinden birinin öğretim elemanlarından algılanan desteğin düşük olması olduğu ifade etmişlerdir. Eldeki çalışmada da kimi bireylerin öğretim elemanları ile iyi ilişkiler kuramamış olmalarının, bekledikleri desteği ya da bireysel ilgi talebini görememelerinin onların terk kararı almalarında belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öte yandan bu durum, akademik personelin iş yükü, akademik çalışma yapmaya zaman ayırması gerekliliği, ders yükleri, lisansüstü danışmanlıkları, lisans danışmanlıkları gibi farklı nedenlerle öğretim elemanları ve öğrencilerin birlikte zaman geçirme, birlikte paylaşımlarda bulunma gibi konularda engellerle karşılaşılabilirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, bir katılımcının ifade ettiği şekilde kimi öğretim elemanlarının öğrenci ile daha soğuk bir iletişim kurma yaklaşımını benimsemiş olması gibi kişisel nedenlerle de bağlantılı olarak düşünülebilir. Her ne kadar akademik anlamda destek alabildiğini ifade eden katılımcılar olsa da, kimi katılımcıların akademik süreçler haricinde almaları gereken sosyal desteği öğretim elemanlarından alamadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılanlar içerisinde derslerin verimsizliği konusunda düşüncelerini dile getiren katılımcılar olmuştur. Duque, Duque ve Surinach (2013) akademik motivasyon eksikliğinin üniversite terki ne neden olduğunu belirtmiştir. Yine Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat (2010) derslerin iyi işlenmesi ve içeriğinin bireylerin eğitimsel amaçlarına ulaşma konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kuru (2017) çalışmasında öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerini ele aldığı çalışmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız gelme, demokratik bir sınıf ortamı yaratamama, süreçten çok sonuç odaklı bir değerlendirme yapma gibi konularda öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikleri taşımadığı yönünde görüşler belirttiğini ifade etmiştir. Eldeki çalışmada da bireylerin derslerin işlenişinden duydukları memnuniyetsizliğin onların akademik motivasyonlarını düşürdüğü ve bu durumun ilerleyen süreçte onları terke götüren etkenlerden biri olduğu görülmüştür.

Derslerin verimsizliği kapsamında derslerin işlenişine ilişkin olarak ifade edilen görüşler incelendiğinde iki temel nokta göze çarpmaktadır. Bunlardan bir tanesi ikinci ğretim programlarında derslerin işlenişine ilişkindir. Bu çerçevede derslerin birinci öğretimden farklı olarak blok halinde yapıldığına ilişkin görüşler vardır. Öte yandan, derslerin uygulamalı olup olmayışı ve derste ğretim elemanı tarafından ilgisi olmayan konuların konuşulduğu ve başarım değerlendirme sorunlarına ilişkin görüş ifade eden katılımcılar olmuştur. Birinci sorun ğretim elemanlarının hem birinci hem ikinci ğretim derslerinin olması ve aynı gün her ikisinin de st üste olabilmesi, akşam saatlerinde kantin vb. imkanların zaman zaman aksaması gibi etkenlerin ikinci ğretim derslerinde blok yaparak dersi daha erken bitirme davranışına ğretim elemanları ve öğrencileri yönelttiği düşünülebilir. Ancak burada temel sorun birinci ve ikinci ğretim programlarının işleyişinin aynı olmamasıdır. Bunun için ğretim elemanlarının ders saatlerinin düzenlenmesi, sosyal imkanların gözden geçirilerek birinci ğretim saatleri ile benzer imkanların da oluşturulması gibi kimi nlemsel adımların atılmamış olmasıdır. Öte yandan genel olarak da ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin uyku düzeni, gece vakit geçirme alişkanlıkları ile ilgili farklılıklar ikinci öğretimde derslerden beklenen verimin alınmasını engelleyebilmektedir. Bu gibi durumlar katılımcılardan bazılarının ifadeleri ile de doğrulanmıştır.

Başarı değerlendirme hatası da öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olmamasına, akademik anlamda beklentilerinin karşılanmamasına, dolayısıyla akademik anlamda bütünleşme sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir. Erdem (2005) ğrencilerin güdülenmeleri üzerinde başarının değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmakta ve öğrencilerin başarı güdüsünü geliştirerek öğrenmenin etkinliğini artırmanın önemini ifade etmektedir. Ayrıca ğrencinin gösterdiği performansa yönelik değerlendirmeler kapsamında sadece notların değer diğer güdüleyici etmenlerin de önemli olduğu belirtmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde öğrenme sürecinde yaşanan başarı değerlendirme hataları, bireylerin güdülenmelerini düşürebilmekte ve uzun vadede eğitimin kalitesine ilişkin düşüncelerinin olumsuz olarak şekillenmesine, derslerin verimsizliği düşüncesine ve nihayetinde akademik beklentilerin karşılanmamasına neden olabilmektedir. Bu durumlar da bireyleri terke götüren süreçte etkilidir.

Kurumsal olanaklara ilişkin olarak iki katılımcı görüşlerini bildirmiştir. Buna ilişkin katılımcılardan biri, üniversitedeki sosyal kulüplere katılımına ilişkin aşağdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Genel olarak sosyaldik. Tiyatro kulübüne üyeydim mesela. Giderdik, gelirdik. İkinci öğretim olmamıza rağmen elimizden geldiği kadar aktiviteleri takip ederdik.” (T7, E)

Bir diğer katılımcının ise kütüphane hizmetlerinden yararlandığına ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Şu anda kayıtlar duruyor mudur bilmiyorum ama kütüphaneden 30 tane falan kitap almışumdur. Gidiyordum oradan her gün National Geographic’in eski sayılarından falan alıyordum, hiç bakmasam bile resimlerine bakıyordum.” (T6, E)

Katılımcıların ancak iki tanesi kurumsal olanaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bireysel alışkanlıklar ya da hobilerle ilgili olduğu için beklenen bir durumdur ancak öte yandan eğitim fakültesinde öğrenim gören katılımcıların kütüphane, sosyal kulüpler gibi genel kültür düzeylerini yükseltebilecek alışkanlıklara yönelmediği de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Buradaki önemli nedenlerden bir tanesinin bireyler açısından üniversitenin değişen anlamı ve işlevi olduğu ifade edilebilir. Koçyiğit ve Eğmir (2015), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin üniversiteden en önemli beklentilerinin kendilerine iş sağlama beklentisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede de günümüz üniversitelerinin işlevinin artık daha yararcı, kısa vadede sonuca ulaşma odaklı olma yönünde evrildiğini ve algılandığını ifade etmişlerdir. Yine Eslamian ve Riazi (2019) çalışmalarında öğretmen yetiştiren kurumların olanaklarının öğrencilerin öğretmeye dair tutumları ve mutlulukları üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite, bireylerin akademik becerilerinin yanı sıra genel kültür, sosyal gelişim, entelektüel gelişim, hayata dair farklı ilgi alanlarının gelişimi, estetik gelişim gibi pek çok alanda katkı yapması beklenen bir eğitim kademesidir. Bu nedenle bünyesindeki sosyal, entelektüel, sanatsal ve kültürel olanaklar bireylerin gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Ancak bireylerin bu yöndeki talepleri de önemlidir. Eldeki çalışmada sadece iki birey bu yönde görüş bildirmiştir. Katılımcılar açısından her ne kadar etkinliklerin az olduğu ifade edilse de, kurumsal olanaklardan yararlanma oranının düşük olduğu görülmüştür.

Üniversiteyi terk eden bireylerin öğrenim gördükleri dönemdeki akademik durumlarına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde akademik bütünleşme sorununun, devamsızlığın ve düzenli ders çalışmama durumunun katılımcılar arasında sık karşılaşılan bir durum oluşu, öğretim elemanlarının beklenen akademik desteği alamamış olmalarının ve öğretim elemanları ile iletişime sorunları olmasının ve derslerin

verimsizliğine ilişkin görüşlerinin daha yoğunluklu olarak yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Genel anlamda bu bulguların, ilerleyen süreç içerisinde bireylerin fakülteyi terk etmelerinde doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği ifade edilebilir. Bu bulgulardan bazıları kendi başlarına terke kadar giden süreçte etkili olabilmektedir. Öte yandan bu bulgular, süreç içerisinde dolaylı olarak da terk kararı alma üzerinde etkili olabilmektedir. Üniversite terkinin nedenlerinin karşılıklı etkileşime sahip olduğuna ilişkin alanyazındaki bilgilerin (Hovdhaugen, 2011; Troelsen ve Laursen, 2014; Rodríguez-Gómez vd., 2015) bu noktaya kadar elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

3.2.2. Sosyal Durum Temasına İlişkin Bulgular

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversite eğitimi aldıkları süreçteki deneyimlerine ilişkin olarak sosyal durum teması altında yer alan kategori ve alt kategoriler aşağıda Çizelge 3.4.'te verilmiştir:

Çizelge 3.4. Sosyal Durum Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Sosyal Durum	Arkadaşlık İlişkileri	Olumsuz Arkadaşlık İlişkileri Olumlu Arkadaşlık İlişkileri Kültürel Bölünme
	Üniversite Yaşantısı	Belirgin Anı Olmaması Sosyal Etkinlik Yetersizliği Üniversitenin Fiziki Konumu (Olumlu) Üniversitenin Fiziki Koşulları (Olumsuz)
	Aile İlişkileri	Bilgi Paylaşmama İletişim Sorunu Olumlu İletişim Ailenin Memnuniyeti (Yakınlık, güvenlik, belirsizliğin olmaması)
	Sosyal Etkinlikler	Arkadaşlarla Etkinlikler Hobi Edinme Çabası
	Kent Yaşantısı	Kentin Olanaklarının Azlığı

Çizelge 3.4.'te görüldüğü gibi sosyal durum teması altında Arkadaşlık İlişkileri, Üniversite Yaşantısı, Aile İlişkileri, Sosyal Etkinlikler ve Kent Yaşantısı kategorilerine ulaşılmıştır. Arkadaşlık ilişkileri kategorisi altında Olumsuz Arkadaşlık İlişkileri, Olumlu Arkadaşlık İlişkileri ve Kültürel Bölünme alt kategorileri; Üniversite yaşantısı kategorisi altında Belirgin Anı Olmaması, Sosyal Aktivite Yetersizliği, Üniversitenin Fiziki Konumu (Olumlu) ve Üniversitenin Fiziki Koşulları (Olumsuz) alt kategorileri; Aile ilişkileri kategorisi altında Bilgi Paylaşmama, İletişim Sorunu, Olumlu İletişim ve Ailenin Memnuniyeti (Yakınlık, güvenlik, belirsizliğin olmaması) alt kategorileri; Sosyal etkinlikler

kategorisi altında Arkadaşlarla Etkinlikler, Hobi Edinme Çabası alt kategorileri ve Kent yaşantısı kategorisinde ise Kentin Olanaklarının Azlığı alt kategorilerine ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin üniversitede eğitim aldıkları dönemdeki sosyal durumlarına ilişkin deneyimlerini daha çok arkadaşlık ilişkileri bağlamında değerlendirdikleri görülmüştür. Bu çerçevede olumsuz arkadaşlık ilişkileri deneyimleyen katılımcılar olduğu gibi, olumlu sosyal ilişkiler deneyimleyen katılımcılar da olmuştur. Katılımcıların olumsuz arkadaşlık ilişkilerine dair ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Genellemeyeyim ama ben en kötü arkadaş ilişkiyi XXX’te yaşadım. Biraz da bende bıraktığı travmanın nedeni o. Onun dışında hala görüştüğüm arkadaşlarım da var mesela, çok iyi arkadaşlarım da oldu. Ama bu her üniversite ortamında olabilecek şeyler... Mesela ben arkadaşlarımla oturduğum zaman biraz daha şey konularda... Sadece böyle geyik değil de biraz da dolu sohbet etmek isterdim... Mesela ben bu ortamı XXX’te kesinlikle yakalayamadım. Bu anlamda bir tatminsizlik vardı.” (T1, K)

“Kayıt oldum birinci sınıf zaten sıkıntılar çektim, hüsrana oldum. Arkadaş çevresi olarak adapte olamadım. Aslında bildiğim yer, şehir ama nedense o sınıf ortamı, ders ortamında sıkıntılar yaşadım... Sınıfta haberim olmayabiliyordu bazen. Hoca slayt verecek veriyor, arkadaşlar arkadaşlarına veriyor ama ben kopuk olduğum için, eskiden whatsapp falan da yoktu. Onlardan sıkıntı çekiyordum, haber alamıyordum... Tabi bazı sıkıntılar da getirdi. Derslerde, arkadaşlarla iletişim kopukluğu oldu. Derslere yorgun geliyorum, derslerden çıkıyorum sonra eve gidiyorum ikinci öğretim olduğu için... Sosyal çevre... arkadaşlarım hep beni dışlıyorlardı, farklı bakıyorlardı. Çünkü sınıfta gruplaşma vardı, erkekler bir grup, kızlar bir grup... Sonra KYK’da kalan kızlar bir grup... Ben gündüz çalışıyorum, onlar toplandıklarında ben gelemiyordum, çünkü haftanın 6 günü çalışıyorum sadece Pazar tatil. Onlarla bir araya gelemediğim için kopukluk. Sınıf içinde de ayrı yere oturuyordum, onlar grup olarak oturuyorlardı” (T3, K)

“XXX sadece öğrenci şehri gibi olmuş ama öğrenciler o kadar da iyi değil. İçki, alkol, o, bu çok fazla. Ben XXX’in, XXX ilçesinden gelmişim, Oraya gidince bir anda değişiklik çatışma oldu. Kendimi adapte edemedim... İlk dönem iyiydi, sonraki dönemde zaten çatırdamaya başladım. Sonraki dönem ilk evimden sonra. Ondan sonraki dönemde ev arkadaşlarıyla sıkıntılar çıktı... Ev arkadaşım beni istemedi. Eşyalarım da el koymuştu.

Evin kapısını da kitledi. Eşyalarımın el koydu. Arkadaşlarım vardı birkaç tane. Onların yanında kaldım biraz, biraz para biriktirdikten sonra eşyalarımı alabildim.” (T4, K)

Katılımcıların yukarıdaki ifadeleri değerlendirildiğinde kimi katılımcıların arkadaşlık ilişkilerine dair olumsuz yaşantılar ifade ettiği görülmüştür. Bu yaşantılar münferit olayların dışında genel arkadaşlık ilişkilerini yansıtmaktadır. Bu çerçevede yaşanan bu olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin bu katılımcıların diğer görüşleri de değerlendirildiğinde terk kararı alma sürecinde dolaylı veya doğrudan etkileri olmuştur.

Bir katılımcı sosyal anlamda arkadaş edinme çabasına girmediğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“XXX’te benim çocukluk arkadaşım vardı beraber büyüdüğümüz. Biz onunla, oraya gittiğimde bir ilişkiye başladık. Sadece o vardı. Onun ailesi vardı çevremde. Daha sonra sınıftan XXX vardı. Onunla biraz yakınlaştık. Ama iş dışında pek bir çevrem, pek bir arkadaşım yoktu. Sınıftan kimseyle pek görüşmüyordum. Ben istemedim. Yani okul benim için şey değil ya... Önceki eğitim hayatımda onu çok yaptım çünkü. Öncekilerde millet gaza getirip ders yerine aşağıda tavla oynayıp sonra da sınavda bedduasını alan bendim (gülüyor). O yüzden onların tadını çok aldım. Hiç böyle arkadaş edineyim şeyine girmedim. Okula gideyim, bir an önce derslerimi alayım, bitireyim, çıkayım evime gideyim ya da işime gideyim. O yüzden kimseyle arkadaşlık, yakınlık kurmadım.” (T10, K)

Bu katılımcı yaş itibarıyla sınıf arkadaşlarından daha büyüktür. Önceki hayatında da hem yurtiçi hem yurtdışı üniversite deneyimi olduğundan, üniversiteye geldiğinde öncelikli amacı mezun olmaktır. Bu nedenle sosyal ortam oluşturma, arkadaşlık ilişkileri geliştirme bakımından çok da istekli olmamıştır.

Olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin yanısıra arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmiş olan katılımcılar da vardır. Aşağıda olumlu arkadaşlık ilişkilerine dair değerlendirmelerini ifade eden katılımcıların görüşleri verilmiştir:

“Benim kendimi övmek gibi olmasın, sosyal ilişkilerim iyidir. Eş dost akraba arkadaş hepsi iyidir. O dönemde de gerek kadın gerek erkek arkadaşlar olsun bütün grupların hepsine mesafeliydim. Bir tane en yakın arkadaşım vardı zaten o da yarıda bıraktı gitti ikinci sınıfta. Yani sosyal çevrem yine öğrencilerden oluşuyordu yabancı yoktu... Biz siyaset de yapıyorduk dinden de konuşuyorduk, okuldan da konuşuyorduk, arkadaşlardan

da bahsederdik, genel anlamda herşey konuşuyorduk. Doyurucuydu kesinlikle. Çocukların da kafası açıktı. Ben de onlara uyum sağlıyordum. Hepsi bilgiliydi, boş insanlar değildiler, sosyal insanlardı.” (T2, E)

“Arkadaş çevrem iyiydi, gayet iyiydi yani. Yani şöyle birşey vardır insanların hayatında çeşit çeşit arkadaşı vardır. Bir çeşit arkadaşı günlük hayattan laylaylom muhabbetler... İkinci çeşit arkadaşı kültürel, ne bileyim film izlemeye giderler, oraya buraya gezmeye giderler, karşılıklı kitap okurlar falan. O tarz arkadaşlarım da vardı bu tarz arkadaşlarım da vardı. Mesela birçok yere gezmeye gidiyorduk müzeye falan gidiyorduk, XXX’e gezmeye gidiyorduk. Kütüphaneden gidip beraber kitap alıyorduk... Diğer arkadaşlarım normal günlük arkadaşlardı. Sınıftan da çok arkadaşım vardı dışarıdan da vardı. KYK’da kaldığım için dışarıdan arkadaşlarım da vardı.” (T6, E)

“Arkadaş çevrem... Beklediğimden iyiydi ya. Uzun süredir böyle arkadaşlıklarım olmamıştı açıkçası. Çok yardımcı oldular bana sağolsunlar. Beraber güzel vakit geçirdik, eğlendik, derdimiz oldu derdimizi paylaştık. Genelde çoğu bölüm içinden arkadaşlardı.” (T9, E)

Kimi katılımcılar okuldaki öğrenci profili hakkında coğrafi olarak Doğudan gelen öğrencilerin bulunmasına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Aşağıda bu katılımcılardan birinin ifadeleri yer almaktadır:

“...öğrenci profili biraz farklıydı. Yani çoğu üniversitede çevre illerden gelen öğrenciler olur. Yani vardı onlardan da vardı ama. Mesela bizim sınıfta genelde öyle oldu 52 kişiydik biz, 36’sı kız öğrenciydi. Geri kalan 16’sı erkekti. Onların da yaklaşık 10’dan fazlası doğu illerinden gelen öğrencilerdi. Onu yadırgamıştım yani. Ben kendi yaşadığım yerde okuyorum. Onlar neden bu tarafa geliyorlar diye. Geldikleri zaman da kendi ortamlarını kuruyorlardı. Arkadaş ortamı olsun, kendi kültürlerini yansıtmaya olsun.” (T7, E)

Araştırmaya katılan bireylerin üniversite eğitimi aldıkları dönemdeki sosyal durumlarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, toplanan verilerden elde edilen önemli bir bulgu da katılımcıların bir kısmının üniversitede eğitim aldıkları sürece belirgin bir anılarının olmayışındır. Buna ilişkin olarak bireylerin akıllarında yer etmiş olumlu ya da olumsuz yaşantı olmaması araştırma kapsamında elde edilen anlamlı bulgular arasındadır. Kimi katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Çarpıcı bir şey... Şu an hiç aklıma gelmiyor. Galiba basturdum ben (gülüyor). Düşünüyorum var mıydı diye ama yok yani. Biraz monoton bir üniversiteydi” (T1, K)

“Yani öyle pek çarpıcı birşey hatırlamıyorum... Yani, olumlu ya da olumsuz pek aklıma bir şey gelmiyor.” (T6, E)

Bir katılımcı, sosyal etkinlikler bakımından üniversitenin beklentilerini karşılamadığını ifade etmiştir. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela ben bu noktada da çok sıkıntı yaşadım çünkü birinci sınıftayken üç gün dersimiz vardı iki gün boştu ben mesela o dönem çok sıkıldım. Ne yapabilirim falan diye çok sorguladım. Kurslara falan gitmeyi düşündüm ama o an bir olmadı yani. Onun dışında arkadaşlarımla yapabileceğim bir şey de yoktu. Genelde yurtta takılıyorduk. Genelde yurtta oyun oynayarak falan zaman geçiriyorduk. Aslında bu beni çok sıkıyordu yani. Beklentilerimi karşılamadı.” (T1, K)

Bir diğer katılımcı ise üniversitedeki sosyal etkinliklerin kısıtlı olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Birşeyler bekliyordum, Ebru sanatına gideyim ona koşturayım istiyordum. Ama bu durumlar XXX’te kısıtlıydı.” (T3, K)

Bir katılımcı üniversitenin fiziksel konumuna ilişkin olumlu değerlendirmelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Fakültenin yerleşkesinin olduğu yer iyiydi. Çünkü ne olursa olsun şehre çok uzak değildi. Yürümeye kalksan en uzak yerden yarım saat sürüyordu, yokuş çıkıyordun. Yer olarak iyiydi, yakındı. İnsana ulaşım sorunu yaşatmıyordu.” (T5, E)

Öte yandan bir başka katılımcı ise üniversitenin fiziki koşullarına ilişkin olumsuz değerlendirmelerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Ne bileyim, kampüs olsun, o kadar iyi bir kampüs değildi. 2009’da girdim 2010’da ayrıldım, o zaman iyi değildi. Baya bir kötüydü, arka taraflar falan dağlık... Kampüsün çevresinin düzenlenmesi falan iyi değildi. Bir de XXX’ti galiba değil mi? Merkeze biraz uzaktı. Gidiş gelişler sıkıntı oluyordu falan. Ben orada KYK’da kaldım mesela, merkez KYK’da. Aslında KYK çok güzeldi de, üniversite...” (T6, E)

Katılımcıların sosyal durumları içerisinde aileleri ile iletişimlerine ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların öne çıkanlarından birisi, bilgi paylaşmama olmuştur. Aşağıda kimi katılımcıların bu yöndeki ifadeleri yer almaktadır:

“Yurda para verip arkadaşın evinde kalıyordum. Şimdi aileme söyleyecektim arkadaşlarda kalacağım onlar da pımpirik yapacaklar. Ben en küçüğüm. Abilerim beni çok sever sıkıştırırlardı. Babam bana çok düşküdü. Onu söyleyeceğim kafaları takılı kalacaktı. Ne yaptı ne etti. Acaba arkadaşları nasıl insanlar? Böyle şeyler olmasın diye söylemedim.”
(T2, E)

“...E bir de zaten kahvehane açtık ortak. Oradan da geliyordu. İkinci dönem biterken açmıştık. Evden de geliyordu, bir de evdekiler bilmiyordu benim mekan açtığımı”
(T5, E)

Aileden bilgi sakladıklarını ifade eden katılımcıların öncelikli gerekçeleri, ailelerin meraklanmasının önüne geçmektir. Onları belirsizlik içinde bırakmama düşüncesi, endişelendirmeme düşüncesi kimi katılımcıları aileye karşı kimi bilgileri saklamaya yöneltmiştir.

Bir katılımcı özellikle üniversiteyi terk etme sürecinde ailesi ile iletişiminin aksadığını, iletişim sorunları yaşadığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Onlarla iletişim haftada bir, ayda bir falan öyle uzamaya başlamıştı. Önceden daha sık görüşüyorsam, yavaş yavaş zaman aralıkları uzamaya başlamıştı... Çok fazla ailemle de sık sık görüşmemeye başlamıştım ama bırakınca ailemin yanına döndüm. O yılın ikinci döneminde de ailemin yanımdaydım.” (T4, K)

Öte yandan aileleri ile iletişimlerinin oldukça iyi olduğunu ifade eden katılımcılar da vardır. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Eve üç-dört kez gitmişimdir herhalde. Yani... üç-dört kez gitmişimdir. Yani ailemle aramda sıkı ilişki vardır. Şu an bir her gün XXX’e gidip çalışabilmek için can atıyorum ama olmuyor. Yani ihtimal var tabi, XXX’teki havalimanında bizim gibi teknik personel var. Burada 2000 kişi çalışıyorsa orada 3-5 kişi çalışıyor, ama bi ihtimal yani.” (T6, E)

Öte yandan katılımcıların çoğu özellikle üniversiteyi kazandıktan sonra ailelerinin bu durumdan memnuniyet duyduğu yönünde ifadelerde bulunmuştur. Bu duruma ilişkin kimi katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Çok rahattılar sonuçta. Nerede kalacak derdi yok, nasıl olacak, kayda mı gideceğiz... Her işimi kendim hallettim. Yani, belli saatte gidip geleceğim, bir de ikinci öğretimdim ama akşam vakti dışarda olsaydım ailem her konuda merak edebilirdi, akılları kalabilirdi, yurdu evi ayarlayacaktık. Bir sürü şey, uzak yol... Masraf... Belki ailem karşılardı ama orası olması onlar için daha bir rahat oldu. Masrafsız oldum gayet.” (T3, K)

“Onlar sevinç içindeydi canım. Her anne baba nasıl çocuğu bir yeri kazandığında gurur duyarsa onlar da aynısıydı. Zaten millet bekliyordu benden, benim öyle bir problemim yoktu. Okula gitmese de, yaramazlık yapsa da, kavga etse de bu zaten kazanır.” (T5, E)

“Ya sevindiler tabi. Üniversiteyi kazandığım için sevindiler. Öğretmenlik falan olunca sevindiler. Çünkü bizim ailede çok fazla öğretmen var. Kuzenlerim falan hep öğretmen yani. Sevindiler, hani bir beklentileri vardı.” (T6, E)

Öte yandan bir katılımcı üniversiteyi kazandıktan sonra ailesinin duruma ilişkin yaklaşımını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

“Onlar biraz turistik bir yer olduğu için... Önce çok birşey demediler. Daha çok XXX'i istiyorlardı başlarda. Bir de XXX'e gidebilersen oraya git, XXX'e falan gitmemi istiyorlardı. Ben XXX'in sınavını kaçırdım. XXX'te de çok öğrenci olunca geçemedim oranın sınavlarını. Baktım en son burası... O dönem bırakacaktım hatta okulu. En son sınav XXX'te kalmıştı, oraya girdim kazandım. 6. falandım ilk sıralardaydım. Ailem tabi pek XXX'i sevmiyordu. Hem bizim tanıdıklarımız yok çok fazla hem turistik birazcık o yüzden iyice bozulursun gibi şeyler söylediler.” (T4, K)

Bireylerin üniversite dönemindeki durumları kapsamında sosyal durum teması altında elde edilen sosyal etkinlikler kategorisinde öne çıkan alt kategori arkadaşlarla yapılan etkinliklerdir. Kimi katılımcıların, arkadaşları ile birlikte eğlence hayatlarına dair konulara ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Dışarıda mekan olarak XXX mi ne vardı, oraya giderdik. XXX diye bir kafe vardı. Hala var mı bilmiyorum. Oraya giderdik, onun haricinde isimlerini, yerlerini dahi hatırlamadığım böyle batacak falan okey falan oynamaya gittiğimiz yerler vardı.” (T6, E)

“Öğrenci evlerinde bazen arkadaşlarla toplanırdık işte. Kağıttır, bataktır, okeydir... Toplanırdık işte doğulular çiğköfte yoğururdu, mangal yakardık veya dışarıda arkadaşların doğum günü olduğunda falan toplanırdık. Ben gezdirirdim daha çok onları ev sahibi olarak. Erkek erkeğe takıldığımızı da olurdu, kız arkadaşların da bize katıldığı olurdu. Yani o yaş grubundaki öğrenciler ne yaparsa biz de aynı şeyleri yapıyorduk. Hep genelde kendi yaş grubumuzdu yani. Mesela bizden 5-6 yaş büyük büyük bir abi vardı memurdu. Memurluk yaparken o da kazanmış gelmiş. Ona takılırdık ihtiyar hesabı. Daha sonra bir memur arkadaş daha vardı. Öyle yani, hatırladığım bunlar.” (T7, E)

“Ben dışarı çıkmayı, barlarda falan takılmayı çok seven biri değilim. Onun dışında kafelere gidiyorduk arkadaşlarla veya halı saha yapıyorduk. Bir yerlere gezmeye gidiyorduk. Onun dışında evdeydim. Arkadaşlarım geliyordu veya ben onlara gidiyordum öyle.” (T9, E)

Bazı katılımcılar, arkadaşları ile etkinlikleri konusunda şehir dışına çıksalar da benzer eğlence faaliyetleri gerçekleştirdiklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Cumartesi pazarları da Cumaya denk geliyorsa XXX’e kaçıyoruz. XXX’te bir arkadaşın da kuzeni vardı, onların da öğrenci evi vardı Bornova’da biraz da oralarda takılıyorduk.” (T2, E)

“Çok fazla gezme fırsatım olmuyordu. Artı ev arkadaşlarımla arada bir XXX’e falan gidiyorduk.” (T4, K)

Katılımcılardan bazıları hobi edinme çabası içinde olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Resim kursuna gitmek istedim saatler uyuşmadı, çünkü bir kere gidebildim. Resme normalde yeteneğim var. Ebru sanatı falan olsun dedim ya da ney kursu, açılmadı. Buna başvurduğum ama açılmadı. Okulda bir aktiviteye katılamadım. Halk oyunlarında da öyle bir durum olmadı. Normalde severim.” (T3, K)

Bir katılımcı eğitim aldığı süreçte aynı zamanda çalıştığını, bu nedenle çok sosyal bir hayatı olmadığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“O zaman nasıl geçiyordu... Sürekli iş yerindeydim. Çünkü zaten akşam 4’te, 5’te dersim bitiyordu, 6:30’da dersim başlıyordu. 10’da bitiyordu derslerimiz, eve gitmem on buçuk oluyordu. Duş alıp yatıyordum zaten sabah erken kalkacağı için. Çok sosyal bir hayatım yoktu orada. Zaten normalde de öyle çok dışarda vakit geçiren biri değilim.” (T10, K)

Bir katılımcı kentin olanaklarının azlığından bahsetmiş ve konuya ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ya biraz her şey mi kötü diyacaksınız ama öğrencinin yapabileceği çok fazla bir şey yok bence o şehirde. Çok fazla öğrenci şehri değil, atıyorum bir XXX Üniversitesi gibi. Öğrencinin yapabileceği çok fazla şey yoktu. Şu an nasıl durum bilmiyorum. Çünkü üzerinden 7 yıl falan geçti.” (T1, K)

Katılımcıların sosyal durumlarına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal durumlarının olumlu ya da olumsuz arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde daha çok şekillendiği; bunun yanı sıra belirgin anılarının olmaması, aileleri ile genelinin iyi iletişimleri olduğu ve sosyal hayatın arkadaşlarla yapılan etkinlikler çerçevesinde şekillendiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Boyacı vd. (2018), arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan problemlerin bireyleri kurum değişimine yönelttiğini belirtmişlerdir. Yüksel (2004), eğitim fakültesi üzerine yaptığı çalışmada, arkadaşlık ilişkilerinin kötü olmasının bireylerde öğrenme direncine neden olduğu ifade etmiştir. Şimşek (2013) ise sosyal anlamda uyumsuzluğun bireylerin üniversiteyi terk etme eğilimlerini artırdığını ifade etmiştir. Yine Bülbül (2012) de arkadaşlarla ilişkilerde yaşanan sorunların bireyleri üniversite terkine yönelttiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi arkadaşlar ile yaşanan etkileşim problemleri bireyleri üniversite terkine yöneltmektedir. Öte yandan çalışmada kimi katılımcıların arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirdikleri görülmüştür. Ancak geliştirilen bu olumlu ilişkiler, bireylerin terk kararı alması üzerinde belirleyici bir etki yaratmamıştır. Dolayısıyla bireyleri terke yönelten diğer etkenler, bireyler açısından olumlu arkadaşlık ilişkilerinin etkisinden daha fazla etkilidir.

Bu noktada bireylerin sosyalleşme süreçlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle bu çerçevede Freire'nin (2016) eğitimdeki hakim “*diyaloğ karşıtı eylem kuramı*”na değinmekte fayda vardır. Freire, özgürlükçü eğitim anlayışının karşısına diyalog karşıtı eylem kuramını koymakta ve kimi stratejiler çerçevesinde diyalog karşıtı eylem kuramının özgürlükçü eğitimi baskılama çabasında olduğunu ifade etmektedir. Diyalog karşıtı eylemin özünde her zaman “*boyun eğdirme arzusu*” yatmaktadır. Diyalog karşıtı kuramın diğere bir stratejisi ise “*böl ve yönet*” tir. Burada amaç ezen azınlığın iktidarda kalması için kitleleri bölmek ve bölünmüş olarak tutmak, ezilenler arasında bölünmeler yaratmak ve bunları derinleştirmektir. Bir diğere strateji ise “*manipülasyon*” dur. Buradaki amaç ezilenlerin farklı örgütlenmeler etrafında ezenleri tehdit etmeyecek şekilde örgütlenmelerini sağlamaktır. Burada eleştirel düşünmeyi ortadan kaldırarak ezilenleri uyuşturmak, bireylere kişisel bir başarı hayali ve hırsı aşlamak özellikle önemli olmaktadır. Diğere bir strateji “*kültürel istila*”dır. Bu ezilenlerin boyun eğdirme sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada artık ezilenler zamanla ezenlerin norm, değerlerini benimserler ve zayıf olduklarına artık ikna olmuşlardır.

Görüldüğü gibi Freire'nin diyalog karşıtı eylem kuramı, üniversite içerisinde de kendini göstermektedir. Eleştirel düşünme mekanizmalarının etkin olarak kullanılamaması, eğitim sisteminin ezberci, bilgi aktarıcı ve merkezi sınavlarla ölçücü ve sınıflayıcı/sıralayıcı özelliği, özellikle üniversitelerde günümüz neoliberal politikaların da bir yansıması olarak girişimcilik, serbest piyasada rekabet edebilme becerilerinin önemli hale getirilmesi, sertifikasyon uygulamaları gibi uygulamalar, antidemokratik ortamlar ve uygulamalar ile özgür ve eleştirel düşünmenin ve örgütlenme olanaklarının kısıtlanması gibi olgular bireylerin yaşamsal tüm eylemlerinde yer etmektedir. Böylelikle nihai olarak birey ve bireyler sistemin çarkları arasında tamamen sistemi ezenlerin gözünden görmeye ve zayıflıklarına ikna olarak sistemin yeniden ve yeniden üretilmesini çaresiz şekilde ancak sürece aktif olarak katılarak izlemektedirler. Bütün bu süreç bireylerin sosyal ilişkilerinde de vücut bulmaktadır. Sosyal ilişkiler bile giderek paraya tahvil edilebilir bir alana kaymaktadır. “... *Herkes kendi yaşamının girişimcisi haline geliyor. Aile, özerk, iyi performans gösteren ve istihdam edilebilir bireyler yetiştirmekle yükümlü küçük bir şirkete dönüşüyor... İnsan varoluşunun tüm yönleri işletme açısından kavranıyor...*” (de Gaulejac, 2013: 268). Bu süreç de atomize olmuş, sosyalleşmeyi salt faydacı bir bakışla gören, daima rekabet hissine ve hırsına sahip bireyler ortaya çıkarmaktadır.

Bir diğ er önemli konu ise katılımcılardan kimisinin üniversite yaşantısına ilişkin belirgin bir anıya sahip olmamasıdır. Troelsen ve Laursen (2014) bireylerin üniversite ile bütünleşememelerinin onları terke yönelttiğini ifade etmektedirler. Bu kapsamda üniversite ve fakülteye ilişkin belirgin yaşantılar geliştirmek bireylerin kuruma bağlılığını artırabilmektedir. Ancak eldeki çalışmada bireylerin belirgin yaşantılar geliştirememeleri, onların fakülteye ve üniversiteye bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemiş görünmektedir. Üniversite dönemi bireylerin özerkliklerini sağlamaları ve geliştirmeleri gereken bir dönemdir. Bu dönemde bireylerin yaşayacakları farklı deneyimler onların hayatlarının, alışkanlıklarının ve yaşama bakış açılarının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ancak araştırmadaki kimi katılımcılar, eğitim aldıkları süre boyunca bu şekilde belirgin bir yaşantı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum dolaylı olarak üniversite ile sosyal anlamda bütünleşmeyi engellemiş olabilmektedir. Yine, belirgin anıların olmayışı, bireylerin dolaylı olarak eğitim aldıkları bölümü, fakülteyi, üniversiteyi ya da kenti çekici bulmamalarına da neden olabilir. Katılımcıların terk ettikleri üniversitede çarpıcı ya da belirgin anıların olmayışı onların üniversite ya da fakülte ile sosyal anlamda bütünleşememelerinin hem bir nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu durum ilerleyen dönemlerde üniversiteyi terk kararı sürecinde terk etme yönünde karar almaları yönünde bir etki oluşturabilir.

Katılımcıların bir kısmının üniversite yaşantısı bağlamında sosyal etkinlik yetersizliği konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu çerçevede üniversite yaşantısında eğlence, konferanslar, seminerler, sanatsal etkinlikler ve çeşitli spor etkinlikleri gibi sosyal etkinliklerin öğrencinin akademik, kişisel ve sosyal gelişimi açısından yaşantı zenginliği oluşturduğunu ve gelişime yardımcı olduğu; bu tarz etkinliklerin yetersizliğinin ise bireylerde mutsuzluk, memnuniyetsizlik, sosyal uyum sorunları ve dolayısıyla üniversite ile sosyal bütünleşme sorunlarına neden olduğu ifade edilebilir. Kelly ve Mulrooney'nin (2019) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin üniversite ait olmaları yönündeki en önemli etmenlerden birinin sosyal etmenler olduğu ifade edilmiştir. Bu çerçevede kulüpler, topluluklar ve etkinliklerin sosyal anlamda öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturan en önemli araçlar olduğu ifade edilmiştir. Yine Noyens, Donche, Coertjens, van Daal ve Van Petegem'e (2019) göre üniversitenin birinci yılında güdülenememe sorunu yaşayan öğrenciler sosyal anlamda bütünleşmemektedir. Bu nedenle öğrencinin güdülenmesini sağlamak için sosyal bütünleşmeyi destekleyici öğrenme ortamları yaratmak önemlidir. Eldeki bulgular göz önünde bulundurulduğunda sosyal etkinlik yetersizliğinin bireylerin

sosyal bütünleşme konusunda sorun yaşamalarına, beklentilerinin karşılanmamasına ve üniversiteyi hissedememe sorununa yol açtığı ve bu sorunların da ilerleyen süreçte terke neden olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların geneli aileleri ile iletişimlerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan kimi katılımcılar ailelerini endişelendirmemek adına kendileri ile ilgili bazı konuları (yurtta değil arkadaşlarda kalma, kahvehane açma vb.) aileleri ile paylaşmamayı uygun gördüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar genel anlamda farklı gerekçelerle ailelerinin üniversiteye kayıt olduktan sonraki memnuniyeti görüşünde birleşmektedir. Öte yandan bir katılımcı ailesinin endişelerini dile getirmiştir. Bu çerçevede, ailenin kentin turistik yerlere yakın olması vb. etkenlerin aile açısından endişe kaynağı olduğunu, sosyal çevrenin çocukları üzerinde olumsuz etkisi olacağı varsayımını taşıdığını ifade etmiştir. Her ne kadar sınırlı bir bulgu olsa da bu noktanın önemli olduğu düşünülmektedir. Köksalan ve Celkan (2018) araştırmalarında kız çocuklarının ailelerin kız çocuklarını buldukları il dışında başka bir ile okumak için göndermek istemediklerinden kendi memleketlerinde öğrenim görme mecburiyetinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Aygül'e (2018) göre ailenin sahip olduğu kültürel (eğitim) ve ekonomik (gelir) sermaye türü ile mekânsal özellikler (kır-kent ya da bölgesel eşitsizlikler) öğrencinin aldığı eğitimin süresini, niteliğini ve nihayetinde hangi istihdam alanında ve koşullarda çalışacağını etkilemektedir. Yolcu ve Polat'a (2015) göre de ailenin eğitim düzeyi, eğitime verdikleri önem, coğrafi konum vb. değişkenlerin eğitime erişim konusunda belirleyici olabilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulunca, toplumsal açıdan kır-kent ayrımının var olduğu, kız çocuklarına yönelik ailelerin daha korumacı bir anlayış sergilediği ve bu yolla kadınların kısıtlandığı, bu durumun da toplumdaki muhafazakar anlayıştan beslendiği düşüncesi ifade edilebilir. Her ne kadar bugün kadınlar üniversiteye kayıt ve yükseköğretim alma konusunda aşama kaydetmiş olsalar da halen kültürel anlamda bu ilerleme karşıtı görüşlerin olduğu da ifade edilmelidir.

Katılımcıların sosyal etkinlikleri, kentin olanakları ile sınırlı olmakla birlikte, fakülteden ya da fakülte dışından arkadaşların etkinlikler kategorisi çerçevesinde öğrenci evlerinde, kafelerde zaman geçirme olarak şekillenmiştir. Bu çerçevede eğlence hayatı olarak arkadaşlarla vakit geçirmek, kahvehanede kart oyunları oynamak, okey oynamak, arkadaşlar ile evde oturmak, doğum günü kutlamak gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu tarz alışkanlıklar, pek çok üniversite öğrencisinin gerçekleştirdiği

etkinliklerdir. Polat ve Göksel (2014) öğretmen adaylarının sosyal aktivite tercihlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri sosyal aktivitenin arkadaşlarla gezmek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Giddens ve Sutton (2019: 364) ise genç yetişkinliği “... oldukça bağımsız yaşamları olan ama daha evlenmemiş olan ya da çocukları olmayan, sonuç olarak ilişkiler ve yaşam tarzlarını hâlâ deneyen yaklaşık on sekizden otuzlu yaşların ortasına kadarki insanlar...” olarak tanımlamışlardır. Bu aşamadaki bireylerin yaşam akışları konusunda yeni şeyler keşfetmek ve seyahat etmek gibi etkinliklere zaman ayırmanın varlıklı insanlar arasında görüldüğünü belirtmektedirler. Bunun yanında genç yetişkinlerin bugün pek çoğunun yirmili yaşların sonuna kadar ve hatta sonrasında da diğer aile üyelerinin maddi desteğine bağımlı olduklarını vurgulamışlardır. Bu tespit önemli görülmektedir. Çünkü maddi anlamda bağımsız olmak sosyal etkinlikler bakımından belirleyici bir etkidir. Çalışma kapsamında her ne kadar katılımcıların hemen hepsi maddi sorun yaşamadıklarını ifade etseler de, eğlence alışkanlıkları bir noktada maddi imkanları çerçevesinde şekillenmektedir. Öte yandan kentin olanaklarının azlığı da bu duruma eklendiğinde, bireylerin sosyal etkinlikleri daha çok arkadaşlarla etkinlikler kapsamında sınırlanmış görünmektedir. Üniversite döneminde hayatı tanıma amacı ile seyahat etmek, rafine zevkler kazanmak vb. etkinliklerin maddi boyutu da düşünüldüğünde arkadaşlarla yapılan etkinliklerin evde vakit geçirmek, kafede oturmak vb. etkinliklerle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Öte yandan üniversite yaşamından kazanılacak yaşam zenginliği ise bu etkinlikler çerçevesiyle sınırlı kalmaktadır.

Öte yandan kimi katılımcılar kentin olanaklarının azlığından bahsetmiş, kent olarak öğrencilere doyurucu imkanlar sunmamasından yakınmışlardır. Troelsen ve Laursen (2014) üniversite içi ve dışında sosyalleşme imkanlarının azlığının bireyleri terke yönelttiğini ifade etmişlerdir. Göktaş Kulualp (2018) çalışmasında, öğrencilerin sosyal etkinliklere yönelik tutumlarının onların motivasyonları üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Yine Şimşek (2013) sosyal etkinliklerden memnun olmama durumunun terk üzerinde belirleyici etki yaptığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bu bulgular çerçevesinde, bu durumun bireylerin ders dışında yapacakları etkinliklerin çeşitlenmesi, ilgi alanlarına yönelik sosyal ve kültürel olanakların sağlanması, bireylerin sadece üniversiteye değil aynı zamanda kentle de bütünleşmelerinin sağlanabilmesi gibi konularda çeşitli problemlere neden olabilmektedir. Katılımcıların bu görüşlerinde üniversiteyi terk ettikleri dönemde hem üniversitenin halen gelişme sürecinde olması hem de şehrin dönüşümünün daha geç gerçekleşiyor olması etkili olabilir.

Alanyazındaki terk modellerine ilişkin çalışmalarda sosyal bütünleşme, iletişim ortamları, sosyal kazanımlar gibi etkenlerin terk sürecinde belirleyici olacağına üstünde fazlaca durulmaktadır. Spady (1970) sosyal ilişkilerin sosyal bütünleşme üstünde etkili olduğunu ve bu durumun terke giden süreçte belirleyici olduğunu belirtmiştir. Yine Tinto (1975) da benzer şekilde düşük sosyal etkileşimin bireyleri terke yönelttiğini ifade etmiştir. Kerby (2015) de çalışmasında sosyal izolasyonun uzun süren terk kararı alma sürecinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular çerçevesinde olumsuz arkadaşlık ilişkileri yaşama, sosyal etkinlik yetersizliği, belirgin anılara sahip olmama, kentin olanaklarının azlığı gibi etkenlerin bireylerin sosyal anlamda bütünleşme sorunları yaşamalarına ve bu durumun da dolaylı ya da doğrudan terk nedenleri konusunda belirleyici olabileceği görülmüştür.

3.2.3. Psikolojik Durum Temasına İlişkin Bulgular

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversite eğitimi aldıkları süreçteki deneyimlerine ilişkin olarak psikolojik durum teması altında yer alan kategoriler ve kategoriler aşağıda Çizelge 3.5.'te verilmiştir:

Çizelge 3.5. Psikolojik Durum Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Psikolojik Durum	Mutluluk	
	Mutsuzluk	Akademik Hayat Sosyal Hayat

Çizelge 3.5.'te görüldüğü gibi psikolojik durum teması altında Mutluluk ve Mutsuzluk kategorilerine ulaşılmıştır. Mutluluk kategorisi bireyler açısından genelde ortak olmakla birlikte; Mutsuzluk kategorisi kendi içinde Akademik Hayat ve Sosyal Hayat olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır.

Katılımcılardan bazıları eğitim aldıkları dönemde mutlu olduklarını ifade eden paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bu katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Evet, mutluydum. Ya şöyle, o dönemde üniversiteyi kazanamayıp hala çalışan arkadaşlarımla falan da konuşuyordum. Şimdi ben üniversiteye gidince... Ya bölüm önemli değil, sonradan onlar daha iyi yerlere, daha iyi bölümlere gittiler de, ben üniversitedeydim onlar hala ders çalışıyorlardı. Onun bir mutluluğu vardı, üniversiteyi kazanmışsın... hayatını kendine göre yaşıyorsun... Öyleydi yani.” (T6, E)

“Ya mutluydum, bir sıkıntım yoktu. Yaşantı konusunda veya arkadaşlıklar konusunda bir sıkıntım yoktu. Sadece okulun isteklerine cevap verememeye başladım sistem bana uygun olmadığı için.” (T8, E)

“Mutluydum ya ortam olarak. Okul anlamında bir süre sonra çok mutlu olmasam da ortam olarak mutluydum.” (T9, E)

Üniversitede eğitim aldıkları dönemde mutlu olduklarını ifade eden katılımcıların mutluluk gerekçelerini daha çok sosyal ortamlar olarak ifade ettikleri görülmüştür. Burada mutluluk kavramının akademik hayat ile ilişkilendirilmemiş olması dikkat çeken bir bulgudur.

Öte yandan araştırmaya katılan bireylerden kimileri üniversitede eğitim aldıkları süre içerisinde genel olarak mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri incelendiğinde mutsuzluk sebebi olarak farklı etkenleri ifade ettikleri görülmüştür. Bu etkenlerden bir tanesi genel anlamda akademik hayattan mutsuz olmaktır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Beni mutsuz hissettiren şey şuydu; bir sene kaybımın olması, beni iki sene geri attı. Yani kendi hatam sonuçta ama XXX Üniversitesi dendiğinde hep bir şey oluyorum: “Neden yaptım ya?”. Hep böyle şey olarak kalacak bende orası. XXX’e gitseydim mezundum şu anda. Uzaklaşmak istedim herhalde. Üst üste sıkıntılar gelince... Gerçi öyle bir karakterim var. Sıkıntı, zorluk görünce kaçıyorum.” (T10, K)

“Her şeyi düşünüp söyleyecek olursam, mutlu değil gibiydim. Yani, arkadaş çevresinden dolayı mutluydum çünkü keyifleniyordum arkadaşlarla. Ama akademik olarak okul hayatı olarak baktığım zaman da mutsuzdum. Çünkü bir yere varamayacağımı da biliyordum. Bu içmeyle bu düzensizlikle devamsızlıkla bir yere varamayacağımın farkındaydım. O da etken oldu okulu bırakmama. Sadece sıkılma değil. Bir yere varamayacaktım yönüm karanlıklı. Diğer yakın arkadaşım da zaten sonra bıraktı. O da benim gibi düşündü. O da bıraktı anladı, dersler de kötü gidiyor, dersleri de asıyor. Zaten sınıf sıralamasında ben en alttaydım o bir üstümdeydi.” (T2, E)

Kimi katılımcılar ise mutsuzluklarının sebebini sosyal hayat etkenine bağlamışlardır. Aşağıda bu katılımcıların örnek ifadeleri yer almaktadır:

“Mutlu değildim. Orada bulunmak beni huzursuz ediyordu... Başlarken daha hevesliydim, daha iyi şeyler öğreneceğim, daha iyi arkadaşlarım olacak... Güzel bir ortam olacak düşüncesiyle gittim ama tam öyle olmadı. Hem okul hem arkadaş çevresi beni mutsuz etti, soğuttu iyice.” (T4, K)

Bir katılımcı ise mutsuzluk durumunu genel olarak aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...genel olarak oradayken mutsuzdum yani. O yüzden hala şu an mesela oradan geçmek bile istemiyorum. Geçen mesela işim vardı, bir an önce işimi halledip dönmek istedim. Neden bende o kadar kötü şeyler çağırıyordu bilmiyorum ama öyle yani” (T1, K)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde mutsuzluğun iki boyutu olduğu görülmektedir. Kimi katılımcılar arkadaş çevresi ile mutlu ancak okulda mutsuzken; kimisi de hem okulda hem de arkadaş çevresinde mutsuzdurlar. Özellikle mutsuzluk durumları ilerleyen aşamada bu bireylerin terk kararlarında doğrudan ya da dolaylı etki yapmıştır.

Tabbodi, Rahgozar ve Makki Abadi (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada mutluluk ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ferreira, Campos, Guiné, Duarte, Abrantes, Cabral ve Balula'nın (2018) çalışmalarına göre de, üniversitedeki akademik hayatın kalitesi, öğrencilerin iyi oluşları üzerinde etkilidir. Ancak bu onların genel mutluluk, memnuniyet düzeylerini açıklamanın sadece bir boyutudur. Mutluluk ise öğrencilerin terk kararları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Görüldüğü gibi mutluluk ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve mutluluğun da üniversiteye devam konusunda belirleyici bir etken olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan mutsuzluğun ise üniversiteye bağlılığı zayıflatacağı ve bu durum da üniversite terkine neden olabileceği ifade edilebilir. Heublein (2014) bireylerin üniversite ile bütünleşmelerinin onların güdülenmeleri üzerinde etkili olduğunu, bütünleşmemeden kaynaklı motivasyon düşüklüğünün ise terki etkileyen üniversite eğitimi süreci değişkenlerinden biri olduğu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede özellikle üniversite içi süreçlerdeki problemlerin bireylerin kurum değiştirmelerine neden olduğu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da elde edilen bulgular incelendiğinde, mutsuz olan bireylerin güdülenmelerinin düşük olmasının onları ilerleyen dönemde üniversiteyi terk etmeye yönlendirdiği düşünülebilir.

Lehmann (2007), üniversiteye uymadığını düşünme, üniversiteyi hissedememe durumunun terke neden olduğunu ifade etmiştir. Fakültede, üniversitede ve yaşanan kentte

mutsuz olma, bireylerin üniversiteyi hissedememeleri üzerinde etkili olabilir. Bu durum da onları terke yönlendirebilmektedir. Eldeki çalışmada katılımcılar, farklı gerekçelerle üniversite eğitimi aldıkları dönemi mutlu ya da mutsuz olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların psikolojik durumları terk kararı almaları üzerinde dolaylı bir etki yapmış görünmektedir. Katılımcıların mutsuz olduklarını ifade etmeleri, mutlu olduklarını söyleyenlerin ise daha çok sosyal ortam anlamında bu mutluluğu hissetmeleri onların fakülteye ya da mesleğe ilişkin bağlılıklarının üniversitede kalmak yönünde olumlu şekilde oluşmamasına neden olmuş görünmektedir. Mutsuz olmak ya da sadece arkadaşları ile sosyallik anlamında mutlu olmak terk sürecinde belirleyici olan akademik bütünleşme, alana yönelik güdülenme gibi kilit noktalarda olumlu bağlılıkların oluşmasını engellemiş olabilir. Öte yandan mutlu olma ya da arkadaşları ile birlikteyken mutlu olma değişkenleri ise bireylerin terk kararı almalarını önleyememiş görünmektedir.

3.2.4. Ekonomik Durum Temasına İlişkin Bulgular

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversite eğitimi aldıkları süreçteki deneyimlerine ilişkin olarak ekonomik durum teması altında yer alan kategoriler ve alt kategoriler aşağıda Çizelge 3.6.'da verilmiştir:

Çizelge 3.6. Ekonomik Durum Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Ekonomik Durum	Barınma Sorunu Yaşamama
	Maddi Sorun Yaşamama

Çizelge 3.6.'da görüldüğü gibi ekonomik durum teması altında Barınma Sorunu Yaşamama ve Maddi Sorun Yaşamama kategorilerine ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların hiçbirinin barınma konusunda sorun yaşamadığı görülmüştür. Çalışmanın katılımcıları arasında yurttan kalan bireyler olduğu gibi, evde kalan bireyler de vardır. Kimi katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“İlk dönem pansiyonda kalıyordum, iyi bir ortam vardı, arkadaş çevresi falan da vardı. Sonra kendim eve çıktım. Tektim, yanıma misafir arkadaşlarım gelip gidiyordu.” (T5, E)

“KYK güzeldi. Benim, şöyle söyleyeyim, odasına düştüğüm üç kişi –dört kişi kalıyorduk- üç senedir orada olanlardı” (T6, E)

“Orada yaşıyordum ben, bildiğimiz bir yerdi... ben kendi evimdeydim. Hani çok yurt ortamıdır falan görmedim. Rahattım ama sonuçta biraz avantajlıydım yani. Maddi manevi olarak avantajlıydım.” (T7, E)

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcılar ekonomik durumlarına ilişkin genel anlamda sıkıntı yaşamadıklarını belirtirken; kimi katılımcılar ise öğrencilik döneminde aynı zamanda kısmi zamanlı işlerde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ekonomik durumlarına ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Evden gönderiliyordu zaten. Benim para sıkıntım hiç olmadı. Evden geliyordu. Ben öğrenim kredisine mesela dört sene boyunca dokunmadım. İşim olmadı. Birikmiş, birikmiş, benim haberim yok tabi kaç sene sonra bir işim var. Bir yere havale yapmak zorundayım. Hep kullandığım ziraat bankası yerine diğer ziraat bankası kartını bankamatiğe soktum, şifreleri aynı. Bir baktım bu kadar para. Ya bu kadar para yoktu. ben ne ara attım buraya bu kadar? Dedim ben şunu şuradan göndereyim, gönderdim. Kalanı da çekeyim. Ben o parayı yedim. Dört sene boyunca biriken parayı ben o gün içinde yedim. İyi hatırlıyorum. Para sıkıntım olmadı” (T5, E)

“O dönemde burs çıkmıştı, karşılıksız yani. Devletin verdiği burs. Bir de aileden geliyordu, öyle yani. Maddi sıkıntı hiç yaşamadım. Çalışmadım, XXX'te çalıştım ama orada çalışmadım.” (T6, E)

“Annemle babamdan aldığım harçlıklarla geçiniyordum. Onlardan çok harçlık almaya çalışmıyordum da, bursumla devam ettirmeye çalışıyordum. Zaten orası ucuz bir yer. Çok sorun olmuyordu. Dışarıya da öyle çok yüksek paralar harcayarak çıkmıyordum. Bursum yetiyordu bana.” (T9, E)

Öte yandan kimi katılımcılar eğitim aldıkları dönemde kısmi zamanlı işlerde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu katılımcıların ifadeleri yer almaktadır:

“Maddi olarak durumumuz iyiydi. Bir de XXX'te okuyorum. Sadece kardeşim o zamanlar lisede okuyor. Onun da zaten çok masrafı yok. Ablam zaten çalışıyordu, geliri vardı. Bizim bir sıkıntımız yoktu. Ama ben nasıl olsa ailemin yanındayım diye geri ödemeli kredi almadım. Babamdan her zaman harçlık almak istemedim. Medikalde işe başladım. O da teyzemin yerydi. 2. Öğretimim, gündüz boş... Değerlendirmem lazım, sabah 7:30'da dükkânı açıyordum akşam 17:00'a kadar çalışıyordum. Sonra direk derse geliyordum sonra

eve gidiyordum. Ama bu yoğunluğu seviyordum. Beynim çalışıyormuş gibi hissediyorum. Ama aktif olmuş oluyordum.” (T3, K)

“Orada çalışıyordum XXX’de. İyi de para kazanıyordum. Tecrübe kazanmak için çalışıyordum. Çünkü benim yaşitlarım çoktan zaten meslekte 2., 3., 4. yılları belki de. Ama yarın bir yere CV verdiğimde... “E be insan on sene, on bir sene olmuş, ne yaptın bu kadar?” denmesin diye. Maddi olarak bir zorluğum yoktu, orta gelirli bir aileyiz. Hatta ailem hep der “önce okulunu bitir, boşver, çalışma, bir şekilde idare edelim ama derslerine ağırlık ver”. Ama ben ikisini de bir arada yürütebiliyorum.” (T10, K)

Görüldüğü gibi eğitim aldıkları dönemde çalıştığını ifade eden katılımcıların çalışma gerekçeleri, maddi anlamda zorluk yaşadıkları için değil, dersler haricinde boş zamanlarının fazla olması veya deneyim kazanma amacıyla.

Katılımcılardan bazıları üniversitenin olduğu kentte ikamet ettikleri için ailelerin yanında kaldıklarını, bazıları yurttan kalıp sonradan eve çıktıklarını, bazıları ise evde arkadaşları ile ya da tek kaldıklarını ifade etmişlerdir. Barınma konusunda yurttan ya da evde kalıyor olmak bireylerin o dönemki ekonomik durumları açısından belirleyici olabilmektedir. Örneğin, ailesinin yanında, evde kaldığını söyleyen katılımcılar bu durumun kendileri açısından maddi anlamda bir avantaj olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumu Gury (2011) ailesiyle yaşayan bireylerin terk riskinin düşük olması şeklinde özetlemiştir. Ailenin yanında kalmak maddi anlamda bireyleri avantajlı konumda kılabilirse de eldeki araştırma açısından bireylerin üniversiteyi terk etmeleri üzerinde bu anlamda belirleyici olmadığı görülmüştür. Yani, bireyler bu avantajı kaybetmenin üniversiteyi terk etmekten daha önemli olmadığını düşünme eğilimindedirler.

Öte yandan kiralık öğrenci evinde kalmak bu araştırmanın katılımcıları açısından ekonomik anlamda bir zorluğa neden olmamış görünmektedir. Diğer taraftan evde kalmak ya da arkadaşların evde kalıyor olması bireylerin o dönemki sosyal alışkanlıklarını da dolaylı yoldan belirleyebilmektedir. Sonuçta bireyler, öğrenci evlerinde toplanıp evlerde vakit geçirmektedirler. Bu da onların sosyal yaşantıları üzerinde belirleyici olmaktadır.

Bu noktada katılımcıların üniversite eğitimi aldıkları dönemde maddi sorun yaşamamaları ya da terk sürecinde maddi sorunların belirleyici bir neden olarak ortaya çıkmamış olması araştırmacı açısından sürprizdir. Ülke genelinde yapılmış pek çok araştırmada (Erdoğan, Şanlı ve Şimşek Bekir, 2005; Yavuzer, Meşeci, Demir ve Sertelin,

2005; Ekinci, 2009; Özkan ve Yılmaz, 2010; Ekinci, 2011; Kacur ve Atak, 2011; Erkan, Özbay, Çankaya ve Terzi, 2012; Topkaya ve Meydan, 2013; Karataş, 2014; Kahraman ve Kahraman, 2016) bireylerin maddi zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Terke yönelik olarak ulusal alanyazında sadece bir çalışmada maddi problemlerin bireylerin terk kararı alması üzerinde belirleyici olmadığı sorunucuna ulaşılmıştır. Aypay, Çekiç ve Boyacı (2012) çalışmalarında, maddi durumun öğrenime engel olma konusunda herhangi bir zorluk oluşturmadığını ve maddi neden bağlı terke ilişkin açıklamaların Türkiye'ye uymayabileceğini ifade etmişlerdir. Eldeki çalışmada katılımcılar, herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları aileleri ile birlikte yaşadıkları için maddi anlamda zaten avantajlı durumdadırlar. Diğer katılımcılar ise ailelerinden yeterli desteği aldıklarını, maddi durumlarının iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Sadece 3 katılımcı öğrencilik hayatında yarı zamanlı işlerde çalıştığını ifade etmiştir. Bunlardan biri boş zamanı fazla olduğu için çalıştığını ifade etmiştir. Diğer iki katılımcı ise ihtiyaçlarını karşılamak için yarı zamanlı işlerde çalışmışlardır. Maddi olanaksızlıklar bu çalışmada üniversiteyi terk etmenin doğrudan bir nedeni olmamakla beraber dolaylı olarak maddi konularla ilişkili farklı değişkenlerin terk kararı üzerinde dolaylı etki yaptığı görülmüştür.

Bir katılımcı üniversite eğitimi aldığı süreçte deneyim kazanmak için bir kursta öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Hovdhaugen (2015), bazı öğrencilerin tecrübe kazanma amacı ile eğitim aldıkları dönemde çalıştıklarına vurgu yapmıştır. Söz konusu katılımcı yaşı diğerlerine göre daha büyük olduğu ve hayata atılma konusunda zaten zaman kaybettiğini düşündüğünden ve eğitim süreci uzadığından hareketle bu süreyi en azından çalışmış ve tecrübe kazanmış olarak telafi etmek istediğinden çalışma yolunu seçmiştir. Eğitim ekonomisi alanyazınında diploma etkisi üzerine sıkça vurgu yapılmaktadır. Sinyal verme yaklaşımı olarak da adlandırılan bu etki, piyasadaki işverenlerin işe alımlarda potansiyelini bilmedikleri adaylara ilişkin diplomalarını önceleyen bir tercih sistemi geliştirmeleri olarak tanımlanabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Ancak son yıllarda yapılmış kimi çalışmalar, iş piyasasında deneyimin giderek diplomayı önceleyen yaklaşımlara göre daha fazla önem arz etmeye başladığını ifade etmektedir. Örneğin, Dobratigi ve Trostel (2018) iş piyasasında diploma etkisinin halen sürdüğünü ancak tecrübenin etkisinin giderek arttığını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede diplomanın etiketi giderek yerini bireylerin tecrübelerinin işpiyasasında daha önemli olması yönünde bir eğilimden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Yunus (2017) ve Clarke (2018) da üniversitelerin programlarını giderek uygulama temelli olarak düzenlediklerini ve bunun da mezunların iş piyasasında yer alma düzeylerinin

artması için olduğunu ifade etmektedir. Yani, uygulamalı bilgi günümüz iş piyasasında giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu katılımcının eğitim sürecinin uzamasını tecrübe kazanarak telafi etmeye çalışması bu açıdan onun için olumlu bir durum olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında bireylerin üniversite dönemindeki akademik, sosyal, psikolojik ve ekonomik durumları incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların ifadelerinde öne çıkan bulgular akademik durum kapsamında bireylerin akademik bütünleşme sorunları olduğu, yoğun olarak devamsızlık yaptıkları ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmadıkları yönündedir. Bu bulgular doğrudan bireylerin terk kararı almaları üzerinde etkilidir. Örneğin; akademik bütünleşme sorunu yaşayan bireylerin bu durumun bir getirisi olarak ya beklentileri karşılanmamakta ya da mutsuz hissetmekte ve bu nedenlerle başka üniversiteye geçiş yapabilmektedir. Yine, devamsızlık sorunu ve/veya düzenli ders çalışma alışkanlığının olmayışı bireyin fakülte ya da bölümle bütünleşmesinin önünde engel oluşturabilmektedir. Uzun süreli devamsızlıklar, bireyi bölümden/fakülteden uzaklaştırabilmekte, bireyin üniversite algısını farklı olarak şekillendirebilmekte; ilerleyen dönemde ise bireyi terke yönlendirebilmektedir. Bireylerin sosyal durumlarını belirleyen konuların başında, olumlu veya olumsuz arkadaşlık ilişkileri gelmektedir. Bu anlamda araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin üniversiteyi terk kararı alma konusunda pozitif bir etki yaptığı; olumlu arkadaşlık ilişkilerinin ise bireyler için üniversiteye devam etme konusunda o kadar da belirleyici rol oynamadığı yönündedir. Arkadaşları ile olumsuz yaşantılar sonucu terk kararı alabilen bireyler olabileceği gibi, arkadaşları ile iletişim kuramayan, sosyal ağlara giremeyen bireylerin sosyal anlamda üniversite ile bütünleşemediği, kendini mutsuz hissettiği ve ilerleyen süreçte terk kararı almaya yöneldiği ifade edilebilir. Diğer yandan arkadaşları ile daha olumlu ilişkiler geliştiren bireylerin de iletişimi farklı kanallardan yine devam ettirdikleri; ancak olumlu sosyal ilişkilerin bireylerin terk kararını engelleyecek kadar güçlü bir değişken olmadığı görülmüştür. Dikkat çekici bulgulardan bir tanesi de bazı katılımcıların üniversitede eğitim aldıkları süreçte belirgin anılarının olmayışlarıdır. Bu durum katılımcılar üzerinde doğrudan olmasa da dolaylı olarak terk kararı alma konusunda etkili olarak görülebilir. İlerleyen bölümlerde daha net görülebileceği gibi, bireylerin belirgin anıları sahip olmamaları, onları terk kararı alma döneminde kaybedeceklerini düşündükleri zaman, çok da kaybedecek birşeylerinin olmadığı sonucuna varmalarına neden olacaktır.

3.3. Üçüncü Alt Problem: Bireylerin Üniversiteyi Terk Etme Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Bireyler üniversiteyi terk etme nedenlerini nasıl açıklamaktadır ve bugün bu nedenleri nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Araştırmada bu alt probleme ilişkin elde edilen verilere ait bulgular aşağıda Çizelge 3.7.’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Nedenler	Umutsuzluk Zayıf Dışsal Güdülenme
Kişisel Nedenler	Zayıf İçsel Güdülenme Farklı Bölüm/Kent Hedefi Askere Gitme
Akademik Nedenler	Akademik Beklentilerin Karşılanmaması Bireysel İlgi Görememe Eğitimi Yetersiz Bulma Bölümün Yeni Açılmış Olması
Sosyal Nedenler	Kente Aidiyet Sorunu Sosyal ve Kültürel Uyum Sorunları Okulda Yaşanan Sorunlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Nedenler, Kişisel Nedenler, Akademik Nedenler ve Sosyal Nedenler olmak üzere dört tema altına toplanmıştır. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Nedenler teması altında, Umutsuzluk ve Zayıf Dışsal Güdülenme; Kişisel Nedenler teması altında Zayıf İçsel Güdülenme, Farklı Bölüm/Kent Hedefi ve Askere Gitme; Akademik Nedenler teması altında Beklentilerin Karşılanmaması, Bireysel İlgi Görememe, Eğitimi Yetersiz Bulma ve Bölümün Yeni Açılmış Olması ve Sosyal Nedenler Teması altında ise Kente Aidiyet Sorunu, Sosyal ve Kültürel Uyum Sorunları ve Okulda Yaşanan Sorunlar kategorilerine ulaşılmıştır.

Katılımcıların üniversiteyi terk nedenleri değerlendirildiğinde öncelikli olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin nedenler karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede bireylerin görüşleri yoğunluklu olarak umutsuzluk üzerinde birleşmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri verilmiştir:

“Önüm karanlıktı. Yani atanma zordu, atanmamış öğretmenleri görüyoruz, haberlerde olsun, yakınlarımızda olsun. Ne zor şartlar altında yaşadıklarını. İnsanların hayalleri var 4-5 sene dirsek çürütüyorlar. Ondan sonra sınava giriyorlar kazanamıyorlar. Puan yüksek olsa da kontenjandan giremiyorlar. Bu tarz sıkıntılar var. Ben de kendime

baktım ben bir deha değilim. Yani, yüksek puan alsam bile atanamayacağımı düşünüyordum. Ya da senelerce bekleyeceğimi düşündüm.” (T2, E)

“Bir de şey çok etkilemişti, liseden bir arkadaşım vardı, onun abisi de Fen Bilgisi Öğretmenliği okumuş, mezun olmuş, 86 puan mı demişti galiba KPSS’den puan almış, bayağı da iyi bir puan. Ona rağmen atanamamış. Şöyle bir düşündüm. Yani madem atanamayacağım ve daha iyi bir bölüm kazanabileceğimi bilirken niye ben burada okuyorum?” (T6, E)

“Genel olarak gelecek kaygısı yani. Az önce anlattığım gibi. Bitirip de boşta kalma korkusu. Bitirip de, bu kadar emek verip de bu işi yapamama kaygısı... Bunlar tabii birleşince devam etmek istemedim yani. Sonuçta artık bitirince 21-22 yaşına geliyorsun... Şimdi daha zor, gerçi bilmiyorum atamalar ne durumda ama ben kendim bu riski almadım yani. Ha pişman mıyım? O konuda pişman değilim. Yanlış yapmış da olsam... O an tamamen şarampole girseydik, bırakıp da tamamen boşta kalsaydık... Yani benim bırakma sebebim o zaten. Daha garantisine gitmek durumu oldu. İş anlamında daha garanti oldu. Bir de benim sadece maddi kaygı değil yani, özellikle altını çizdim. Dört yılımı bu sınıf öğretmenliği için harcıyıp bu işi yapmamak. Başka birşey değil yani.” (T7, E)

Bir katılımcı öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz algıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu durum ilgili katılımcının zayıf dışsal güdülenmeye sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sabah 6-akşam 5 takım elbise zorunluluğu, belli kurallar var, gömlek ceket olacak. Bir tane müdüre bağlısın, fişlenme olayları da var, herkes birbirini şikayet ediyor, hele son zamanlar da iyice arttı. Ne kadar verimli olabilirsin ki.” (T2, E)

Üniversiteyi terk eden bireylerin terk nedenleri arasında yer alan kişisel nedenler incelendiğinde, Daha çok içsel güdülenmelerinin zayıf olması ve farklı bölümde/kentte eğitim görme hayali karşımıza çıkmaktadır. Mesleki olgunluğun olmaması ya da zayıf içsel güdülenme, birinci alt problemde de karşılaşılan bir bulgu olduğundan burada da doğrulanmıştır. Aşağıda bu duruma ilişkin örnek katılımcı ifadeleri yer almaktadır:

“Aslında kişisel problemler. Aslında iki temel nedenim var birisi mesleki uygunluk...” (T1, K)

“Sevmediğim bir meslek olduğu için... Mesleğin kendisinin ritüellerini de istemiyordum... İnsanlar öğrencilerle uğraşmak zor... Ben bir şey öğretirken haz almıyorum mesela. Eşim iki senedir baskı yapıyor araba kullanmayı öğret diye ben yapamıyorum. Sabrım yok. Öğrenciye karşı o sabırsızlığı sergilersen olmaz zaten. Öğrenciye de bir şey veremeyeceğimi biliyordum zaten. Kafa yapımına , karakterime uygun değil.” (T2, E),

“Orada okuyan bir öğrencinin öğretmen olma isteği olduğu için bazı belli başlı dersleri çalışması gerekiyor. Yani atıyorum o eğitim psikolojisi dersleri, KPSS’de çıkacak olan birçok dersler. Bunlara çalışması gerekiyor. Ama benim hedefim bu değildi. Benim hedefim müzik alanında ilerlemek. Mesela şu an buradaki okulda haftada 6 veya 8 saat enstrüman dersi var. Orada bu kadar değildi bu dersler. Ben de bu derslere çalışamayacağımı farkettim. Çünkü ben zaten çok da fazla ders çalışan bir insan değilim. Yaptığım işle alakalı olan birşeyi çalışmak hoşuma gider. Ama öğretmen olmak istemediğim için bu derslere çalışmak istemiyordum. Bu şekilde karar aldım. Ben bu okula bu şekilde karşılık veremeyeceğim, bırakmak istiyorum diye.” (T8, E)

Katılımcıların terk nedenleri incelendiğinde önemli nedenlerden bir tanesi de farklı bölüm/kent hedefidir. Bu durum her ne kadar katılımcılar tarafından tercih sürecine ilişkin olarak da ifade edilmiş olsa da, sonradan bu düşüncüyü olgunlaştıran katılımcıların olduğu da görülmüştür. Aşağıda konuya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri verilmiştir:

“...Onun dışında zaten çocukluk hayalimdi benim avukat olmak. Onun da etkisi vardı. Çünkü çok ciddi istediğimi fark ettim. İstiyormuşum yani. Kuru bir hevesten ibaret değilmiş onu anladım yani.” (T1, K)

“Ben de sevmediğim bir meslek için neden uğraşayım ki. Gider yeniden hazırlanır sevdiğim bölümü okurum. Başarısız olurum ya da burada devam ederim sevdiğim mesleği yapar mutsuz olurum diye düşündüm. O da etkili oldu” (T2, E)

“Beklediğiniz gibi olmuyor. Sonuçta... Birde aklımda o bölüm kaldığı için, hukuk bölümü... Hep aklımın köşesinde hukuk kaldığı için mesela. Belki kazansam gitmesem geçecekti ama kendimi orada görmek istedim. Kazanmak... Çünkü herkes matematik, geometri yapamaz, ben neredeyse ful yapıyorum. Ama sınavda olmuyor. Tarihten kaybetmiştim. Dedim ki neden olmuyor. Sınava giriyorum LYS kısmı güzel, YGS’de batırıyorum. Sürekli içimde ukte olarak kaldığı için.” (T3, K)

“Şöyle söyleyeyim, nasıl ayrılma kararı aldım... ilk üniversiteye başladığımda arkadaşlarla konuşuyorduk, Benim kuzenim var aynı dersaneye gidiyorduk, yazın bir yerde denk geldik. Ne yapıyorsun falan muhabbet, ben şurayı kazandım dedi. İyi bir bölümdü şu an net hatırlamıyorum. Dedim şu nereyi kazandı? Bu burayı kazandı. O nereyi kazandı? Burayı kazandı... Arkadaşlarla görüşüyorum, sen nereyi kazandın? Burayı kazandım. Ya bir düşünüyorum böyle, hepsi iyi yerleri kazanmışlar. Çünkü Anadolu Lisesinden mezun olmuşlar. Bir sene tercih yapmamışlar, öncekine göre daha iyi puanlar almışlar. Şöyle bir düşündüm ya bunu ben de yapabilirdim. Bir sene geç gidip daha iyi bir bölüm kazanabilirdim. Orası haricinde, XXX olabilirdi, daha iyi bir yer kazanabilirdim. Böyle olmuştu.” (T6, E)

Bir katılımcı ise ayrılma kararı almasındaki önemli etkenlerden birinin askere gitme olduğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

“Ayrılma konusunda askerlik... Askerlik için bıraktım. Direkt askere gideyim geleyim diye düşündüm. 2014’te askere gittim. 2013’ün yazında...” (T5, E)

Katılımcıların üniversiteyi terk etme nedenleri kapsamında akademik nedenler de önemli yer tutmaktadır. Bu çerçevede akademik olarak beklentilerin karşılanmaması, bireysel ilgi görememe, eğitimi yetersiz bulma ve bölümün yeni açılmış olması önemli terk nedenleri arasında ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcıların akademik beklentilerinin karşılanmamasına ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“...ama oraya gidince o derslere falan girince hiçbirşey doyum vermedi. Beklediğim gibi olmadı... Derse giriyoruz, almamız gerekeni alamıyoruz, üniversite bu mu? Şimdi ben birinci öğretimle karşılaşıncı biraz daha okuduğumu anladım. Projeler, dersler... Aktif olarak arkadaşlarla birşeyler yapıyor, ders hazırlığı oluyor... Ama ikinci öğretimde okumuş olsaydım herhalde çok donanımlı olmazdım. Donanımlı mezun olamazdım oradan, bence çok eksik. Hocalar yoğun, ders anlatmak istemiyor, ya ders boş ya gelmiyor derse, ya asistanı gönderiyor. O biraz ikinci öğretim farklı, akademik olarktan sıkıntılı, eksik diyebiliriz.” (T3, K)

“Ya en başından beri vardı. Bir şekilde benim oradan çıkmam lazımdı. Çünkü ben 3., 4. Sınıfı bekleyemem. Bu sefer eğitimim dört yıl atacak. O yüzden hep vardı düşünce. Bir yandan da işte bu olayları gördüm. Hocaları gördüm. Mesela XXX dersimiz oluyordu. Hoca XXX paragraflarından aldığı cümleleri getiriyordu. Hadi bunları ... Ya bu değil. Bunu ben

evde de yaparım. Ödev veriyordu. Zaten 10 buçukta eve geliyordum. ...'e yazıyordum, olduğu kadar olmadığı kader diye götürüyordum. Ama bu değil, bambaşka birşey. Hani bunun eğitimini vermen lazımdı bana. Vermediler. Ya da ne bileyim o XXX dersinde yaşadığım durum. Emek vermişim. Saygı duyulmuyor gibi hissediyordum. Ya gerçekten akademik anlamda doyum alamıyordum.” (T10, K)

Bir katılımcı eğitim aldığı sürece ilişkin bireysel ilgi talebi olduğunu ancak bu ilgiyi göremediğine yönelik düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Saçmalık da şurada zaten, mesela benim okula uzun süre devam ettiğim söyleniyor ama hoca görse beni tanımaz. Bak şimdi aklıma geldi nasıl sinirlendim. Benim sınava girip girmediğimi bile bilmiyorlardır vallahi. Ondan sonra bu çocuklar neden okula gelmiyor? Gelmez ya gelmez. Bariz bildiğiniz beş sene okula devam etmiş görünüyorum. Bu adamın notu nedir, ne değildir? Vallahi yazık ya, başka hiçbirşey demiyorum. Bu öğrencinin bilgileri öylece üniversitede var, sınava girip girmediği... altı sene az uz değil... Hocam bu benim için sorun. benim açımdan kendi sorunun. ben hocaları suçlayamam burada. Ama bakıyorum, bende değil sadece bu suç. Ben genel açıdan söylüyorum bu sorunu. Hiç kimseyle ilgilenmemişler. Benimki tamam, hocaları suçlayamam o konuda. Ben gitmedim. Ben zaten okul kafasında değildim, o ayrı konu. Ama bırakan kaç kişi var? Kaçıyla görüştünüz bilmiyorum ama bu kişilerin rahat çoğu için böyle bir ilgisizlik vardır hocam... İşte o adamı niye dinlesin ki öğrenci?” (T5, E)

Bir katılımcı ise terk nedenleri arasında eğitimi yetersiz bulma olduğunu belirtmiş ve düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ya bölümün %100 Türkçe olması benim için büyük sıkıntıydı. Bir de daha iyi bir eğitim almak istiyordum açıkçası kendimi daha çok geliştirmek istiyordum. Onun için XXX'de bir tanıdık hocam var, o sağolsun bana yardımcı oldu. O sağolsun gel buraya geç dedi. Biz sana yardımcı oluruz her konuda destek oluruz dedi. Daha iyi bir eğitim alırsın dedi. Bu da benim aklıma yattı. Dedim sınava gireyim olursa olur, olmazsa burada devam ederim dedim. Oldu da. Geçtim, mutluyum şu anda. Eğitim seviyesi olarak baya bir fark var arada. Yani oradayken derslerde hocalarımız bizim anlatmamızı bekliyordu. Bir konu veriyordu, bunu çalışın gelin sınıfta anlatın, arkadaşlarınız görsün, arkadaşlarınız sizden öğrensin diyorlardı. Yani hem anlatıcı da bizdik, öğrenci de bizdik. Burada direk hocalar anlatıyor, ondan sonra bizden birşeyler yapmamızı istiyorlar. İlk dersi veren hocalar oluyor

genelde. O konuda büyük fark var mesela. Öğretmenlerin yeterlikleri de... Bilgilerine birşey diyemem, oradaki hocalarım da çok bilgililerdi de, anlatma yeterlikleri bence çok farklı XXX'dekiler çok daha iyi." (T9, E)

Bir katılımcı ise diğer nedenlerle birlikte ağırlıklı olarak bölümün yeni açılmış olmasının terk kararı almasında önemli rolü olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"Dediğim gibi mezun olamayacaktım ben orada. Mezun olamayacaktım. Çünkü ben orayı bıraktığımda üçüncü sınıf yeni açılacaktı. Üçüncü sınıfın birinci dönemini ben zaten okumuştum. Gerçi o dönem biraz karışık. Ama zaman kaybı olacaktı. Asıl oydu yani. Benim mezun olmam gerekiyordu artık. On sene oldu neredeyse." (T10, K)

Söz konusu katılımcı daha önce de üniversite deneyimi olduğundan ve yaşça büyük olduğundan, bölümün yeni açılmış olması ve önceki hayatında aldığı dersleri, bölümün 2., 3., 4., sınıfları olmaması sebebiyle saydıramadığından, zaman kaybı yaşamamak istediği için üniversiteyi terk ettiğini belirtmiştir.

Katılımcıların terk kararı almalarındaki önemli nedenlerden biri de sosyal nedenlerdir. Bu kapsamda, kente aidiyet sorunu, sosyal ve kültürel uyum sorunları ve okulda yaşanan sorunlar önemli sosyal nedenler olarak ifade edilmiştir. Aşağıda konuya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri yer almaktadır:

"...ikinci olarak da şehre kendimi ait hissedemem. Onun dışında zaten orada ben öğrenci profilini XXX Üniversitesine geçiş yaptıktan sonra kıyaslama fırsatı buldum. Gerçekten mutlu olabileceğim bir yer değildi her anlamda." (T1, K)

Bir katılımcı üniversiteyi terk etme nedenini daha çok sosyo-kültürel uyum sorunu ilişkilendirmiş ve konuya ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"...Bunun için de beni en düze çıkararak yer XXX dedim yani. İnsanlar açısından. Daha çok XXX kültürü olması beni birazcık daha etkiliyordu. Hem kardeşim de buradayken, hem onunla birlikte okurum, gider gelirim. Birazcık arkadaş çevrem düzelmiş olur. Yeni insanlar yeni bir hayat daha iyi olur diye çıktım geldim. Kültürel ortam biraz daha benzer olsa daha iyi olurdu. Çıktığım yer bir anda öyle bir yer olunca, öyle bir yere gelince afalladım orada. Yapamayacağımı düşünmeye başladım. Huzursuz oldum, mutsuz oldum. Hem fakülte hem de sosyal çevre beklentilerimi karşılamadı." (T4, K)

Öte yandan bir diğer katılımcı ise sosyal uyum sorunları ve okulda yaşadığı sorunları aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Yani, dedim ya çok ağladım, çok sıkıntı çektim o dönemde. Yaşadığım şeyler.. çok fazlaydı. Onlarla biraz daha kaynaklı olabilir... Bir de arkadaş çevresi, ders ortamında yaşadıklarım iyice soğuttu. Belki de diyorum sadece kazanmak mı, okumak mı isteyeceğim. Bir sürü düşünce vardı. Biraz da bu doyumsuzluktan dolayı.” (T3, K)

Genel anlamda bireylerin üniversiteyi terk nedenleri incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin nedenler ve kişisel nedenler ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda akademik nedenler ve sosyal nedenler de katılımcıların terk kararı almalarında etken olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların ifadelerinden de görüldüğü üzere, terk nedenleri konusunda katılımcıların öncelikleri, öğretmenlik mesleğine atanma konusundaki umutsuzluklarıdır. Şahin (2011) öğretmen adaylarına yönelik olarak yaptığı çalışmada, katılımcıların %81'inin mesleki anlamda geleceklerine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ifade etmiştir. Bülbül (2012) mezuniyet sonrası iş imkanlarının üniversiteyi terk kararı almada belirleyici olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Belo ve Oliviera (2015) da geleceğe dönük işe yönelik beklentilerin düşük olmasının bireyleri terke yönelttiğini ifade etmişlerdir. Arendt (2013) ise iş piyasasına ilişkin değişkenlerin terk konusunda daha belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Yine Uslu Gülşen (2017) iş olanaklarının az olmasının bireyleri terke yönelttiğini belirtmiştir. Roso-Bas, Jimenez ve Garcia-Buades (2016) ise özellikle mezuniyet sonrası iş hayatına ilişkin hissedilen kötümserliğin terkin temel yordayıcısı olduğu belirtmişlerdir. Eldeki çalışma açısından da bazı katılımcıların mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yaşadıkları umutsuzluk, bireylerin terk nedenleri içerisinde doğrudan bir etki yaratmaktadır.

Dursun ve Aytaç (2009) özellikle son sınıf öğrencilerinde mezuniyet sonrası iş bulma konusunda ümidi olmayanların sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tekin Tayfun ve Korkmaz'ın (2016) çalışmalarında da öğrencilerde işsizlik kaygısının olduğu bulunmuş, istihdamın daralması, çevresel ve sosyal baskı yaşama ve karamsarlığın bireylerde kaygıya yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da mezun olduktan sonra öğretmen olarak atanmanın önünde KPSS sınavını bir engel olarak görme, atama kontenjanlarının düşük olması gibi nedenler

bireyleri iş anlamında umutsuzluğa yöneltmekte ve bireylerin terk kararı alması üzerinde etkili olabilmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen arzı sorunu Türkiye’de uzun yıllardır önemli bir sorun alanı olagelmıştır. Bu konudaki sorunların pek çok nedeni olduğu söylenebilirse de öncelikli olarak eğitim planlaması sorununun olduğu ifade edilmelidir. Karakütük (2012) eğitim planlaması içinde insangücü planlamasının önemine vurgu yapmış ve insangücü planlaması sürecinde insangücü istemi (talep) ve sunumu (arz) arasında karşılaştırma yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Karakütük’e (2012: 427) göre “... *insangücü istemi fazla sunumu az, insangücü istemi az sunumu fazla (gizli işsizlik) ya da insangücü istemi ile sunumu dengede olabilir. İnsangücü istemi ile sunumunun dengede olması istenir. İnsangücü istemi ile sunumunun sürekli karşılaştırılması, gelecekteki istem ve sunumun dengelenmesine yönelik kestirimler yapılması, insangücü planlamasının gereğidir*”. Bu çerçevede düşünüldüğünde Türk Eğitim Sistemindeki insangücü planlamasının öğretmen arzı noktasında halen bir dengenin kurulmadığı, atama sayıları ile atama bekleyen mezun sayıları arasında çok büyük bir açığın olması başlıca sorun alanları olarak ifade edilebilir. MEB 2010-2014 stratejik planında (MEB, 2009) insan kaynakları bölümünde “*Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devri ile MEB Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ilişkileri bağlamında, eğitim fakülteleriyle MEB arasında, müşterek sorumluluk temelinde oluşturulan ilişkilerin bu güne kadar istenilen düzeye ulaşamadığı görülmüştür. Bu durumun etkisiyle, öğretmen arz ve talebi arasında olması gereken dengenin arzu edilen düzeyin atında kalması, MEB tarafından tasarlanan programlara uygun öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri konusunda yeterince iş birliğinin sağlanamaması kısaca etkin insan gücü planlamasının yapılamaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır.*” ifadesi yer almıştır. Öte yandan 2015-2019 stratejik planında (MEB, 2015) ise öğretmen atamalarına ilişkin durum analizi başlığı altında, “*Bakanlık ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki iş birliği*”, “*Ücretli öğretmen uygulaması*”, “*İnsan kaynakları yönetim politikalarının yeterliliği*” başlıklarının zayıf yönler olarak belirtildiği görülmüştür. Öte yandan 2019-2023 stratejik planında da (MEB, 2019) benzer şekilde durum analizi başlığı altında “*Ücretli öğretmen uygulaması*” zayıf yönler başlığı altında verilmişken; “*Öğretmen arzının yeterli olması*” ifadeleri yer almaktadır. Onun yanısıra atama konusuna ilişkin stratejik amaç ve alt hedeflerde ise öğretmen atamalarına ilişkin herhangi bir ifade görülmemektedir.

Görüldüğü gibi öğretmen ataması konusunda en temel resmi belgeler olarak görülen MEB stratejik planında öğretmen istemi ve arzına ilişkin kimi sınırlı durum

değerlendirmeleri dışında ciddi bir planlama eksikliği görülmektedir. Öte yandan kamuoyunda atama bekleyen öğretmen sayısına ilişkin ciddi bilgi eksikliği bulunmaktadır. Çok farklı internet sitelerinde atama bekleyen öğretmen sayılarına ilişkin çok farklı rakamlar yayınlanmaktadır. Bu konuda halihazırdaki Milli Eğitim Bakanı'nın medyada dile getirilen açıklamaları dışında atama bekleyen öğretmen sayısına ilişkin resmi bir açıklama bulunmamaktadır. Çeşitli sendikalar atama bekleyen öğretmen sayılarına ilişkin farklı rakamlar paylaşmaktadırlar. Buna göre 2019 yılı itibariyle atama bekleyen öğretmen sayılarını Türk Eğitim Sen 700.000 (Türk Eğitim Sen, 2019), Anadolu Eğitim Sendikası yaklaşık 700.000 (Anadolu Eğitim Sendikası, 2019), Eğitim Bir Sen yaklaşık 400.000 (Eğitim Bir Sen, 2019) ve Eğitim Sen 700.000 (Eğitim Sen, 2019) olarak açıklamıştır. Görüldüğü gibi bakanlık tarafından net bir sayı açıklanmamasına rağmen sendikaların atama bekleyen öğretmen sayısına ilişkin ifade ettikleri rakamlar atama konusunda ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Açıkça görülmektedir ki, sadece atama bekleyen öğretmen sayıları değerlendirildiğinde bile Türk Eğitim Sisteminde öğretmen atamalarına ilişkin ciddi sorunlar bulunmaktadır. Bu durumun öğretmen adaylarının atama konusunda umutsuzluk yaşamalarına neden olan başlıca etkenlerin başında geldiğini söylemek mümkündür. Eldeki araştırmada da terk nedeni olarak umutsuzluk olgusunu ifade eden bireylerin ifadeleri değerlendirildiğinde bu ifadeleri kullanmaları beklenen bir bulgudur. Üniversite sonrası doğrudan iş hayatına girme isteği, ailelerin ve toplumsal çevrenin garanti iş beklentisi, yaşamı sürdürme gerekliliği gibi nedenler öğretmen olmak düşüncesinden önce atanmak düşüncesinin bireylerin zihninde öncelikli olarak yer etmesine neden olmaktadır. Bu durum da öğretmenlik mesleğine atanmanın katılımcılar tarafından zor olarak algılanması neticesinde doğrudan terk kararına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bir katılımcı öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz algıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar bu durum bir katılımcı tarafından ifade edilmiş olsa da, öğretmen yetiştirme sistemimizin karşılaştığı pek çok sorun içerisinde mesleğin toplumsal statüsü konusunda yaşanan problemleri de işaret etmektedir. Sarpkaya (2005) öğretmenliğin meslekleşme koşullarını bir örgün öğretimden geçme, mesleğe giriş denetimi, meslek etiği, meslek kuruluşları, hizmet koşulları ve toplumca meslek olarak tanınma olarak ifade etmiştir. Diğer koşullara ilişkin pek çok sorundan bahsetmek mümkün olsa da toplumca meslek olma koşulunun öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz algıya sahip olma konusunda belirleyici bir neden olarak ifade edilebilir. EURYDICE (2015b) tarafından yayınlanan bir raporda Avrupa'da bazı ülkelerde yaşanan öğretmen nüfusu ve öğretmenlik

mesleğinin prestijinin azalmasına ilişkin genel algının eğitim sistemleri üzerinde bir baskı yaratabileceği ifade edilmiştir. Yine bazı Avrupa ülkelerinde “*öğretmenlik mesleğinin en umut verici öğretmen adaylarını çekmeye ilişkin elindeki gücü kaybettiği*” belirtilmiştir. Bu çerçevede de bu durumun nedeninin “*öğretmenlerin çalışma koşullarındaki bozulmalar ve diğer entelektüel mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin düşük maaşlarıyla ilişkilendirilebileceği...*” ifade edilmiştir. Rapordaki değerlendirme kısmında ise “*...memnuniyetin ve değer algısının çalışma koşulları ve çalışma ortamına kesinlikle bağlı...*” olduğu vurgulanmaktadır. Bugün Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yansımaları, mesleğe ilişkin bakış açısının şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Her ne kadar kıyafet vb. açısından kurallar açısından bugün daha farklı mesleki uygulamalar olsa da, kamuoyuna yansıyan ya da bireylerin çevrelerinden duydukları fişlenme olayları, öğretmenlerin özerkliği, maaşlar ve çalışma koşulları sorunları gibi mesleğe özgü sorunlar; eğitim fakültesinde öğrenim gören bireylerin mesleğe ilişkin olumsuz algıya sahip olmalarına neden olabilmektedir. Nitekim Yılmaz, Gökşen ve Yılmaz’ın (2013) öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada, öğretmen adayları tarafından ifade edilen bazı metaforların “*statüsü olmayan öğretmen*” kategorisi altında toplandığı ve bu kategorinin de “*öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olarak algılanmadığına işaret ettiği*” ifade edilmiştir.

Kişisel nedenler açısından içsel güdülenmenin zayıf olması katılımcıların üniversiteyi terk etmeleri konusunda öncül bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Truta, Parv ve Topala (2018) çalışmalarında akademik bütünleşme ve istekliliğin terk davranışını etkilediğini ifade etmişlerdir. Uslu Gülşen (2017) de benzer şekilde mesleki olgunluğun olmamasının terke neden olduğunu belirtmiştir. Krstić, Ilić, Videnović, ve Tošković (2019) çalışmalarında üniversite terkinin daha çok güdülenme, öz-yeterlik gibi bireysel süreçlerle alakalı olduğunu ifade etmişlerdir. Eldeki çalışmada da mesleğe uygunluk, içsel güdülenmenin zayıf olması, farklı hedeflere sahip olma gibi nedenler bireyleri üniversite terkine yöneltmiştir. Bu duruma terk etme fikri bireylerin zihninde oluşmaya başladığında dikkat edilebildiği gibi; aslında kimi katılımcıların tercih döneminde de az çok farkında oldukları bir durumdur. Mesleki olgunluğun olmaması ya da içsel güdülenmenin zayıf olması, bireylerin daha önce de ifade edilen akademik bütünleşmeleri açısından da belirleyici rol oynamaktadır. Bu çerçevede üniversite terkinin nedenlerinin karşılıklı etkileşime sahip pek çok nedenin birleşimi olduğu bir kez daha ifade edilebilir.

Başaran (2008: 89) güdülenmeyi “...insanın, yekinen bir güdüsünü doyurmak için, eyleme geçecek düzeyde isteklenmesi ve eyleme geçerek güdüsünü doyurması, gereksinimlerini karşılaması...” olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede içsel güdülenme ise “insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye dek etkin kılan ve doyum sağladığında duruluma geçen doğal itici güç” olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2008: 90). Bireyin içsel güdülenmesinin doyurulması çabaları sonucunda beklentilerinin karşılanması, başarı, tanınma, başarının algılanan değeri çerçevesinde şekillenebilmektedir. Bu çerçevede üniversiteyi terk eden bireylerin bu anlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin ifade ettikleri umutsuzluk, akademik beklentilerinin karşılanmaması, olumsuz arkadaşlık ilişkileri gibi etmenler onların içsel güdülenme düzeylerini ve içsel güdülenmelerinin doyurulması sürecini olumsuz etkilemiş görünmektedir. Bu durum da onları öğretmen olma güdüsünden ya da fakülteye devam etme güdüsünden uzaklaştırmış görünmektedir. Ayrıca hedeflerinin farklı olması da içsel güdülenmelerinin öğretmen olma ya da fakülteye devam etme konusunda olmamasına ve dolayısıyla terki bir alternatif olarak daha fazla düşünmeye yöneltmiş olabilir.

Öte yandan Jungert, Alm ve Thornberg (2014) eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada bireylerin içsel, dışsal ve özgecil güdülenmelerinin terk davranışı üzerinde etkili olduğu, özellikle özgecil güdülenmenin yüksek olmasının bireylerin üniversiteyi terk etmelerini önlediğini bulmuşlardır. Eldeki çalışma açısından bakıldığında bireylerin doğrudan öğretmenlik hedeflerinin bulunmayışı, öğretmenlik mesleğine ilişkin dışsal güdülenmelerinin zayıf olması, kendilerini öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip olarak görememe ve buna bağlı içsel güdülenmelerinin zayıf olması onların terk kararı almaları üzerinde belirleyici bir etki yapmış görünmektedir. Hatta katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenliği toplumu aydınlatma görevi olarak görme, insanlara birşeyler öğretmeyi bir haz kaynağı olarak görebilme anlamında özgecil güdülenmeye sahip olmadıkları görülmüş ve bu durumun da terk kararı üzerinde doğrudan bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilişkili olarak zaten aralarında farklı bölüm hayaline sahip olan katılımcıların da olması bu iki nedeni birbiri ile ilişkili olarak terke yönelten nedenler olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Kimi katılımcıların eskiden beri farklı bölümlerde/kentlerde eğitim alma hedefleri vardır. Bazı katılımcıların ise doğrudan belirli bölümlere ilişkin hayallerinin olmadığı, ancak öğretmenlik konusunda mesleki olgunluğa sahip olmadıkları görülmüştür. Bu bireyler farklı bir bölüm olsun ancak öğretmenlik olmasının görüşünde birleşmektedir. Bireylerin bu

şekilde farklı bölümlere ilişkin hedeflerinin olması onların terk kararları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmakla birlikte yine tek başına belirleyici olmamaktadır. Her ne kadar kimi katılımcılar için bu belirleyicilik söz konusu olsa da, farklı bölüm hayali olan katılımcılardan bazılarının atama kaygısı, zayıf içsel güdülenme, mesleğe ilişkin olumsuz algı gibi diğer etmenlerin de ayrılma kararı üzerinde birlikte bir etki yarattığı görülmektedir.

Göktaş (2008), bölüme istemeden kayıt yaptırmanın ya da bölüm, kent, akademik şartlar, kültür, öğretim programı vb konularında eksik bilgi ile kayıt yaptırmanın ilerleyen zamanlarda bireylerde mutsuzluk, uyumsuzluk ve başarısızlığa yol açabileceğini ifade etmiştir. Bunun sonucunda da bireylerin ilk yıl sonunda sınava girerek başka üniversiteye gitme çabasına girdiğini belirtmiştir. Buradaki önemli bir etkenin de bölümler arası geçişin zor olmasıdır. Bu durumun bireylerin istemedikleri alanda kalmalarına neden olduğunu ve bir şekilde bölümü bitirseler bile meslekte ne kadar başarılı olabileceklerinin önemli bir sorun olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedir. Bu çerçevede bölümler arası geçişin kolaylaştırılmasına ilişkin: *“Öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminden kaynaklanan olumsuzlukların asgariye indirilebilmesi için öğrenci dolaşımı kolaylaştırılmalıdır. Burada geçiş yapmanın tek koşulu olarak başarı sunulmamalıdır. Başarılı olan öğrenciden ziyade başarısız öğrencinin yerini değiştirmesini sağlamak belki daha faydalı olabilir. Okuduğu bölümde başarılı olamayan öğrencinin başka bölümlere geçmesine fırsat verilmelidir.”* ifadelerini kullanmıştır. Üçer Şaylan, Sayers ve Alpar da (2016), üniversite giriş sürecine yönelik olarak *“...eğitim sistemi ve merkezi üniversite giriş sınavı yapısı, gençlerin çok erken yaşta gelecekte sahip olmak isteyecekleri mesleğe karar vermelerini zorunlu kılıyor... kendi zevklerini ve onları heyecanlandırabilecek meslekleri ve/veya konuları keşfetmelerine fırsat tanınmıyor.”* değerlendirmesini yapamaktadırlar. Buna çözüm olarak da öğrencilerin ilk iki yıl genel dersler aldıkları ve ikinci yılın sonunda programa kayıt yaptıkları TGP (*Temel Geliştirme Programı*) uygulamasının hem esneklik sağlama hem de bireylerin daha doğru kararlar vermeleri ve ileride iş piyasasındaki değişimlere uyumlarını kolaylaştırmak konusunda etkili bir program olarak ifade etmektedirler. Görüldüğü gibi yükseköğretimde çeşitli esnek uygulamaların yapılması, bölümler ve programlar arası yatay geçiş imkanlarının artırılması gibi uygulamalar bu tarz farklı bölüm hayali olan bireyler için elverişli olanaklar yaratabilmektedir.

Bir katılımcı üniversiteyi terk nedeninin askere gitme olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu özellikle yabancı alanyazında karşılaşılan bir durum değildir. Bunun önemli bir nedeninin diğer ülkelerde askerlik sisteminin kurgusu ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yine yurt içinde yapılan üniversite terki çalışmalarında da buna benzer bir bulguya rastlanılmamıştır. Öte yandan Tekin Tayfun ve Korkmaz'ın (2016) çalışmalarında, askerliğini yapmış olmanın iş bulma şansını artırdığından erkek öğrencilerin bir an önce bu hizmeti yerine getirme odaklı düşündükleri ifade edilmiştir. Türkiye'deki koşullar düşünüldüğünde erkeklerin geleceklerini belirleme aşamasındaki önemli noktalardan birinin zorunlu askerlik hizmeti olduğu ifade edilebilir. Siz konusu katılımcının üniversiteyi 5. yılında bıraktığı düşünüldüğünde askerlik hizmet zamanının geldiği, bu nedenle eğitimini de tamamlayamayacağı için bir an önce zorunlu askerlik görevini tamamlayıp hayata atılma gerekçesi ile üniversiteden ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcıların terk kararı almalarında akademik nedenler de önemli bir role sahiptir. Söz konusu nedenler incelendiğinde, öğretim elemanlarından kaynaklanan kimi sorunların katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu çerçevede, öğretim elemanının derslerdeki tutumu, alan bilgisinin iyi olması ancak öğretme konusunda o kadar başarılı olmaması, öğrencileri tanıma ve izleme konusunda beklentileri karşılamaması gibi etkenlerin bireylerin üniversiteyi terketmelerinde dolaylı ya da doğrudan etki yarattığı ifade edilebilir. Uslu Gülşen (2017) öğretim elemanları ile iyi ilişkiler kuramamanın bireylerde mutsuzluk yarattığını ve bu durumun da onları terke yönelttiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Terenzini ve Pascarella (1991) de zayıf öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin üniversite terkine neden olduğunu belirtmişlerdir. Aypay, Sever ve Demirhan (2012) ise öğrencilerin genel anlamda öğretim elemanları ile okul dışında etkileşime girmediklerini, etkileşimin okulda biçimsel düzeyde kaldığını ve bu durumda fakülteye aidiyeti zayıflattığını belirtmişlerdir. Eldeki çalışmada da öğretim elemanları ile yaşanan iletişim problemleri, beklenen ilgiyi görememe, onların derslerdeki yeterliklerinden memnun olmama gibi etkenlerin bireylerin terk sürecinde özellikle üniversite içi süreçler çerçevesinde ön planda tuttuğu sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Elbette bu etkenler kendi başına terk nedeni olabileceği gibi diğer kimi değişkenlerle de ilgili olabilmektedir. Örneğin, beklentilerinin karşılanmadığını ifade eden katılımcılar aynı zamanda farklı bölüm hayaline sahip olan katılımcılardır. Bu iki etkenin birleşmesi onları terk kararı almaya yönlendirmiş olabilir.

Erimez ve Gizir (2013) bireylerin fakültelerine yabancılaşmalarının onların mesleğe yönelik tutumlarını anlamlı olarak yordadığını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede, eğitim sürecinin kendilerine fayda sağlamadığından şüphe duymaları, onları anlamsızlık boyutunda fakülteye yabancılaştırabilmektedir. Yine fakültede edinilen akademik birikim ne olursa

olsun, KPSS puanıyla atama yapılacağı gerçeğinin bireylerin fakülteye anlamsızlık boyutunda yabancılaşmalarına neden olabilmektedir. Eldeki araştırmada da akademik süreçlerden doyum sağlayamama, eğitimi yetersiz bulma gibi etkenlerin bireyleri terk kararına yönelttiği görülmüştür. Beklentilerinin karşılanmadığını ve eğitimi yetersiz bulduğunu söyleyen bireyler, ileriki bölümlerde de görülebileceği gibi sonraki kurumlarında bu beklentileri karşılamışlardır. Bu nedenle onlar için terk deneyimi daha olumlu olarak sonuçlanmıştır.

Bireylerin üniversiteyi terk etmelerine neden olan bir diğer etken ise sosyal nedenlerdir. Bu çerçevede kente aidiyet sorunu, okulda yaşanan sorunlar ve sosyal ve kültürel uyum sorunları bireyleri terke götüren süreçte önemli olarak vurgulanmıştır. Daha önce de vurgulandığı gibi sosyal nedenler başlığı altında incelenebilecek sosyal bütünleşme sorunları (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1985; Kerby, 2015), okulda yaşanan sorunlar (Bülbül, 2012; Şimşek, 2013; Troelsen ve Laursen, 2014; Parr ve Bonitz, 2015; Bernardo vb., 2016) bireylerin üniversiteyi terk kararı almasında etkili olabilmektedir. Eldeki çalışmada da bu sorunların ağırlıklı olarak doğrudan terke neden olduğu görülmüştür.

Bir katılımcı üniversiteyi terk nedeni olarak diğer nedenlerden ziyade sosyal-kültürel uyum sorununu terk nedeni olarak ifade etmiştir. Macionis (2015) insanların günlük hayatlarındaki deneyimlerini; yani nasıl davranacakları, neyin onlar için önemli olduğu, hangi değerlerin nasıl algılandığı gibi konuları kendilerini çevreleyen kültüre göre inşa ettiklerini ifade etmiştir. Bu çerçevede bireylerin ait oldukları sosyal çevre onların hayatında belirli etkiler yaratmaktadır. Çevre değişimi yaşandığında ise bireylerin söz konusu alışkanlıkları, düşünce tarzları vb. özellikleri bireyin çevreye uyumunu zorlaştırabilmektedir. Doğan (2018) sosyal ilişki kurmanın önündeki engellerden birinin de farklı kültürlere açılma korkusu olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede farklı kültürleri bir tehdit olarak algılama durumunun sosyal ilişkiler açısından bir engel olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda yine Doğan'a (2018) göre büyük kentte kaybolma, kentin tehlikelerle dolu olduğunu düşünmenin de sosyal ilişki kurma önündeki engellerden olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede bu katılımcı kırsal kesimden geldiği için farklı bir bölge, farklı şehir ve buna bağlı farklı bir sosyal ortama uyum konusunda zorluklar yaşamıştır. Aynı zamanda arkadaş çevresi ile de sorunlar yaşadığını ifade eden bu katılımcının üniversiteyi terk kararı almasında birkaç etkenin bir arada rol oynadığı ifade edilebilir.

Çalışmaya katılan üniversiteyi terk eden bireylerden ikisi, kurumlarını değiştirip aynı bölümlerde eğitim almaya devam etmiş; ikisi sistemi tamamen terk ederek iş hayatına yönelmiş; bir tanesi bölümün ikinci öğretiminden ayrılıp birinci öğretimine yeniden başlamış; beş tanesi ise hem bölüm hem de kurum değişikliğine gitmiştir. Bu çerçevede eldeki çalışmada bireylerin üniversiteyi terk etmeleri daha çok bölüm/kurum değişikliği şeklinde olmuştur. Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat (2010) öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasının onların doyumunu etkilediğini ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında eldeki araştırmada beklentilerin karşılanmamış olmasının kurum değişimi ile sonuçlandığı ifade edilebilir. Kehm, Larsen ve Sommersel (2019) yaptıkları çalışmalarda, bireylerin gönüllü olarak terk kararı almalarının daha çok kurum değiştirme ile sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Yine üniversite içi süreçlerin daha çok kurum değişimine yönelik bir terk davranışına yol açtığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aypay, Sever ve Demirhan da (2012) sosyal entegrasyonun zamanla arttığını ancak artmaması halinde fakülteye bağlılığın zayıfladığını belirtmişlerdir. Yine Boyacı vd., (2018) öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması durumunun onların kurumu terk ederek başka bir üniversiteye geçmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları ile benzer şekilde eldeki araştırma açısından üniversite içi süreçleri terk nedeni olarak gösteren katılımcılar terk kararı sonrasında bölüm, fakülte, üniversite değişikliği yapma eğilimindedirler.

Daha önce de ifade edildiği gibi bu nedenler tek başlarına üniversite terkine neden olabilirse de karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde de katılımcıları terk kararına yönlendirmiş olabilir. Dolayısıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmaya katılan katılımcıların üniversiteyi terk nedenlerinin karmaşık ve karşılıklı etkileşim içerisinde olan nedenler olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin atama konusundaki umutsuzluk, içsel güdülenme düzeyinin düşüklüğü ya da farklı bölüm hedefine sahip olmak; mesleğe ilişkin olumsuz algı, akademik beklentilerin karşılanmaması, eğitimi yetersiz bulma gibi nedenlerle doğrudan ilişkilidir. Bu etkenler birleşerek bireyleri üniversiteyi terk kararı almaya yöneltebilmektedir. Yine bu nedenlerin dışında askerlik, kente aidiyet sorunu gibi nedenler de üniversite dışı değişkenler olarak terk sürecinde etkili olabilmektedir.

Katılımcıların terk etme nedenlerini bugün nasıl değerlendirdiği incelenmiş ve buna ilişkin elde edilen veriler aşağıda tablo 3.8.'de verilmiştir:

Çizelge 3.8. Terk Kararına İlişkin Bugünkü Değerlendirmeler

Temalar
Kararlılık/Görüşün Değişmemesi
Koşullara Bağlılık
Değişen Bakış Açısı/Terk Etmeme

Katılımcıların terk etme nedenlerini bugün nasıl değerlendirdiğine ilişkin bulgular incelendiğinde Kararlılık/Görüşün Değişmemesi, Koşullara Bağlılık ve Değişen Bakış Açısı/Terk Etmeme temalarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede bugün olsa yine terk ederdim düşüncesini belirten katılımcıların görüşlerinin bugün hala değişmediği ve bugün halen Eğitim Fakültesinde öğrenim görüyor olsalar da benzer gerekçelerle üniversiteyi terk edeceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların bununla ilgili ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Yani, evet terk etmeyi düşünürdüm. Çünkü galiba karakterle de alakalı. Çünkü bir şey aklımdaysa eğer... Öğrenci olsaydım yine aynı beklentilerim olurdu.” (T1, K)

“Hala aynı düşünüyorum. Düşüncem hiç değişmedi... Yok devam etmezdim. Aynı yerde hatta ben küçük bir araştırma da yapmıştım. Orada kalayım dedim arkadaş ortamına alıştım, bir şekilde devam ederim dediğim zamanlar, radio tv ile ilgili iletişim fakültesi ile ilgili birşeyler var mı XXX'te diye, o da sadece İİBF'de basın yayın falan vardı, onlar da uymadığı için bulamadım zaten. Tekrar da araştırmadım.” (T2, E)

Bazı katılımcılar bugün terk nedenlerini değerlendirdiklerinde üniversiteyi terk etmeyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bunun gerekçesini zaman kaybı endişesi ile ifade ederken diğer bir katılımcı ise şu anki çalışma durumu çerçevesinde ifade etmiştir. Aşağıda sırasıyla bu katılımcıların ifadeleri verilmiştir:

“Belki ayrılmazdım şu an. Çünkü orada da iki yıl kaybettim. Yıl kaybım oldu. Düşünüyorsun kaç yaşında mezun olacaksın. O sınıfı sevmesen bile herşey bu sefer kendinden küçüklerle... Okul sorunlu, dersler sıkıntılı... Bazı dersler de geçmiyor, ikinci sınıfın dersini dördüncü sınıfın sonunda veriyor hala. Sıkıntılar vardı. Diğer okullarda “Ortalamam 3,90'lar 3,80'ler...” Burada 60 alacağız diye zorluyor bazı hocalar. Yani soğumuştum. Belki sene kaybım olmasın diye bırakmazdım.” (T3, K)

“Şimdi bugün bir on yıl, gerçi ben altı yılı tamamladım ama, bir on yıl askerlik yok bizde. On yılı tamamlarsak tamamen askerlikten muaf oluyoruz. Onu da hesaba katarsak ben 2022 yılında istifa etmekte özgürüm. Ama bizde şöyle birşey var: buradan istifa

etmeden öğretmen olarak atanmam mümkün değil benim. Yine bir kumar var yani işin içinde. Muvaffakatname lazım bana. Kurumlararası geçiş yok. Torpil olursa olur ama yok yani. O zor birşey. Bir de bizde bir laf vardır: Silah bele girdikten sonra o iş zor yani. Bu kadar seneyi teşkilatta geçirdikten sonra öğretmenlik yapmakta ne kadar başarılı olabilirim? Tartışılabilir. Koptuk artık yani. O ortamdan koptuk. Ama sonuçta dediğim gibi benim kazanılmış bir hakkım doğdu. Oraya gitmek için de bana bir vesile olabilir bu. Çünkü orası artık bizim için 21 sene olmuş ikinci memleketim. Aslen oralı değilim ama. Orada genç jenerasyonu da görmüş olurum bizden sonrakileri. Devam etmek hoş olabilirdi. Mesleki olarak da beni değerlendirebilirlerdi. Üniversitede de çalışabilirdik yani, hem oradaki havayı soluyup daha gerçekçi çözüm de üretebilirdik. Ben öyle düşündüm yani kendi açımdan. Ama büyüklerimiz pek öyle düşünmüyor.” (T7, E)

Bazı katılımcılar ise bugünkü düşünceleri çerçevesinde üniversiteyi terk etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu düşüncenin nedeni olarak da düşünce yapılarındaki değişikliği göstermişlerdir. Bu katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Aynı sebepler olmazdı ya. Çünkü daha dikkatliyim insanlara karşı. O zaman çocuktum, küçüktüm. Şimdi birşeylerin farkına vardım... Arkadaş çevreme, insanlara güvenmemeyi düşünürdüm. Derslerim tamam hocalar çok iyi eğitim vermiyor olabilir bazıları ama kendim çabalardım, kendim yapardım herşeyi, hocalara, okulun isteklerine bağlı kalmaz, kendim çalışırdım.” (T4, K)

“Yok benzer nedenlerle bırakmazdım. O zaman için dediğim gibi o zaman için suç benim. Çünkü ben biraz daha eğlence meraklısı, biraz daha para meraklıyıldım o zaman. Dışarıyı daha çok seven bir adamdım. Otoriteyi de çok fazla önemseyen bir adam değilim... Şimdi o zamanki hata benim hatam. Bu yüzden bırakmazdım. Ha nasıl bırakmazdım? Biraz daha sarılmam gerekirdi. Şeyi görüyorum şu an, şu anki kafa yapısıyla; senin okuman lazım ki, senin değiştirmen lazım.” (T5, E)

Görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu bugün hala aynı düşüncelere sahiptir ve yine aynı fakültede öğrenim görüyor olsalar yine üniversiteyi terk edecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, büyük oranda onların şu anki şartları ile ilgilidir. Yine üniversiteyi terk edeceğini ifade eden katılımcıların büyük bölümü şu anda istedikleri bölümde öğrenci olarak yaşamlarına devam etmekte, istedikleri iş kolunda çalışmaktadırlar. Dekkers ve Claassen (2001) okulu bırakmanın her zaman kötü bir alternatif olmadığını ifade

etmiştir. Yine Norton ve Cherastidtham (2018), terkin sonuçlarının her zaman kötü olmadığını, okul ve ilk yıl öğrenci araştırmaları çoğu kişinin üniversiteye girdiğinde bir belirsizlik durumunda olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan eğer öğrenciler üniversitenin onlar için uygun olmadığını düşünürlerse bir an önce ayrılmanın onlar için hem para hem de zaman açısından olumlu bir adım olarak değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Eldeki çalışmada da üniversiteyi terk eden katılımcıların çoğu için terk olumlu sonuçlara neden olmuştur. Bu durum da araştırmacı açısından özellikle çalışmaya başladığı dönemdeki öngörülerini çerçevesinde beklenmeyen bir durumdur. Öte yandan iki katılımcı bugün düşünce yapılarının farklılaştığını, dolayısıyla öğrenci oldukları dönemdeki yaptıklarını bugün daha farklı değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgular terk nedenleri ile birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bölümünün terk nedenleri konusunda halen benzer düşüncede olduklarını söylemek mümkündür. Bu çerçevede onların şu anki yaşantıları da göz önüne alındığında terk kararının onlar için olumlu bir karar olduğu düşünülebilir.

3.4. Dördüncü Alt Problem: Bireylerin Üniversiteyi Terk Sürecindeki Deneyimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Bireylerin üniversiteyi terk etme sürecindeki deneyimleri nasıldır?” şeklindedir. Araştırmada bu alt probleme ilişkin elde edilen verilere ait bulgular aşağıda Çizelge 3.9.’da özet olarak; Çizelge 3.10., 3.11. ve 3.12.’de ise ayrıntılı olarak verilmiştir:

Çizelge 3.9. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Karar Aşaması	Kararlılık Başka Bölüm/Üniversiteye Geçme Düşüncesi Kararın Kayıp/Kazanç Olma Özelliği
Öğretim Elemanları İle Paylaşım	İletişime Geçme İletişime Geçmeme
Aile veya Arkadaşlarla Paylaşım	İletişime Geçme İletişime Geçmeme

Çizelge 3.9.’da de görüldüğü gibi araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, Karar Aşaması, Öğretim Elemanları ile Paylaşım ve Aile veya Arkadaşlarla Paylaşım olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Karar aşaması temasında Kararlılık, Başka Bölüm/Üniversiteye Geçme Düşüncesi ve Kararın Kayıp/Kazanç Olma Özelliği; Öğretim Elemanları ile Paylaşım teması altında İletişime Geçme ve İletişime Geçmeme ve Aile veya

Arkadaşlarla Paylaşım temasında ise İletişime Geçme ve İletişime Geçmeme kategorilerine ulaşılmıştır.

Aşağıda Çizelge 3.10.'da Karar Süreci temasına ilişkin elde edilen kategoriler verilmiştir:

Çizelge 3.10. Karar Aşaması Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler
Karar Aşaması	Kararlılık
	Başka Bölüm/Üniversiteye Geçme Düşüncesi
	Kararın Kayıp/Kazanç Olma Özelliği

Çizelge 3.10.'da da görüldüğü gibi katılımcıların üniversiteyi terk etme kararı alma sürecindeki durumları değerlendirildiğinde Kararlılık, Başka Bölüm/Üniversiteye Geçme Düşüncesi ve Kararın Kayıp/Kazanç Olma Özelliği kategorilerine ulaşılmıştır.

Katılımcıların üniversiteyi terk sürecinde karar alma aşamasındaki görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun herhangi bir kararsızlık yaşamadığı görülmüştür. Katılımcıların konuya ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Yok net karar almıştım. Sadece zaman geçiriyordum. O düşünce de zamanla değişmedi. Bu bir anda olan bir şey değil, süreç içerisinde bilinçaltında zaten yerleşiyordu. Kafana önyargıyı koyduğun, kendi doğrunu koyduğun zaman değişmiyor.” (T2, E)

“Yok kararsızlık yoktu, ben gayet emindim yani. Arkadaşlar hatta niye bitirmiyorsun, niye okumuyorsun diye... Hala daha bana söylerler sen çok yanlış yaptın öğretmen olmalıydın diye, şu an çok yoğun çalışıyorsunuz, şöylesiniz, böylesiniz diye. Öğretmenliğe dışardan bakmak çok farklı. Onlar dışardan yatıyor olarak görüyorlar. Her meslek kendine göre zor. Öğretmenlik zor ve meşakkatli. Herkesin yapmaması gereken bir iş bence. Çoğu öğretmen mesela belki benim gibi dönmüş olsa... Arkadaşlardan sen yapamazsın edemezsin gibi negatif bir dönüş olmadı bana. Ben haliyle yapacağımı düşünürdüm de. Ama tabii o dönemki kaygılarımız, bizi bu yola soktu. Böyle oldu yani.” (T7, E)

“Olmadı kararsızlığım hiç, direk ayrılacağım dedim ayrıldım. Ya ayrılma fikri ikinci sınıfın başında geldi açıkçası aklıma ondan sonra da sınava hazırlandım biraz. Kazanınca da direk gidiyorum ben dedim gittim.” (T9, E)

Karar aşamasında kararsızlık yaşadıklarını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Aşağıda bir katılımcının bu duruma ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“Yaşadım. Yani bırakıp gittiğimde ne yapacağım diye değil de, ne yapsam daha mantıklı olur diye düşündüm. Hani temele inip baktığımda, ileride öğretmen olsam da ben çocukları çok fazla sevsem de onlarla zaman geçirmeye sabredebilen bir insan değilim. Öğretmen olduğumda bu işi çok iyi yapabileceğime inanamıyorum.” (T8, E)

Söz konusu katılımcı kararsızlık yaşadığını ifade etmiştir. Ancak bu kararsızlık üniversiteyi terk edip etmeme konusunda değil, daha çok ayrıldıktan sonraki sürece ilişkindir. Bu katılımcı daha önceki bulgular da değerlendirildiğinde zaten öğretmenlik yapmak istemeyen, farklı alanda kendini geliştirmek isteyen bir katılımcıdır. Dolayısıyla bu kararsızlığı doğrudan ayrılma kararı üzerinden değil, ayrıldıktan sonraki durum kapsamında değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Katılımcılardan bazıları karar aşamasında başka bir üniversiteye ya da bölüme geçmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu düşüncelere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Başka bir üniversiteye geçeyim oldu, zaten ben bıraktıktan sonra, 2012 Haziran’da bıraktığım zaman hemen gidip dershaneye kaydoldum evin yakınında, aynı zamanda çalışmam da gerekiyordu babamla-abimlerle beraber. XXX Üniversitesi’ni kazandım. İstedğim bölümü tutturdum. Çocukluk arkadaşımınla beraber radyo sinemayı, ondan sonra XXX Üniversitesi’nde İngilizce hazırlık var diye tercih ettik. Ondan sonra hazırlığa gittik baktık orada kalacağız, arkadaşım aynı zamanda part time çalışıyordu. Orayı da aksattım. Oraya da yaklaşık 5-6 ay gittim. Gidiyorum ama boş gidiyorum. Hedefe ulaşıncaya herhalde soğuyorum ben. Bizim insanlarımızın şeyi zaten, istikrar. Ondan sonra orayı da bıraktım birinci ayda.” (T2, E)

“XXX’de eğitim fakültesini kazanırım, eğitim tekrar devam ederim diye düşündüm. Hem derslerden muaf olma durumu var. Burada da yine eğitim fakültesinin sınavını kaçırdım normal fakülteye geçtim.” (T4, K)

“Ben daha çok dediğim gibi mühendislik falan istiyordum. Bizim bölüm de aslında mühendisliğin türevidir. Ama mühendis olarak geçmiyoruz o ayrı mesele. Daha çok bilmediğim şeyler vardı. İşte yukarıda elektronik ve haberleşme vardı, sonra deniz ulaştırma ve işletme

vardı. Bu bölümü tercihim de yine sonlara doğruydı. Bu uçak falan birazcık araştırdım, maaşları falan dolgun, dedim iyi ekmek var burada (Gülüyor). Aslında maaş konusunda umduğum gibi olmadı da... Tabi ileride lisansı falan alınca ancak o seviyeye gelebileceğiz. Ama şu anda memnunum yani, hiçbir zaman pişman olmadığım bıraktığım için... XXX'i özel olarak yazmamıştım, bölüm olduğu için yazmıştım. Bir de şöyle birşey var, XXX'in diğer bölümlerini bilmem ama mühendislik konusunda bayağı ileri seviyede. Yani Marmara bölgesinde önemli bir üniversite o anlamda. Onu araştırmıştım.” (T6, E)

“Az çok XXX'i biliyordum. Bir de dönem içinde XXX'deki hocam birkaç kez çağırmıştı. “Gel burada bir hafta derslere gir” diye. Bir hafta orada derslere girmiştim. Bir de orada arkadaşlarım da var zaten. Onlar da anlatmışlardı bana.” (T9, E)

“Evet, sınava girdim ikinci senenin sonunda XXX'i kazandım. Şu an kaydım orada hatta. XXX Üniversitesi'ni çok istemişim. Çok araştırmıştım eğitimini falan. Çok istedim ama olmadı. Çalıştığım yerde XXX Üniversitesi'nden mezun olan bir dostum vardı. Onunla çok konuştuk. Benim anne tarafım da oradandı. Orada da bir evimiz var. Akrabalarımız da orada. Hem yalnızlık çekmem diyordum, hem de eve dönmek istemiyordum ailevi durumlardan dolayı. Hem de eğitiminden çok memnundu arkadaşım. İngilizcesi de iyidi. Donanım olarak, bilgi olarak da kendini geliştirmişti. Aldığı eğitim ona mutlaka katkı sağlamıştır diye düşündüm. O yüzden.” (T10, K)

Katılımcıların üniversiteyi terk etme kararlarının kazanç ya da kayıp olma niteliğine ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde çoğunluğun üniversiteyi terk etmenin kendileri açısından bir kazanç olduğu düşüncesinde birleştiği görülmüştür. Bu konudaki görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Benim için bir kazançtı. İyi ki ayrılmışım diyorum. XXX benim için farklı bir deneyim oldu. Farklı bir çevre olmuş oldu benim için. Hem de orada yaşadığım şeyleri unuttum.” (T1, K)

“Kazanç oldu. Resim bölümü eğitim amaçlı değil de sadece bölüm okumak gerçekten daha iyiymiş. Bir resim öğretmeni olarak yetişmedim. Bir ressam olarak ilerledim. Bu benim sevdiğim birşey. Resimi daha çok öğrenmek, resim açısından birşeyler yapmak beni daha mutlu ediyor. Daha iyi oldu. Birinci hedeflikten çıktı öğretmenlik ikinci hedefim haline geldi. Başlarken öyleydi. Sonradan formasyon aldım.” (T4, K)

“Şöyle düşündüm, keşke seçmeseymişim hesabı yaptım kendi kendime. Ama dedim olacağı buymuş. Dedim sen kendi kendini bilinçlendirmezsen, yetiştirmezsen... Ne kadar da on yedi yaşında da olsan sen kendini yetiştireceksin ki başkasına bırakmayacaksın işlerini. O anlamda mesela kazanç olarak görüyorum ben. Kayıp olarak görmüyorum. Kayıp olarak sadece şurası; üniversiteyi seçmemeliymişim. Çevrem iyi olabilir ama akademik olarak birşeye fayda etmedi.” (T5, E)

“Akademik açıdan bir kazançtı. Yani oradan pek de alabileceğim birşey yoktu. Öğretim açısından, eğitim açısından pek de tatmin etmiyordu.” (T6, E)

“Yani bana göre kayıp değildi. Çünkü akademik açıdan bir insanın kendini geliştirmesi demek, bir hedefi olup o hedef doğrultusunda bir akademik kariyer yapmasını gerektirir ya, benim hedefim o olmadığı için, benim açımdan akademik bir kayıp olmadı yani.” (T8, E)

“Kazanç. Çünkü dediğim gibi eğitim kalitesi çok yüksek XXX’de oraya göre. Hocaların ilgi düzeyleri... Nasıl desem, çoğu bir şekilde kendini geliştirmiş ve kendini geliştirmişliklerini bize aktarmaya çalışan hocalar. Bizimle daha çok ilgileniyorlar, daha çok üstümüze düşünüyorlar” (T9, E)

Bir katılımcı ise üniversite terki kararının kendisi için bir kayıp olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının bu konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Okul bitmediği, devam etmediği için yıl kaybıydı aslında. Çok bir getirisi olmayacaktı oranın, hocaların... sonuçta aynı dersleri sadece uzun süre alıyorsunuz. Bu sefer yaş olarak sene kaybım oluyor. Sonuçta yine aynı hocalar, aynı dersler bir farkı yoktu. Gelişmişlik açısından zaten yoktu. Gelişmedi. Akademik olarak katkısı, XXX dersini almak durumunda kalmak oldu.” (T3, K)

Söz konusu katılımcı terk kararı sonrasında kaybı zamansal açıdan değerlendirmiştir. Akademik anlamda terk etmenin kazanç ya da kayıptan ziyade terk etmenin iki yıl kaybettiğine odaklanmıştır. Dolayısıyla buradaki kayıp kavramı da akademik açıdan değerlendirilmemelidir.

Bir katılımcı ise konuya daha nötr yaklaşmış ve terk kararının ne kayıp ne de kazanç olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcının söz konusu ifadeleri yer almaktadır:

“Akademik olarak bir şey kazanmadım kaybetmedim de. Boşlukta yani. Önemli bir yer tutmuyor bende. Çok bir şey de katmadı, kattıysa da sosyal açıdandır.” (T2, E)

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu üniversiteyi terk etme sürecinde oldukça kararlı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada kimi katılımcılar karar verme sürecinde başka üniversiteye geçmek, terk etmenin getireceği kimi belirsizlikler gibi alternatifleri de düşünmüşlerdir. Karar verme sürecinde farklı alternatiflerin yaratabileceği belirsizlikler bireyleri kararsızlığa itebilmektedir (Başaran, 2000). Ancak eldeki çalışma kapsamında ulaşılan bulgular göz önünde bulundurulduğunda kararsızlık konusu bireylerde çok baskın olmamış görünmektedir. Katılımcılar arasında karar verme aşamasına uzun sürede ulaşanlar olduğu gibi bir anda bu kararı verenlerin olduğunu da söylemek mümkündür. Kerby (2015) terk sürecinin uzun bir süreç olduğunu belirtmiştir. Tinto (1975) ise terk sürecinin Durkheim’in intihar teorisi ile benzerlik gösterdiğini ve bir süreç gerektirdiğini ifade etmiştir. Eldeki çalışma çerçevesinde de katılımcıların karar aşamasına gelene dek hem süreç hem de etkenler anlamında yaşantılar geçirdiği; terk kararını birden fazla etkenin birleşimi sonucunda aldıkları görülmüştür. Bu nedenle bireyler açısından terk kararı almaya giden sürecin bu özelliğinden dolayı onların karar verme konusunda kararsızlık yaşamamaları beklenen bir bulgudur. Bu durum, terk nedenlerinin bireylerin bu kararı almasında ne denli etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu karar aşamasında farklı üniversitelere ya da bölümlere geçmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aina vd. (2018) zaman içinde öğrencilerin kendi durumunu değerlendirerek parasal olmayan getirilere odaklandığını ve bu kapsamda öğrencinin beklentileri ile fakültenin beklentileri ve verdikleri uyumsuzsa bireylerin ayrılma yolunu seçtiklerini ifade etmiştir. Eldeki araştırma açısından terk kararı alındığında katılımcıların ilk alternatifleri başka bir üniversite ya da bölüme geçmek şeklinde olgunlaşmaktadır. Bu durum araştırmacı açısından beklenen bir durumdur. Çünkü hem yaş itibarıyla hem de daha önceki bulgularda da görülen başka bölüm hayali itibarıyla katılımcıların bu seçeneklere yönelmesi normaldir. Yine katılımcıların öğrencilik hayatları boyunca maddi zorluklar yaşamamış olmaları, onları eğitimlerine devam etme konusunda bir karar almaya yöneltmiş olabilir.

İfadelerden de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu üniversiteyi terk kararının kendileri açısından bir kazanç olduğunu belirtmiştir. Kazanç olarak değerlendiren katılımcıların bu görüşleri, akademik olarak istediği bölüme devam etme, beklentilerinin

karşılandığı bir bölüme ya da üniversiteye geçme gibi düşünceler çerçevesinde şekillenmektedir. Yine kimi katılımcılar, sosyal olarak üniversitedeki ortamdaki uzaklaşmayı kayıp olarak değerlendirse de terk etmeyi akademik anlamda bir kazanç olarak görmekteyiz. Öte yandan bir katılımcı üniversite yaşantısının kendisi için olgunlaşma, kişisel gelişim sağlama bakımından bir kazanç olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların karar aşaması temasındaki bulguları incelendiğinde genel olarak karar aşamasında kararsızlık yaşamadıkları, başka bölüm ya da üniversiteye geçmeyi düşündükleri ve terkin akademik anlamda bir kazanç olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bulgular daha önceki bulgularla birlikte düşünüldüğünde beklenen bulgulardır. Nihai olarak bakıldığında, akademik bütünleşme sorunları, mesleki olgunluğun yetersiz oluşu ya da olmayışı, akademik anlamda beklentilerin karşılanmaması, sosyal uyum sorunları gibi bulgular göz önünde bulundurulduğunda terk kararının katılımcılar arasında kararlı olarak alınmış bir karar olması ve kazanç olarak düşünülmesi üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu etki yaptığı ifade edilebilir.

Aşağıda Çizelge 3.11.'de Öğretim Elemanları ile Paylaşım temasına ilişkin elde edilen kategori ve alt kategoriler verilmiştir:

Çizelge 3.11. Öğretim Elemanları İle Paylaşım Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler
Öğretim Elemanları İle Paylaşım	İletişime Geçme	Terk Kararını Destekleme Terki Önlemeye Yönelik Destek İlgisizlik
	İletişime Geçmeme	

Çizelge 3.11.'de görüldüğü gibi Öğretim Elemanları ile Paylaşım teması altında İletişime Geçme ve İletişime Geçmeme kategorilerine ulaşılmıştır. İletişime Geçme kategorisi altında ise Terk Kararını Destekleme, Terki Önlemeye Yönelik Destek ve İlgisizlik alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Katılımcılardan bazıları terk kararı sürecinde öğretim elemanları ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. İletişime geçen katılımcıların kimisi öğretim elemanlarının terk kararını desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Evet olmuştu. Ben mesela, danışmak istemiştım bir kadın hocamıza, ismini hatırlamıyorum ama, o şey demişti, bence Farabi yapmalısın bu farklı bir deneyim.

Üniversitede bu tarz değişim programlarına dahil olunmalı diye o cesaretlendirmişti mesela ayrılma yönünde. Hem değişik bir tecrübe olur senin için gitmelisin demişti. Yani desteklemişti” (T1, K)

“O zaman hocalarla denk geldiysem fakültede imza falan için... Sekretere gittim o neden bırakıyorsun dedi. Ama çok fazla konuşma olmadı. Sekretere sadece muhtarlktan ekonomik olarak sıkıntım var gibisinden dilekçe almamı söylemişti onu almıştım. Ben saklamadım, üniversite sınavına hazırlanmak istiyorum o yüzden bırakmak istiyorum dedim. Zaten XXX hoca da ikinci sınıfta XXX dersine ilk girdiğinde oradan başlamıştım döneme, bir hafta girdim dedi ki, sonuçta yapmak istemediğiniz bir işse bu işi yapmayın dedi. Ancak yapmak isteyenler yapar, ben severek yaptım falan dedi. Dedim ki ben bırakayım. Biraz da o düşünce de aklımda kalmış. O derse girişini hatırlıyorum. Birkaç defa derse girdim. Bana dedi ki sen ne yapıyorsun dedi? Derse girer girmez dikkatini çekmişim çünkü ben test çözüyordum. Anlattım durumu yapmak istemiyorsan sen bilirsin tarzında bir konuşma geçmişti.” (T3, K)

“Birkaç hocamla görüştüm, “İyi yaparsın” dediler, “Kurtar buradan kendini” dediler. Danışmanım da vardı bunların içinde.” (T9, E)

“Hocalarımla da görüştüm o zaman, onlarda iyi olur dedi. Evet “Git kızım kurtar kendini” diyorlardı “Ne işin var burada?” diyorlardı. Tabi tabi.” (T10, K)

Bir katılımcı terk kararını bir öğretim elemanı ile paylaştığını, öğretim elemanının terki önlemeye yönelik ifadeler kullandığını ancak bu ifadelerin caydırıcı olmadığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“XXX hocayla birkaç defa görüştüm. Diğer hocalarla görüşmedim. XXX hoca bırakmamı istememişti. Bırakmamamı söyledi çok. Ama bıraktım ya. Yapamayacağım diye düşündüm. Çok da etkili olmadı onunla görüşmelerim.” (T4, K)

Bir katılımcı ise öğretim elemanları ile terk kararını paylaştığını ancak öğretim elemanlarından ilgisizlik gördüğünü belirtmiştir. Konuya ilişkin katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ya çok da üstüne düşmediler ya. Öyle söyleyeyim. Ben söyledim, danışman hocam beni Kastamonu'dayken aradı intibak eğitiminde. Ben dedim hocam ben intibak eğitimindeyim böyle böyle kazanırsam bırakacağım dedim. Tamam o zaman biz bekleyelim

seni dedi. Yani tek şeyleri bu oldu. Bekleyelim bir 3-5 gün sürem var elenmezsem devam edeceğim, elenirsem okuluma devam edeceğim yani. En fazla dönem kaybederim riskine girdim ben. Tamam dedi yani o kadar... XXX hoca vardı işte onun dersine girdim... Hala XXX hoca vardır yani Facebook'ta falan arkadaşızdır. Karşılıklı beğeni olur, şu olur bu olur. Konuştuğum XXX hoca vardır. Hep aynı kadro zaten. Tutup da beni "Sen nereye gidiyorsun?" "bir problemin mi var?" "Okulumuzda yaşadığın bir sıkıntı mı var?" "Ailevi bir sıkıntın mı var?" diye oturup da karşısına alıp soran olmadı. Gitsin oldu yani... Ya böyle bir tutumla karşılaşınca daha ben onlara ne danışacağım? Onların bana katacağı birşey yok." (T7, E)

Söz konusu katılımcı terk sürecindeki iletişimde ilgisizlik algısına sahiptir. Bu durum her ne kadar katılımcı algısı olarak yorumlanabilirse de daha derine inildiğinde öğretim elemanlarının süreçte öğrenciye yönelik herhangi bir destek sağlama, terk kararının neden alındığını sorgulama gibi bir yola girmediği de görülmektedir. Bu durumun da öğrenciyi terk kararı konusunda destek almamaya yönelttiği görülmektedir.

Kimi katılımcılar terk kararı aldıkları süreçte öğretim elemanları ile iletişime geçemediklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Hocalarla görüşmem olmadı." (T2, E)

"Hayır görüşmedim. Ya kendim bir karar almıştım. Ondan da dönmedim, başkası da beni döndüremezdi." (T8, E)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde terk kararını öğretim elemanları ile paylaşanların terk konusunda destek görüklere ifade edilmekle beraber; kimi katılımcıların destek olarak nitelendirdikleri durumun aslında daha nötr bir destekleme olduğu ifade edilmelidir. Buradaki ilginç bulgulardan biri, bir katılımcının terk kararını öğretim elemanları ile paylaştıktan sonra "*Kurtar kendini buradan*" şeklinde öğrenciye destek olmasıdır.

Öte yandan, terk kararını öğretim elemanları ile paylaşmayan bireylerin, aynı zamanda kararsızlık yaşamayan bireyler olduğu da görülmektedir. Bu nedenle görüşmeler de kararlarının değişmeyeceğine yönelik düşünceleri, onları öğretim elemanları ile görüşme gereği duymamaya yöneltmiş olabilir. Katılımcıların kararlarını öğretim elemanları ile paylaşmamalarının bir nedeni de onlarla daha çok ikincil grup ilişkilerine sahip olmaları

olduğu ifade edilebilir. Macionis (2015), ikincil grup ilişkilerini bireylerin belirli bir hedef dahilinde bir araya geldiği ve kişisel olmayan gruplar içindeki iletişim olarak tanımlamıştır. Bu tarz ilişkilerde zayıf duygusal bağlar olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan da öğretim elemanları ile birincil grup ilişkisi oluşturamayan bireylerin bu aşamada kararlarını öğretim elemanları ile paylaşmamış olduğu düşünülebilir. Yine daha önceki bulgularda da görüldüğü gibi öğretim elemanları ile iletişim sorunları, beklenen ilginin daha önceki süreçte görülmemiş olması gibi nedenler de bireyleri öğretim elemanları ile kararlarını paylaşma konusunda isteksiz olmaya yönelmiş olabilir.

Aşağıda Çizelge 3.12.’de Aile veya Arkadaşlar ile Paylaşım temasına ilişkin elde edilen kategori ve alt kategoriler verilmiştir:

Çizelge 3.12. Aile veya Arkadaşlar ile Paylaşım Temasına İlişkin Kategori ve Alt Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler
Aile veya Arkadaşlarla Paylaşım	İletişime Geçme	Terk Kararını Destekleme Belirsizlik Düşüncesi
	İletişime Geçmeme	

Çizelge 3.12.’de görüldüğü gibi Aile veya Arkadaşlarla Paylaşım temasında İletişime Geçme ve İletişime Geçmeme kategorilerine ulaşılmıştır. İletişime Geçme kategorisi altında Terk Kararını Destekleme ve Belirsizlik Düşüncesi alt kategorileri bulunmuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu terk kararlarını aile ya da arkadaşları ile paylaşmışlardır. Bu paylaşımlar sonucundaki dönütler genel olarak terk kararını destekleme yönündedir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Arkadaşlarımla görüştim. Arkadaşlarım zaten XXX’te yaşıyorlardı, müzik öğretmenliğindekiler ikisi oradaydı biri XXX’te yaşıyordu o zaten geliyordu yanımıza. 2-3 sefer gittim ben oraya, orada oturup konuştuk, benle beraber bırakan arkadaş hiç pişman değil. O da gardiyan olmuştu cezaevinde lise kpss yapılmıştı. İster istemez sonra bağlantı koptu. Onların ne yaptığından hiç haberim yok ama onlar hallerinden memnundu. Diğer arkadaşım zaten doğru olduğumu kendisi de biliyordu, o zaten destekliyordu. Ben desteklemeseydi bırakmazdım. O da bıraktı. Müzikçiler onlar biraz daha çalışma alanı geniş. Onlar her yerde iş buldukları için onlar bana destek veriyorlardı. Öyle aşırı bir destek değil, muhabbeti olduğunda haklısın diyorlardı... Aileme ne zaman söyledim onu hatırlamıyorum. Muhtemelen sene sonlarına doğru söyledim diye hatırlıyorum. Okullar

kapanmadan bir ay öncesinden. Tepki aldım mı aldım ama onlar da oğlum yaparım diyorsan gel. Sen kendini orada yıpratacağına istemiyorsan gel burada çalış, dershaneye göndeririz dediler. Özel olsun devlet olsun gel burada ben seni yazdırayım dedi babam. Destek oldular.” (T2, E)

“Sonradan söyledim, bıraktığımı söyledim. Okuldakiler normal karşıladılar. Dedim ya zaten onların gözünde bir çıkıntı olarak görünüyordum. Onların davranışları farklıydı zaten çok da umursamıyordum. Benim için önemsiz olduğu için çok hatırlamıyorum... Aile, onlar da çok sıkıntı çekmedi ama sonuçta tabii üzüldüler. Devam etseydin, niye ortasında bırakıyorsun. Kendi aldığım karardı pek de birşey söylemediler.” (T3, K)

“Ailem son gün öğrendi bırakacağımı. Ben ailemle birazcık mesafeliyim. Çok fazla birşeyleri söylemeyi de sevmem. Birşey konuşulacaksa konuşulur biter. Uzatmayı çok fazla sevmiyorum. Abimle görüştim, bir o biliyordu bırakacağımı. O da bırak dedi senin için hangisi en iyisi olacaksa ona göre davran dedi. Ailem sıkıntı yapmaz sonra dedi.” (T4, K)

“Arkadaşlarımla görüştim, yani hayırlısı olsun dediler. Fazla da birşey yapmadılar. Hatta şöyle söyleyeyim, Birçok arkadaşım da kaydımı sildirmeye geldiğim zaman öğrendiler yani. Öyle çok fazla da duyurmadım yani. Söylemek istemedim. Öyle kasıtlı bir nedenim yoktu söylememek için üstünde durmadım, zaten bırakacaktım...” (T6, E)

“İlk etapta anneme dedim böyle böyle birşey var diye. O da aslına bakarsan razıymış yani dünden. O amcam öğretmen olduğu için mesela XXX'te başlamış göreve, yengemle 52 oynuyorlarmış yani. Öyle bir mahrumiyet yani. 4-5 ay maaş çekemiyormuş yani kışın. Ondan sonra daha yakına geldiler. Annem onların yaşadığı sıkıntıları bildiği için, ben de gideceğim oralara tek başıma, ne yapacağım, ne edeceğim...” (T7, E)

“Aileme söyledim. Zaten başta da söylediğim gibi en başından burada olsan daha iyi olur demişlerdi. Onlara burada yapamadığımı söyledim. Onlar da tamam o zaman sen bilirsin şeklinde yaklaştılar. Bana destek oldular.” (T8, E)

“Tabii ailem biliyordu hepsi. “Kızım git bir an önce okulunu bitir” dediler. Yani benim çevremde ve ailemdeki bütün olay bu. Başarılı bir öğrenci var karşılarında, zorluk çekmeyen derslerde, severek yaptığı bir şey var. Ama diploma yok. Çok saçma. O diplomayı alsa belki kendini bir üst seviyeye taşıyabilecek. Ama olmuyor. Sürekli o okul mu? Bu okul mu? Ya boşver okulu diyor. Okulun adı da önemli değil, cismi de önemli değil diyor. Sen bir

diploma al da boşver diyor. Sen kendini geliştirirsin, tekrardan istiyorsan yurt dışına dönersin.” (T10, K)

Bir katılımcı ailesiyle terk fikrini paylaştıktan sonra ailesi tarafından belirsizlik durumuna ilişkin geribildirim aldığını belirtmiştir. Katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Tabi akıllarında soru işaretleri oldu, derslerim ne olacak? Sayacaklar mı, saymayacaklar mı gibi endişeleri oldu ama onları açıklığa kavuşturunca bir şey demediler.” (T1, K)

Katılımcılardan bazıları ise kararlarını aile ve/veya arkadaşları ile paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu duruma ilişkin katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Orda çok yakın arkadaşlarım yoktu. Bir erkek arkadaşım vardı o da gitmem taraftarıydı. Diğer kişilerle de muhabbetim zaten çok azalmıştı. Onlara da hiçbirşey söylemeden çıktım geldim. Herşeyimi bıraktım geldim.” (T4, K)

“Yok paylaşmadım... Karışık hocam orası. Gerek yok, onları ben bi şekilde ifade ettim. O yüzden zaten. Şöyle baksalar çevreme... tutup da mesela yalan söyleme falan yoktur. Ama tutup da ana babama söylemek... (Üzölmelerini istemiyor tepkileri veriyor). Kardeşlerim biliyor mesela, hatta biri biliyor... Farklı farklı anlattığım için çok şey yapamadılar. Hani git et falan filan dediler de çok da etkili olmadı.” (T5, E)

Katılımcıların büyük çoğunluğu terk kararını aileleri ile paylaşmışlar ve terke yönelik olumlu destek almışlardır. Çok sınırlı katılımcıda da olsa kimilerinin ailesi terk ettikten sonraki sürece ilişkin belirsizlik düşüncesine sahiptir. Ancak geneli aile ve/veya arkadaşlarından olumlu destek almışlardır. Macionis’in (2015) işaret ettiği gibi özellikle aile ve/veya arkadaşlarla kurulan birincil grup ilişkilerinin daha yakın olduğu, onlarla iletişimin daha samimi olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla aile ve/veya arkadaşları ile paylaşımın öğretim elemanları ile paylaşımından daha yoğun olduğu görölmektedir. Bu durum da temelde en etkili birincil grup ilişkilerinin kurulduğu yapının aile olduğu da düşünöldüğünde, bireylerin paylaşımında bulunması beklenen bir durumdur. Öte yandan Aile ve/veya arkadaşları ile kararlarını paylaşmayan katılımcılar, bunların nedenlerini arkadaşları ile çok yakın ilişkileri olmaması ya da anne babalarının üzölmelerini istememeleri olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların dördüncü alt probleme, yani terk sürecine ilişkin deneyimleri genel anlamda değerlendirildiğinde çoğunluğunun oldukça kararlı oldukları; karar alma sürecinde başka bir üniversiteye ya da bölüme geçme alternatifini düşündükleri, üniversiteyi terk etmenin bir kazanç olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öte yandan kimi katılımcıların öğretim elemanları ile süreçte iletişime geçtikleri, iletişime geçenlerden bazılarının terk kararını destekleyici geribildirim aldığı görülmektedir. Yine aile ve/veya arkadaşları ile terk kararını paylaşanların ise genel anlamda terk kararlarının desteklendiği yönünde görüş bildirdiği bulunmuştur.

Bireylerin terk kararı aşamasında kararlı olmaları, onların daha önceki bulguları ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Akademik bütünleşme konusunda problemler yaşayan, farklı bölümlere ilgi duyan, sosyal uyum sorunları yaşayan ya da beklentileri karşılanmayan katılımcıların özellikle terk kararı konusunda kararsızlık yaşamadığı görülmüştür. Aynı bireyler terk kararının kendileri için bir kazanç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular terk sürecindeki etmenlerin karşılıklı olarak bağımlılık ilişkisinde olduğunu göstermektedir.

Yine, kimi katılımcıların terk kararı sürecinde öğretim elemanları ile iletişime geçtiği görülmüştür. Bu çerçevede kimi katılımcılar bu görüşmeler sonucunda kararlarının desteklendiğini ifade etmiş olsa da, öğretim elemanlarının ilgisizliğinden şikayetçi olan katılımcılar da vardır. Bu durum öğretim elemanlarının öğrencilerine akademik ve sosyal açıdan destek sağlama, öğrenciyi tanıma gibi konularda kimi yetersizliklere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun terk kararlarını aile ve/veya arkadaşları ile paylaştığı görülmüştür. Bu paylaşımlara genel olarak terk kararını destekleyici geribildirimler almışlardır. Bu geribildirimlere ilişkin açıklamalar incelendiğinde katılımcıların aileleri ile olumlu bir iletişim içinde olmaları, aldıkları kararların aileleri tarafından anlayışla karşılanacağını bilmeleri, ailelerin bu zamana kadar aldıkları kararlarda çocuklarının yanında oldukları gibi nedenlerle ilişkilendirilebilir. Aile ve/veya arkadaşları ile ya da öğretim elemanları ile terk kararını paylaşmayan bireylerin ise kararlı olmaları dolayısıyla öğretim elemanları ya da aile ve/veya arkadaşlarının bu kararlarını değiştiremeyeceği; ailelerini üzmemek istemedikleri, aileleri ile fazla yakın olmamaları gibi nedenler öne sürdüğü görülmüştür.

3.5. Beşinci Alt Problem: Bireylerin Üniversiteyi Terk Ettikten Sonraki Ekonomik, Akademik, Sosyal ve Psikolojik Durumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Bireyler üniversiteyi terk ettikten sonraki süreçte kendilerinin ekonomik, akademik, sosyal ve psikolojik durumlarını nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Araştırmada bu alt probleme ilişkin elde edilen verilere ait bulgular aşağıda Çizelge 3.13.’te verilmiştir:

Çizelge 3.13. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Psikolojik Durum	Hoşnutluk
Akademik Durum	Farklı Bakış Açısı Kazanma
Ekonomik Durum	İşe Başlama Sıkıntı Yaşama Değişiklik Yaşamama
Sosyal Durum	Daha İyi Sosyal İlişkiler İlişkileri Sürdürme Eski İlişkilerden Kopma

Çizelge 3.13.’te de görüldüğü gibi araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular, Psikolojik Durum, Akademik Durum, Ekonomik Durum ve Sosyal Durum temaları altında toplanmıştır. Psikolojik Durum teması altında Hoşnutluk; Akademik Durum teması altında Farklı Bakış Açısı Kazanma; Ekonomik Durum teması altında İşe Başlama, Sıkıntı Yaşama ve Değişiklik Yaşamama ve Sosyal Durum teması altında ise Daha İyi Sosyal İlişkiler, İlişkileri Sürdürme ve Eski İlişkilerden Kopma kategorileri elde edilmiştir.

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversiteyi terk ettikten sonraki psikolojik durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde hemen hepsinin psikolojik anlamda hoşnut olduğu görülmüştür. Aşağıda katılımcıların bu konuya ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

“Şöyle açıklayayım, ben hukuk fakültesini kazandıktan sonra oraya dönüp kaydımı sildirmem gerekiyordu. Ben dondurulabiliyor mu acaba diye dondurmaya da düşünmüştüm ama böyle bir şeyin mümkün olmadığını sonradan anladım. Araştırdım, bir de konuşunca da zaten aynı şeyi söylediler ve ben koşa koşa geldim kaydımı sildirmeye.” (T1, K)

“İyi ki ayrılmışım az önce de söyledim ya, işimi gücümü kurdum çok şükür. İyi ki ayrılmışım. Pişman olmadım.” (T2, E)

“Oradaki öğrenci işlerindeki adam bırakmamı istememişti. O da söylemişti bırakma falan diye. Bak senin kaydettirirken zor kaydettirdik senin için uğraştık. Sen şimdi bırakıyorsun. Yapamayacağım dedim. Bıraktım. Daha sonra formasyon almaya gelirsin bak falan dediler. Yok dedim. Öyle bıraktım... Kendi içime kapanmışım o dönemde. Çok fazla konuşmamaya başladım. Psikolojik olarak etkilenmişim ya, şu an anlatırken o kadar sıkıntılı değil de. O anı yaşarken çok sıkıntılıydı ve o arada da ben baya suskunlaşmışım. Ailemler, babamlar sürekli birşeyler söylüyor ama hiç kimseyle konuşmuyorum. Sadece içime kapanmışım o dönemde. Yavaş yavaş tekrar okulu kazanınca kendime geldim, toparlandım...” (T4, K)

“Hani Rocky'nin filmi var ya Adrian, ben o şekil oldum hocam. Bu ne ya başımın belası, askere gideceğim onun yüzünden gidemiyorum. Zaten uğramıyorum dedim ben sana, ne faydan var bana? Çok fena kafam rahatladı... İyi ki ayrılmışım dedim. (Yüzüyle tepki veriyor).” (T5, E)

“Kaydı sildirdikten sonra, yani bir daha buraya bu kaydı sildirdiğin zaman tekrar giriş yapamazsın falan denildi. O an tabi biraz duygusal olarak birşeyler hissettim ama sonra da başka birşey hissetmedim. Çünkü nüfusu 2-3 kat daha büyük olan bir yere geliyordum artık. Benim için çok daha fazla fırsat vardı her konuda. Onun için çok da hissetmedim. Ama büyük şehirden oraya gitsem daha kötü hissedebilirdim... İyi ki ayrılmışım diyorum. Ama okulla alakası yok tabi. Burasıyla, çalıştığım yerle alakası var.” (T8, E)

Görüldüğü gibi katılımcıların pek çoğu psikolojik açıdan üniversiteyi terk ettikten sonra hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler incelendiğinde bazı katılımcıların psikolojik iyilik halini, şu anki durumlarını temel olarak ifade ettikleri; bazı katılımcıların ise üniversite eğitimi aldıkları dönemdeki mutsuzluklarından kurtuldukları yönündeki iyi hali temel olarak ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların geneli, terk kararını *“İyi ki terk kararı almışım”* olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadeler de değerlendirildiğinde katılımcıların kimisinin istedikleri bölüme geçmiş olması, kimisinin iş hayatına atılması, kimisinin kişisel olarak daha iyi duruma gelmesi gibi etkenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Katılımcıların üniversiteyi terk ettikten sonraki akademik durumlarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcılardan bazılarının akademik anlamda farklı bakış

açısını kazandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Evet, yani mesela ben şu an çalışırken çok farklı farklı olaylarla karşı karşıya geliyorum. Mesela araştırmak benim hoşuma gidiyor. Farklı şeyler görmek... Monotonluktansa herhalde bu anlamda farklılığı seviyorum. Araştırdıkça, yeni şeyler öğrendikçe mutlu olduğumu fark ettim. O zamanlarda diyorum, iyi ki bu bölüme gelmişim. İyi ki bırakmışım dediğim zamanlar oluyor.” (T1, K)

“Ya daha çok böyle kendimi geliştirmek istedim ki, hala öyleyim, üniversitede de öyleydim. Derse ilişkin falan yani. Orada öyle değildi, hoca anlatıyordu ben dinlemiyordum bile. Yani o bana çok şey kattı. Yani daha önce üniversite gördüm, ilk değilim orada. En azından bir tecrübem var. Kendi ideallerim var. Bir yere gelmek istiyorum. Onun bir katkısı oldu yani bana. O tecrübenin bayağı bir katkısı oldu.” (T6, E)

“Derslere biraz daha fazla katılım sağlamayı düşündüm. Daha çok katılıyorum da burada. Biraz daha kendimi geliştirmeye odaklandım. Şimdi orada iki yıl hem sosyal hem de eğitim anlamında biraz boş geçmişti. Daha çok evdeydim, çok şey yapmıyordum arkadaşlar haricinde. Daha çok şimdi dışarı çıkıyorum, daha çok ortamlara giriyorum. Eğitim anlamında da kendimi daha çok geliştiriyorum.” (T9, E)

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde, bireylerin üniversiteyi terk ettikten sonra düşünce yapılarının akademik anlamda derslere, okula daha fazla yoğunluk verme yönünde değiştiğini görmek mümkündür. Bu çerçevede, bireylerin üniversitedeki akademik beklentilerinin karşılanmamış olması, terk ettikten sonra farklı bölüm, üniversiteye geçmiş olmaları, kişisel gelişimlerine daha çok yoğunluk vermelerinin etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan, katılımcılardan bazıları için terk ettikleri fakülte ilk öğrencilik deneyimidir. Bu nedenle ilk zamanlarda üniversitenin daha çok sosyal boyutuna ağırlık verdikleri görülmektedir. Ancak terk edip başka bir üniversiteye geçtikten sonra akademik boyuta daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir. Bu durum da hem akademik anlamda istenen üniversite, bölümlere geçmiş olmak, yaş faktörünün devreye girmesi gibi etkenler bireyleri akademik anlamda daha sorumlu hissetmeye yöneltmiş olabilir.

Bireylerin maddi durumlarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, genelinde maddi duruma ilişkin bir rahatlama olduğu yönünde ifadeler görülmüştür. Aşağıda konuya ilişkin katılımcı ifadeleri yer almaktadır:

“Ekonomik olarak zorlanmadım, buraya geldim direk işin başına geçtim. O anlamda değişiklik oldu.” (T2, E)

“O yıl dershaneye yöneldim çalışmadım. Herhangi bir zorluk yaşamadım. Dershane ücretimi ablam karşıladı. Ailem destekliyordu babamlar sadece bırakmasaydın falan dediler.” (T3, K)

“Yine burs almaya devam ediyordum. Devam ettim ben, ilişik kesilmediği için. Bilmiyorum nasıl oldu, karışıklık olmuş. Devletten alıyordum. Normalde kredi alıyordum, kredim ilk sadece bir aylık kredi olmuş, sonrasında burs almışım ben geri ödemesiz. Kardeşim de geri ödemesiz aldı ben de... Ben kredi alıyorum diye biliyordum, borçlandım diye biliyordum ama bursmuş. Sadece bir aylık kredi almışım. Diğer ay bursa çevrilmiş. Dönünce dört yıl boyunca burs aldım, devam etti yeni üniversiteye başlayınca kadar da hiç kesilmedi.” (T4, K)

Görüldüğü gibi daha önceki bulgularla da paralel olarak üniversiteyi terk eden bireylerin geneli zaten eğitim aldıkları süreçte maddi olarak çok sıkıntı çekmediklerini ifade etmişlerdi. Ayrıldıktan sonra da bu durum genel manada devam etmektedir. İki katılımcı ayrıldıktan sonra da burslarının devam ettiğini bu nedenle zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan iki katılımcı ayrıldıktan sonra doğrudan iş hayatına atılmıştır. Bu durum da maddi anlamda zorluk yaşamamalarına neden olmuştur.

İki katılımcı maddi anlamda kimi zorluklar yaşadıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Ekonomik olarak zorlandım. Onu da çalışarak, aileden harçlık da alıyordum. Onun haricinde merkezdeki evde tek başıma yaşıyordum falan. Tabi bizimkilere ben okulu bırakacağım dediğimde ders çalışacağım dediğimde hiçbir şekilde ses çıkarmazlardı, ama bırakınca iş var gel, şu var, bu var... Tabi biraz da beni zorluyorlar, ben de tabi sesimi çıkarmadım, hem onu yaptım, hem diğerini yaptım. Bir şekilde derslerime de çalıştım. Yine de istediğim kadar hazırlanamadım ama öncekine göre daha iyiydi. Öylelikle hallettim yani.” (T6, E)

“Sıkıntılıyım. orada çok güzel para kazanıyordum ve yetiyordu. Ama burada öyle değil tabi. Çevre de var sonuç itibariyle eş, dost, arkadaş... Hadi çıkalım, hadi gidelim. Uzun süredir de burada değildim. Part-time çalışıyorum, o da iyi olmuyor. Zor. Şimdi

aileden yine ayrırım XXX'de oturuyorum. Benim için sabahları erken kalkmak büyük bir problem. O yüzden uyandığım gibi okula gitmem lazım. Maddi açıdan sıkıntılıyım evet.” (T10, K)

Katılımcıların ifadeleri değerdendirildiğinde bir katılımcının üniversiteyi terk ettikten sonra tekrar ailesinin yanına dönmesinin maddi anlamda onu zorladığını ifade ettiği görölmüştür. Bu katılımcının ailesi çiftçidir, dolayısıyla bu katılımcı için eve dönmek, ailenin tarla işlerine yardımcı olmak gibi bir anlama da sahiptir. Bir katılımcının ise üniversite eğitimi aldığı dönemde çalıştığı için terk ettikten sonra iş imkanlarındaki değışim nedeniyle zorlandığı görölmektedir.

Katılımcıların üniversiteyi terk ettikten sonraki durumlarına ilişkin değerdendirmeleri içerisinde en yoğunluklu olarak görüş belirttikleri durum sosyal durum olmuştur. Bu çerçevede katılımcılardan bazıları terk ettikten sonraki sosyal durumlarını daha iyi sosyal ilişkiler kurdukları yönünde ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Evet, görüşüyorum hala (arkadaşlarından bahsediyor) mesela birkaç kişiyle. Çok az kişiyle görüşüyorum mesela iki kişiyle falan görüşüyorum şu anda. Onun dışında mesela benim acaba orada karşılaştığım öğrenci profilleriyle mi ilgili yoksa genel olarak mı öyle bilmiyorum ama ben çok uyuşamadım galiba. Yani, birazcık kavgaya meyilli insanlara mı rastladım onu da tam bilmiyorum ama XXX'e gittikten sonra şeyi fark etmiştim, oradaki insanların daha uyumlu olduğunu fark etmiştim.” (T1, K)

“Değışiklikler oldu. Yeni arkadaşlarım daha iyilerdi, daha sıcakkanlılardı. Öyle arkamdan iş çevirelim diye koşmuyorlardı. O beni rahatlattı.” (T4, K)

Bazı katılımcılar terk ettikleri üniversiteden arkadaşları veya öğretim elemanları ile ilişkilerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Şu an hala görüştüğüm arkadaşlarım var. Üniversiteden bile var. Üçü, dördüyle görüşüyorum.” (T5, E)

“Evet evet görüştüklerim var. Tabi hepsiyle değil. Görüştüğüm bir tane hoca var mesela. Onunla görüşüyorum. Arkadaşlarımdan da bir çoğuyla görüşüyorum ya. Arkadaşlarımdan buraya yanıma ziyarete gelenler oluyor falan. Bizim bölümde öğrenciler, okuduğu süre içerisinde yaptığı işlerde para kazanmaya geçtiği için, bu işte bir birliktelik

oluyor. Atıyorum başka bir yere keman çalacak birisi lazım oluyor, sen arkadaşını alıyorsun. Ben buraya gelsem başka bir arkadaşımı işe çağırabiliyorum. Onun için bağlantılarımız hiçbir zaman kopmuyor.” (T8, E)

“Oradaki arkadaşlarımla görüşüyorum hala. Sınıftaki herkesle aram iyiydi. Mesela görüştüğüm 6-7 kişi vardı, hala görüşüyorum onlarla. Gelip gidiyorum hatta. Bu yıl iki kere gittim geldim. Önümüzdeki yıl da muhtemelen 3 kere falan gider gelirim. Mezuniyetleri falan da var.” (T9, E)

Katılımcıların bir kısmı genel olarak sosyal durumlarının üniversiteyi terk ettikten sonra daha olumlu bir dönüşüm geçirdiğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların bir kısmının öğrenim gördükleri dönemde sosyal çevreleri ile sorun yaşayan kimseler olduğu görülmüştür. Sorun yaşanan çevreden ayrılmak ve daha sonra daha olumlu bir sosyal çevreye girmiş olmak onlar için sosyal anlamda olumlu bir değişimdir. Öte yandan kimi katılımcıların üniversiteyi terk ettikten sonra da üniversiteden arkadaşları ile görüşmeye devam ettikleri görülmüştür. Bu katılımcıların aynı zamanda eğitim aldıkları dönemde de sosyal olarak aktif katılımcılar olduğu düşünüldüğünde bu bulgu beklenen bir bulgudur.

Öte yandan katılımcılardan bazılarının ise üniversiteyi terk ettikten sonraki sosyal durumları kapsamında üniversitedeyken görüştikleri arkadaşları ve/veya öğretim elemanları ile olan sıkı ilişkilerinden koştuklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bir süre görüştüm sonra koştu. Günlük hayatın telaşı. Hocalarla görüşmedim.” (T2, E)

“Yok, iletişime geçtiğim ilk başlarda XXX hoca vardı. Diğer kimseyle iletişime geçemedim. Tek tük arkadaşlarım vardı sürekli muhatap olduğum ama sınıf içerisinde. Onlarla da belirli bir yerde durdu zaten. Herkes kendi işlerine odaklanıyor. Uzaklaşınca ilişkiler bitiyor zaten.” (T4, K)

“Şöyle ki, ilk sene bıraktığımda birçoğuyla görüşüyordum arkadaşlarımın daha sonra yavaş yavaş koştu. Bu ev arkadaşımınla sürekli görüştüm. Yani sürekli dediğim 3 ayda 5 ayda bir yazışma, konuşma tarzında... Yüzyüze de değil yani. Hatta 5 sene sonra buraya buraya gelince haberleşince ben de buradayım deyince yüzyüze görüştük sonra ev arkadaşı olduk. O da zaten bir senelikti, o da sonra kesildi yani. Yani o kadar da kökleşmiş bir

arkadaşlık yoktu... Hiçbir hocayla görüşmem olmadı. Ya hocalara ilişkin hiçbirşey hatırlamıyorum. Zaten hiçbiri de mesela hiçbir bölüm hocası olsun şey olsun arayıp da niye bırakıyorsun diye sormadı mesela. Ben de tutup da ben okulu bırakıyorum deme ihtiyacı duymadım ona yani. Bilmiyorum öyle hocalarla hiç birşeyim olmadı.” (T6, E)

“Arkadaşlarla bir sene çok sık olmasa da arada görüşülüyordu, Ondan sonra herkes koptu tabi yani. Şu an görüştüğüm bir elin parmağını geçmez. Sosyal medyada birbirimizi görüyoruz, takip ediyoruz ama, ayda, haftada bir sıklıkla görüştüğüm arkadaşım kalmadı yani. İster istemez oluyor yani, gözden uzak gönülden ırak hesabı. Zaten o dönem hocalar pek yoktu. Kayıt yaptırırken, görseldi de tanımazlardı zaten. Hakları var, bir sürü öğrenci gelip geçiyor. O şekilde yani.” (T7, E)

Görüldüğü gibi katılımcıların bir bölümü okulu terk ettikten sonra arkadaşları ve/veya öğretim elemanları ile görüştüğünü ancak sonrasında mekansal anlamda ayrı olmanın iletişimi zayıflattığını ifade etmişlerdir. Bu durum iletişim açısından beklenen bir bulgudur. Daha önceki bulgular da değerlendirildiğinde, özellikle bir kısım katılımcının üniversiteye ilişkin belirgin yaşantılarının olmayışı, öğretim elemanlarından beklenen akademik desteğin alınmayışı, sosyal çevrenin sınırlı tutuluşu gibi etkenler düşünüldüğünde, bireylerin üniversiteyi terk ettikten sonraki iletişimlerinin kopması da normal bir durumdur. Ayrıca kimi katılımcılar iletişimlerinin kopmasının nedenlerini günlük hayatın bir gereği olarak yorumlamışlar, değişen medeni durum, iş durumu gibi etkenlerin iletişimi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öte yandan az sayıda katılımcı, sosyal durumlarında belirgin bir değişimin olmadığını, eğitim aldıkları dönemde zaten çok fazla iletişimde olduğu kişi olmayışından hareketle açıklamıştır. Aşağıda bir katılımcının örnek ifadeleri yer almaktadır:

“XXX ile görüşüyorduk bir tek. Zaten görüştüğüm okulda başka kimse yoktu. Yine orada okuyup XXX’e geçiş yapan bir arkadaşım var. Onunla görüşüyoruz. Başka oradan görüştüğüm bir tane bile insan yok... Yok görüştüğüm yok, koptu gitti.” (T10, K)

Görüldüğü gibi bu katılımcı zaten üniversite eğitimi aldıkları dönemde de sosyal anlamda arkadaşları ve/veya öğretim elemanları ile yoğun bir ilişki içerisinde olmamıştır. Bu nedenle bu katılımcının sosyal duruma ilişkin değerlendirmeleri nötr olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde; üniversiteyi terk eden katılımcıların terk sonrası psikolojik durumlarını hoşnutluk çerçevesinde ifade ettikleri, hatta katılımcıların büyük bir çoğunluğunun “İyi ki ayrılmışım” görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu durum katılımcılar açısından olumlu olarak görülse de kurum açısından dikkatle üzerinde durulması gereken bir durumdur. Her ne kadar üniversiteyi terk etme nedenleri arasında bireysel nedenler de bulunmaktaysa da, önceki bulgular ve bu alt probleme ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde; terk nedenleri arasında akademik nedenlerin bulunduğu, terk nedenleri kapsamında bireylerin eğitim gördükleri kurumda beklentilerinin karşılanmamış olduğu da görülmektedir. Bu açıdan kurumun da terk konusunda elde edilen bu bulguları önemle ele alması gerekmektedir. Bu kapsamda özellikle akademik beklentilerin karşılanmasına ilişkin oryantasyon çalışmaları, danışmanlık uygulaması, öğrenci beklentilerinin belirlenmesi gibi konulardaki yetersizliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Larsen, Sommersel ve Larsen (2013) terk konusunda kurum değiştirmenin daha çok fakülte içi süreçlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Parr ve Bonitz ise (2015) öğretim elemanlarının algılanan desteğin düşük olmasının terk konusunda belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Kurantowicz ve Nizinska (2013) ise akademik süreçlerde ödüllendirme uygulamalarının sosyal ilişkiler bağlamında düşünülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilere tanınma, özsaygıyı artırma, kendini ve yaşamını yeniden değerlendirme konusunda fırsatlar sunulması gerektiğini ve bunun onlar için dönüştürücü deneyimler sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede fakülte içi akademik süreçlerde bireyleri dışsal olarak güdülemeye yönelik kimi eksikliklerin, onların hem güdülenme düzeylerini düşürdüğü, hem de kuruma bağlılıklarını zayıflattığı ifade edilebilir. Bu açıdan da bakınca akademik süreçler, öğretim elemanları ile iletişim, fakültenin bireylerde aidiyet hissettirici uygulamalarında yaşanan sorunların kurum açısından üzerinde durulması gerekmektedir. Yine içerikler anlamında derslerin etkililiği ve verimliliği, uygulama imkanları gibi etmenlerin de gözden geçirilerek bireylerin terkine neden olabilen, fakülte içi süreçlerin gözden geçirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca hem akademik hem de sosyal olarak fakültenin imkanları ve/veya bireylere sağladığı akademik ve sosyal hizmetler terk sürecinde önemli olarak düşünülmelidir. Aypay, Sever ve Demirhan’ın (2012) çalışmalarında üniversitelerin, öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu sağlamada başarılı olmadıkları ifade edilmiştir. Bu durum elde edilen araştırmada terk eden bireylerle görüşmelerden elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Yine bu bulgularla paralel olarak katılımcılardan bir bölümünün akademik anlamda farklı bakış açısı kazandıkları görülmüştür. Bu durumun iki yönü vardır; bunlardan birisi bireylerin kendi akademik hayatlarına ilişkin geçirdiği düşünsel dönüşümdür. Bu çerçevede üniversiteyi terk eden katılımcılar sonraki dönemde akademik boyuta daha fazla önem gösterdiklerini ya da en azından bu yönde kararlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Konunun bir diğer yönü ise, üniversiteyi terk ettikten sonra başka bir bölüm veya kuruma geçen katılımcıların akademik anlamda daha doyurucu bir deneyim yaşadıklarını ifade etmeleridir. Bu durum da önceki paragrafta bahsedilen yorumlarla birlikte düşünülmelidir.

Bireylerin üniversiteyi terk ettikten sonraki sosyal duruma ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri birbirine yakın olarak görülmüştür. Olumlu olarak değerlendirme yapan katılımcıların içerisinde, genelde öğrenim gördükleri süreçte okulda ya da arkadaşları ile sosyal anlamda problem yaşayan kimselerin yoğunluklu olduğu görülmektedir. Bu durum onların üniversiteyi terk ettikten sonra girdikleri sosyal ortamlarda daha olumlu yaşantılar geçirmesi ile birlikte olumlu bir duruma evrilmiştir. Diğer yandan katılımcıların bir kısmı ise terk ettikten sonra arkadaş ve/veya öğretim elemanları ile iletişimlerinin koptuğunu ifade etmiştir. İletişimin kopmasının nedeni genel anlamda fiziksel uzaklık, çalışma, evlenme gibi durumlardır.

Öte yandan katılımcıların genelinin ifadeleri incelendiğinde ve önceki bulgular da göz önünde bulundurulduğunda öğretim elemanları ile ne öğrenim görülen dönemde ne de terk ettikten sonra yoğun bir görüşme içerisinde olmama hali göze çarpmaktadır. Bir katılımcı buna ilişkin nedeni “*Kayıt yaptırırken, görselerdi de tanımazlardı zaten. Hakları var, bir sürü öğrenci gelip geçiyor*” (T7, E) şeklinde açıklamıştır. Her ne kadar ders yükünün fazlalığı, öğrenci sayısının fazlalığı, lisans ve lisansüstü danışmanlık yüklerinin ağırlığı vb. nedenler bu durum üzerinde etken olsa da konuya iki yönden yaklaşmak gerekmektedir. Birincisi üniversiteye gelen öğrenci profili ile ilişkilidir; diğeri ise öğretim elemanı profili ile ilişkilidir. Öğrenciler öğretim elemanları ile ilişki kurma konusunda fazla girişken olmayabilmektedir. Öte yandan kimi öğretim elemanları da öğrenci ile iletişimini sınırlı tutarak daha korunmacı bir yol izliyor olabilmektedir. Bu durumlar da öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki ilişkilerin yoğunlukla gerektiğinde kurulmasına neden olmaktadır ve bu durum öğrenciler ve öğretim elemanlarının özellikle terk sürecinde iletişimsiz kalma sonucunu doğurmaktadır.

Öğretim elemanları ile ilişkiler konusunun başka bir boyutu ise fakülte genelinde öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin nasıl kurulduğudur. Bu noktada iki farklı uçtan bahsetmek mümkündür. Bir kısım öğretim elemanı öğrenci ile çok esnek bir iletişim tarzını benimserken; bir kısım öğretim elemanı ise çok soğuk bir iletişim tarzı benimseyebilmektedir. Bu çerçevede öğrenciler fazla esnek bir iletişim tarzı yakaladıkları öğretim elemanları ile görece daha profesyonel ilişki kuran öğretim elemanlarını karşılaştırdıklarında, profesyonel ilişki kuran öğretim elemanlarını olumsuz değerlendirebilmektedir.

Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat'ın (2010) çalışmasında öğrencilerin üniversiteyi kalite olarak zayıf bulma nedenleri içerisinde öğretim elemanlarının ilgisizliği ve ders işleme yetersizlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Özyürek, Arıkan ve Şahin (2016) ise çalışmalarında öğrencilerin akademik danışmanlık hizmetlerinden yeterince yararlanmadığı tespit edilmiştir. Yine, danışmanlık sürecinin zayıflık nedenleri de danışmanlığın varlığının bilinmemesi, hangi konuda danışmana gidileceğinin bilinmemesi ve danışmanların öğrencilerin gereksinimlerini bilmemesidir. Öte yandan Köser ve Mercanlıoğlu (2010) ise akademik danışmanların herhangi bir birimden destek almadığını, danışmanların fazla görev yüklendiklerini ve ders yükleri vb. işler nedeniyle danışmanlık ilişkilerinin sağlıklı yürütülemediğini belirtmişlerdir. Öğrenci-öğretim elemanı ilişkisinin en somutlaştığı alanlardan biri akademik danışmanlık sürecidir. Bu sürece ilişkin var olan durum araştırmada elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. Sağlıklı bir danışman-öğrenci ilişkisinin kurulamamış olması, öğrencileri terk kararı alma sürecinde konuyu danışmanları ile görüşme gibi bir alternatifte yönlendirmemiştir.

3.6. Altıncı Alt Problem: Bireylerin Üniversiteyi ve Üniversiteyi Terk Etmeyi Nasıl Anlamlandırdıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Üniversite ve üniversiteyi terk etmek bireyler için nasıl bir anlam taşımaktadır?” şeklindedir. Bireylerin üniversitenin kendileri için ne anlam ifade ettiğine ilişkin olarak verdiği yanıtlara ait bulgular, aşağıda Çizelge 3.14.'te verilmiştir:

Çizelge 3.14. Bireylerin Üniversiteyi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Tema ve Kategoriler

Tema	Kategoriler
Üniversitenin Anlamı	Dostluk
	Kendini Tanıma/Kişisel Gelişim
	Yükseköğrenim
	Katkısı Yok
	Diploma
	Sınav Odaklı Eğitim

Çizelge 3.14.'te de görüldüğü gibi bireylerin üniversiteyi anlamlandırmalarına ilişkin bulgular Üniversitenin Anlamı teması altında verilmiştir. Bu tema altında Dostluk, Kendini Tanıma/Kişisel Gelişim ve Yükseköğrenim, Katkısı Yok, Diploma ve Sınav Odaklı Eğitim kategorilerine ulaşılmıştır.

Kimi katılımcılar, üniversiteyi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin düşüncelerini dostluk kategorisi altında ifade etmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin bir katılımcının ifadeleri yer almaktadır:

“Üniversite benim için kesinlikle çok güzel dostluklar ifade ediyor. Bence okula isteyerek gitmek mesela... Yani, o süreç işkence olmamalı insanlar için ne hocalardan ne arkadaşlardan ne de derslerden dolayı... Ben bu okulu görmek istemiyorum, gitmek istemiyorum dememeli insan. Yani güzel bir arkadaş çevresi...” (T1, K)

Bazı katılımcılar ise üniversiteyi kendini tanıma/kişisel gelişim kategorisi çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Aşağıda konuya ilişkin örnek ifadeler yer almaktadır:

“İnsan bence üniversitede kendini tamamen tanıyor. Ben bunu tam bitiremedim kendime dönemedim ama yarıda bıraktığım için. Ama bunu okuyanlar da söylüyor, mutlaka üniversite bir şey katıyor. Dünya görüşün değişiyor oturman, kalkman... Karakterin değişiyor. Eğer doğru üniversite ve doğru çevredeysen, hedefin ve çalışman da doğruysa o zaman tabi ki çok şey katıyor olumlu anlamda.” (T2, E)

“Üniversite yine hala başlarkenki şeyi ifade ediyor. Üniversite A'yı öğretmek, B'yi öğretmek, C'yi öğretmek değil. Yaşamı öğretmek, yaşam şartlarında insanların neleri nasıl görmesi gerektiğini öğretmek, insanların dünyayı nasıl güzelleştirmesi gerektiğini öğretmek... Doğrusu, aydınlanma diyoruz ya hani, çok güzel bir sözcük ya, aydınlanmanın ne olduğuna bir daha bakmak lazım. Aydınlanma sadece kitap okumak değil. Aydınlanma sadece A değil, B değil, C değil... Aydınlanma yaşamın kendisi, yaşamı öğretmek, yaşamın gerçeğini öğretmek... Üniversite benim gözümde hala aynı. Hiçbirşey değişmedi.” (T5, E)

“Üniversite eğitimi, bir gencin, gerçekleri görmesi, sosyalleşmesi hayatı öğrenmesi açısından şart. Dışarıda olursa, ne kadar çok zorluk yaşarsa o kadar birşeyler öğrenir. Kendi ayakları üstünde durması gerektiğinden tut, maddi olanaklarını sağlaması açısına kadar. Ben mesela bu şekilde kendim için geçerli bir iş sahibi olamayacağımı düşündüğüm için bıraktım. Açıktan okuyan bir öğrencinin bunları yaşama şansı yok. Örgün okumak şart yani bence. O havayı soluması lazım. Bu hayatı için bence bir kazanç olur yani.” (T7, E)

“Üniversite benim için kalan hayatımın ilk adımları... Bebeklik gibi diyebilirim. İlk yürüme adımlarını burada atacağım. Sonra da kendimi geliştirip devam edeceğim. Yani, hayatımın yeni başlangıcı.” (T9, E)

Bir katılımcı ise üniversiteyi yükseköğrenim olarak anlamlandırdığını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Üniversite benim için gerçekten bir yükseköğrenimi anlatıyor. Diğer öğrenim kurumlarına göre, ilkokul, ortaokul, lise bunlara göre daha farklı bir bakış açısına sahip olan bir yer. Her şey daha farklı. Üniversite benim için gayet güzel şeyler ifade ediyor. Böyle tam olarak anlatamam da...” (T8, E)

Öte yandan kimi bireyler ise üniversiteye ilişkin olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu çerçevede katılımcıların bazıları üniversite eğitiminin bireylere bir katkısının olmadığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Bilemedim... Bilmiyorum... Pek bir katkısı yok öğrencilere, genelde öğrencinin kendini geliştirmesi ile alakalı. Üniversite öğrenciye pek birşey katmıyor. Sahada herşey daha farklı. O kadar teorik o kadar biliyoruz görüyoruz. Bir de gerçekten üniversiteden, hocalardan, herşeyden darbeyi yedim yani. Yüksek lisans başvurmuştum onu bile istemiyorum... ama gerçekten öğrencilerin kendini geliştirmesi gerekiyor. Yoksa fabrikasyon. Giriyor öğrenci sırf okumak için. Üniversite binadan oluşuyor. Bina demek. Çocuk gelip gidiyor, bir katkısı yok...” (T3, K)

Bazı katılımcılar ise üniversiteyi diploma için bir araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Pek bir beklentim yok ya. Her şeyi herkes kendi başına halletmeli. Hallediyor zaten. Üniversiteden bir beklentim yok. Şu an, sadece üniversiteyi, bitirmek diploma için üniversite

var. Normalde hocalardan öğrencilerden bir beklentim yok. Herşeyi kendim yapıyorum. Kendim çalışıyorum” (T4, K)

“Diploma. Başka hiçbir şey ifade etmiyor. Çünkü araştırmayı çok seviyorum. Özellikle mesela internette sürekli eğitimle ilgili çalışmalarını okurum, makalelere bakarım. Hani artık şey gibi hissediyorum; zaten ben bu derslerin hepsini Kanada’da gördüm artık üstüne tekrar ediyor gibi görüyorum. Açıkçası çok şey kazandım çalışırken. Artık sadece diploma, kağıdı alayım çıkayım durumundayım. Diploma başka hiçbirşey değil.” (T10, K)

Yine, bir katılımcı üniversite eğitiminin sınav odaklı olduğuna ilişkin görüşünü aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Ben şöyle düşünüyorum. Bizim ülkemizdeki üniversite eğitimi direk mesleğe yönelik bir üniversite sistemi. Sana bir uzmanlık katmıyor. Meslek veriyor sana. Normalde benim düşünceme göre bir üniversitenin amacı, sana bir uzmanlık katmak olması lazım. Ha sen o işi yapmazsın başka bir iş yaparsın o ayrı. Ama bizde direk mesleğe yönelik olması, birçok şeyin önüne geçiyor yani. Mesela hoca ders anlatıyor ya KPSS’ye yönelik anlatıyor. Mesela öyle hatırlıyorum.” (T6, E)

Görüldüğü gibi üniversiteye ilişkin olumlu düşünceler ifade eden katılımcıların yanı sıra olumsuz görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. Olumsuz düşünce belirten katılımcıların görüşleri genel olarak deneyimleri ve Türkiye’deki eğitim sisteminin özellikleri çerçevesinde şekillenmiş görünmektedir.

Bireylerin üniversiteyi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların eğitim fakültesini kazanmış ve eğitim fakültesinde öğrencilik yapmış kişiler olduğu düşünüldüğünde; öğretmenlik mesleğine ilişkin bir anlamlandırma olmayışı, üniversitenin entelektüel gelişimden daha çok hayatı tanıma, sosyal kazanımlar sağlama, arkadaşlıklar kurma gibi düşüncelerle daha çok ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu durum eğitim sistemimiz açısından sosyal anlamda olumlu olmakla beraber entelektüel gelişim açısından olumsuz yanlara sahiptir.

Üniversite sadece bireyin sosyal ve kişisel gelişimini sağlamakla kalmamalı, öte yandan alanında uzmanlaşma için bir araç olarak işlev görmelidir. Öğretmenlik gibi bir alan açısından ise bu uzmanlaşma büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde öğretmenlik, çalışanların daha çok duygusal yanına odaklandığı, içsel motivasyon konusunda daha

yoğunluklu düşüncelere sahip olduğu bir meslek olarak görülmektedir. Hatta öğretmen adayları ile yapılmış kimi çalışmalarda da (Kurtuldu, 2010; Budak ve Kula, 2017) öğretmenliğin öğretmen adaylarınca kutsal bir meslek olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Öğretmenliğe kutsal anlamlar atfetmek, onu belli düzeyde bir meski statüye yükseltebilir ve bu genel anlamda da kabul görmektedir (Sarpkaya, 2005). Ancak bu kutsallık atfetme durumu öğretmenliğin kazanılmış bir statü konumuna gelmesine engel oluşturabilir. Dolayısıyla kutsallık söylemi öğretmenlik mesleğinin mesleki uzmanlaşma, hizmet koşulları gibi meslekleşme koşulları bakımından doğru tahlil edilememesine neden olabilir. Öte yandan profesyonel bir meslek olma, ya da entelektüel gelişim açısından toplum içerisinde bir aydın işlevine sahip olma nitelikleri son yıllarda hem öğretmenlik mesleğindeki hem de eğitim sistemindeki dönüşümün olumsuz yansımalarından etkilenmiştir. Bütün bunlar bir arada düşünüldüğünde, son yıllarda yaşanan dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık ve entelektüel gelişim sağlama ve bu yolla toplumu aydınlatma misyonunu giderek ortadan kaldırmaktadır. Bu durum da çalışma kapsamında eğitim fakültesinde eğitim görmüş bireylerin üniversiteyi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin ifadelerinde görülmektedir.

Öte yandan yine kimi katılımcıların üniversiteye ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu görüşler değerlendirildiğinde üniversitenin diploma için bir araç haline geldiği, uygulama açısından zayıf ve sınav odaklı bir eğitim sistemine yönelik eğitim verdiğine ilişkin ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Hatta kimi katılımcılar, ülkemizde üniversite eğitiminin katkısının olmadığı, bütün işin bireyin kendisi ile alakalı olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır. Daha önce ifade edildiği gibi, eğitim fakültesi özelinde ve de genel olarak ülkemizdeki üniversite eğitime yönelik eleştirilerin bu çalışma kapsamında da olumlandığı görülmektedir.

Üniversiteyi terk eden bireylerin terk ettikleri üniversitenin onlar için ne anlam ifade ettiğine ilişkin bulgular aşağıda Çizelge 3.15.'te verilmiştir:

Çizelge 3.15. Bireylerin Terk Ettikleri Üniversiteyi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Olumlu	Fiziki Konum
	Sosyal Çevre
	Akademik Deneyim
	Gelişmeye Açık Bir Üniversite
Olumsuz	Hatıralar
	Fiziki Ortam
	Akademik Deneyim

Üniversiteyi terk eden bireylerin terk ettikleri üniversiteyi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde Olumlu ve Olumsuz düşünceler olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Olumlu düşünceler teması altında Fiziki Konum, Sosyal Çevre, Akademik Deneyim ve Gelişmeye Açık Bir Üniversite kategorileri bulunmaktadır. Olumsuz düşünceler teması altında ise Hatıralar, Fiziki Ortam ve Akademik Deneyim kategorileri bulunmaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde terk ettikleri üniversiteye olumlu anlam yükleyen bireylerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bahçe geliyor, başka birşey gelmiyor, bir o güzel. Bir imge canlanmıyor.” (T2, E)

“Anılar yani şu an için. Başlasam belki tekrar bir duygu yaşayacağız ama, şu an anı olarak kaldı bana.” (T7, E)

“Geçmişimde güzel bir yer olması ifade ediyor, arkadaşlıklarım açısından.” (T9, E)

“Ya orada keyifli geçti. Şöyle keyifli geçti; o kadar da benim için aman tüh kaka bir yer değildi. Ben orada pek çok yapamadığım şeyi yaptım. Çok değişik ödevler yaptım, Projeler yaptım. Hatta orada en saçma şey benim için bu zorunlu seçmeli derslerdi. Halk oyunlarımı falanmış. Ama o bile güzel yani. Şimdi bu akşam mesela düğüne gideceğim, XXX oynayacağım mesela. Ve şey diyeceğim “ya bu orada dersti, bunlar bize okutuldu”. Aslında değişik tecrübelerim de oldu orada. Ya da işte XXX diye bir ders alıyordum hocası on numara, adını hatırlamıyorum ama, kadın hep hafızamda yani. Harika bir kadın. Onun mesela projesi için sokakta falan ropörtajlar yapmıştım. Millet kağıt ödevler falan getirdi, biz böyle şeyler yapalım kafasındaydık. O yüzden değişik şeyler oldu. Saklarım mesela hala o projelerimi, değişik yerlerde kullanıyorum.” (T10, K)

“Orası gelişmeye açık bir üniversite ya, hala tam... Eski bir üniversite değil zaten. Gelişmeye açık bir üniversite. Birşeyleri yapmaya çalışıyorlar. Doğru yaptıkları şeyler var, yanlış yaptıkları şeyler var. Ama yavaş yavaş herşey yoluna girer, oturur, daha iyi bir üniversite olur.” (T9, E)

Öte yandan terk ettikleri üniversiteye ilişkin olumsuz düşünceler ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcıların görüşleri ise yoğunluklu olarak olumsuz hatıralar ve olumsuz akademik deneyim bağlamındadır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Görmek istemediğim bir yer. Gerçekten artık nefret etmek istediğim bir yer. XXX hocam aradı çok mutlu oldum. Belki beni hatırlamaz ama ben hocayı biliyorum. XXX hocayla, XXX hocayla konuştum. Tartıştığım oldu, ama ne oldu?” (T3, K)

“...Şu an evlilik düşünüyorum. Evliliğe adım attım. Evlenmeyi düşünmezdim, gezenti olurdu. Ya da arkadaş ortamlarım hep uyuşturucu, alkol bağımlısı, öyle insanlar da olabilirdi. Çoğunluk zaten öyleydi oradayken. Ya da kendim de kullanıyor olurdu. Büyük ihtimalle. Onlardan birazcık kurtulmuş oldum... Herkes kendi ne yaparsa yapsın. Kendine yapıyor diyordum ama en son bana da yaptıkları zaman bilmeden o çok kötü olmuştu.” (T4, K)

“Yani eğitim fakültesi o kadar kaliteli bir eğitim fakültesi değildi. Şu an nasıl bilmiyorum ama o dönemde öyleydi. Yani hocalar falan da bize o kadar bir şey katmadı... Yani öyle hocalardan pek de bir şey katabilen yoktu. Tabi buna hem hocalar hem okul dahil. Aslında okul da bir bina nihayetinde ne bekleyebilirsin? Eğitim fakültesi, uygulamalı bir şey yapmıyor... Ama yani dediğim gibi hocalar yetersizdi bence... Yani bina falan baya bir eskiydi. Benim üniversiteye giderken aklımdaki ilk şey şuydu: Anfiler böyle, ne bileyim değişik papyon takan hocalar falan değişik tipler falan. Ha bir gidiyorsun, liseden farkı yok. Yani bir cezbediciliği yok. Üniversiteye gelmişsin havası yoktu yani.” (T6, E)

“Farklı bir bölüm olsa mesela... Okumak istemem herhalde. Orada hukuk olsa okumak isterdim. Bölümden kaynaklı. Orası benim memleketim zaten isteyerek yazdım. XXX sen beni sev der gibi iki sefer yazdım. Yine de tamamen karamsar bakmıyorum. Ben bu kadar şey yaşadığım halde hocalarla, gidip yüksek lisansa başvurduğum ama yıkıldım. Benim alan sınavımı etkiledi mülakat. Yine orada gözüm yaşlı çıktım. Yine bir sürü şeylerle karşı karşıya kaldım. Hakkım çok yenildi o okulda. Ama yine de insanın işi düşünce oradan geçiyor. En basitinden kısa mesafeden okuldan inmek için eğitim fakültesinden geçiyorum. O zaman da içim yanyor. Ama şimdi gidip bir öğretmenlik daha okumazdım. Orası biraz sıkıntılı. Çünkü sınav zamanları, ders zamanlarında XXX hocanın XXX sınavı bir hafta hazırlanmışım, ateşler içinde anlattım. Bu sefer stresten yaralar, sivilceler çıktı vücudumda. Ve o dersten sunum bitince hasta olarak geri döndüm. Öğrenciyi çok kastılar. Gereksiz kasıntı olan şeyler oldu. O yüzden sıkıntılar yaşandı.” (T3, K)

“Biraz gelişmesi lazım. Mimari olarak da, hocalar konusunda da... Çoğalması, büyümesi gerekiyor diye düşünüyorum. Şu an durum nasıl bilmiyorum ama... Çok küçücük

bir alan içindeydi. Eğitim almaya çalışıyordum o sıkıntılıydı. Birazcık geniş rahat olması lazımdı mimari açıdan özellikle. Bir okul değil de eski ilköğretim okuluna gidermiş gibi, küçücük bir binanın içerisinde birkaç öğrenci, sobalı sınıf gibi birşeydi ya. Öyle düşünüyorum.” (T4, K)

Görüldüğü gibi terk ettikleri üniversiteye ilişkin olumsuz düşünce ifade eden katılımcıların görüşleri genel olarak olumsuz akademik deneyim ve olumsuz yaşantılar üzerinedir. Bu görüşler çoğunlukla katılımcıların bireysel olarak deneyimleri çerçevesinde şekillenmekle beraber üniversitenin/fakültenin fiziki koşulları, öğretim elemanlarının farklı uygulamaları gibi bireysel yaşantı dışındaki değişkenlerle de ilişkilidir.

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversiteden ayrılmaya yükledikleri anlama ilişkin görüşleri aşağıda Çizelge 3.16.’da verilmiştir:

Çizelge 3.16. Bireylerin Üniversiteyi Terk Etmeyi Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Olumlu	Rahatlama Sosyal Çevre Akademik Doyum Hayata Atılma/Yeni Bir Başlangıç
Olumsuz	Arkadaşlardan Ayrılma Kaygı

Üniversiteyi terk eden bireylerin üniversiteyi terk etmeye yükledikleri anlama ilişkin düşünceleri incelendiğinde Olumlu ve Olumsuz temalarına ulaşılmıştır. Olumlu anlam yükleyenlere ilişkin buglular Rahatlama, Sosyal Çevre, Akademik Doyum, Hayata Atılma/Yeni Bir Başlangıç kategorileri altında toplanmıştır. Öte yandan kimi katılımcılar olumsuz düşünceler ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların olumsuz düşünceleri Arkadaşlardan Ayrılma ve Kaygı kategorileri altında toplanmıştır.

Bir katılımcı üniversiteyi terk ettikten sonra hissettiği rahatlama duygusunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“O huzursuzluk üzerimden gitmişti. Yarın birisi bana birşey yapacak mı? deyip, arkamdan bir iş çevirecek mi huzursuzluğu bitmişti. Sürekli birşeyler düşünmek yerine kafam daha rahattı bıraktığımda.” (T4, K)

Üniversiteyi terk ettikten sonra daha olumlu bir sosyal çevreye girdiğini ifade eden katılımcılar da vardır. Aşağıda konuya ilişkin bir katılımcının ifadeleri yer almaktadır:

“Ben mesela XXX’te hukuk fakültesinde kazandığım arkadaşlıkları burada kazanamayacağımı çok net biliyorum. Kazanamazdım orada kesinlikle... Bence yer değiştirmek çok kolay bir şey değil. Öğrencilik bitti XXX’e geldim. Çok da yabancı olduğum bir yerdi, alışkın olduğum bir yer değildi ama iyi ki bunu yaşıyorum. Yer değiştirdikten sonra insan sıkıntılar yaşıyor ama eğer insan mutlu değilse mutlu olmadığı yerde kalmamalı ya da ait hissetmiyorsa kendisini... Bu çok önemli, bunu fark ettim ben, yani temel nokta şu; Bir yere ait hissetmiyorsa insan kendisini, orada kalmamalı.” (T1, K)

Bir katılımcı üniversiteyi terk ettikten sonra başka bir üniversitede öğrenimine devam etmiş ve sürece ilişkin akademik doyum anlamında bir değişim yaşadığını ifade etmiştir. Aşağıda bu katılımcının ifadeleri yer almaktadır:

“Daha iyi bir hayatın beni beklediğini düşünüyordum öncelikle. Herşeyin daha güzel olacağını düşündüm. Az çok XXX’i biliyordum. Bir de dönem içinde XXX’teki hocam birkaç kez çağırmişti. “Gel burada bir hafta derslere gir” diye. Bir hafta orada derslere girmiştım. Bir de orada arkadaşlarım da var zaten. Onlar da anlatmışlardı bana.” (T9, E)

Kimi katılımcılar üniversiteyi terk etmeyi hayata atılma/yeni bir başlangıç yapma çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Aşağıda konuya ilişkin katılımcı görüşleri bulunmaktadır:

“Ayrıldım, ayrılırken sadece arkadaşlarla, çevreyle ayrılmanın hüznü vardı. Onun dışında bir şey yaşamadım. Ayrıldım iyi oldu, geldim burada kendi ayaklarımın üstünde durmaya başladım. Kendimi işime daha iyi vermeye başladım. Çok şükür bir sıkıntım yok; evlendim, ev aldım. Arabam var, bunları yapabilmek için birşeylerden feragat etmek lazım. Öğrenciyken bunları yapamazdım. Şu an mesela benim dükkanda olmadığı zamanlar görüyorsun telefon çalıyor sürekli. Olmasam idare edecek kimse yok. O yüzden o anlamda olumlu oldu.” (T2, E)

“Yani ayrılmak aslında yeni bir başlangıcı ifade ediyordu. Çünkü ben oradan ayrılıp hayatıma boş bir şekilde devam etmedim. Yani okulu bırakıp sıradan bir hayat sürmedim. Oradan ayrılmak yeni bir başlangıç olmuştu. Çünkü buraya geldim. Bilmediğim bir şehir. Tanımıyorum kimseyi falan filan. Bunun gibi. Onun için biraz heyecanlıydı oradan ayrılmak. Sonrasında başlayacak hayat için heyecanlıydı.” (T8, E)

Bir katılımcı üniversiteyi terk etme konusunda durumu bir başarı olarak ifade etmiştir. Aşağıda bu katılımcının ifadeleri yer almaktadır:

“Şöyle söyleyeyim, o dönemde biz kırk kişiydik galiba sınıfta, Belki %70-80’i okulu bırakmak istiyordu. Nedeni de atanamama kaygısı. Birçoğu bırakmak istiyordu, içlerinden bir tek ben bıraktım. Bu aslında biraz da şey oldu, vay be dedim o kadar kişi bırakmak istiyordu bir tek ben bıraktım. Onlar bırakamadı, bir cesaret var demek ki. Böyle düşünmüştüm. Aslında kendimle gururlandım orada yani. Bırakabildim. Hiçbirşey umrumda değil, kendi hayallerimin peşinden koştum. Öyleydi yani, sevinmişim aslında hiç üzülmedim orayı bıraktığım için.” (T6, E)

Görüldüğü gibi üniversiteyi terk etmek katılımcılar tarafından daha çok olumlu olarak anlandırılmıştır. Bu çerçevede ifadeler genel anlamda değerlendirildiğinde katılımcıların bu olumlu düşüncelerini terk ettikten sonraki sosyal çevrenin daha olumlu olmasının yanında ağırlıklı olarak yeni bir başlangıç yapma, hayata atılma, daha iyi bir yaşam gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmüştür.

Az sayıda katılımcı üniversiteyi terk etmenin kendileri için olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bir katılımcı, süreci arkadaşlarından ayrılma çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Pişmanlık da şu anki pişmanlık yani. Bitirsem acaba öğretmen olur muydum diye bakıyorum, yani o gidişatta KPSS’de ilk senede 324 kişinin arasına girebileceğimi düşünmüyordum. O yönden pişmanlığım yok ama o arkadaşlarımla iki yıl daha geçirsem belki daha farklı maceralarımız, anılarımız olurdu yani... Kaygılarım açısından iyi ki ayrılmışım diyorum. Bu bir gerçek yani. Ama iki yıl daha o havayı solumak için devam etseymişim dediğim de oldu yani. Ama hangisi ağır basıyor? İyi ki ayrılmışım dedim.” (T7, E)

Bir diğer katılımcı ise ayrıldıktan sonraki süreçte hissettiği kaygıları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Oradan ayrıldığımda iyi olacak herşey diye kendimi koştulamıştım açıkçası. Ama kafamda da hep şüpheler vardı. Acaba hangi üniversite gelecek? Yeni bir yere gidecek miyim? Nasıl olacak? XXX olmazsa ne yapacağım? XXX yine tutmayacak gibiydi çünkü. O

sorular vardı. Hani geleceğe yönelik kaygı hissi vardı. Ama ya oradan ayrıldım, arkadaşlarımdan ayrıldım gibi bir durum olmadı.” (T10, K)

Görüldüğü gibi üniversite terkine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip bireylerin görüşleri daha çok o anlık kaygılar veya arkadaşlık ortamına ilişkin üzüntüleri bağlamındadır. Ancak ifadelerden de görüleceği üzere bu olumsuz düşüncelerin onların sürece ilişkin genel değerlendirmeleri içerisinde çok yoğunluklu düşünceler olarak ifade edilmelerinin zor olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular bütünlüklü olarak değerlendirildiğinde, bireylerin üniversiteyi daha çok kişinin kendini geliştirmesi, sosyal anlamda hayatı öğrenmesi gibi bireysel açıdan değerlendirdikleri görülmüştür. Öte yandan kimi bireyler ise üniversiteyi kendi deneyimlerinden ve ülkedeki üniversite eğitimine ilişkin genel düşüncelerinden hareketle olumsuz olarak anlamlandırmaktadırlar. Üniversiteyi terk eden bireylerin terk ettikleri üniversiteye ilişkin düşünceleri içerisinde olumlu düşünceler olsa da olumsuz düşünceler daha yoğunluktadır. Bu kapsamda yaşanan olumsuz arkadaşlık deneyimleri ve akademik deneyimler bireylerin zihninde daha çok yer etmektedir. Ayrıca üniversitenin/fakültenin fiziki olanakları da bireylerin olumsuz olarak değerlendirdikleri öğelerdir.

Üniversiteyi terk etmek katılımcıların çoğunluğu açısından yeni bir hayata başlama, daha olumlu bir sosyal ortama girme, hayata atılma gibi olumlu anlamlar ifade etmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde, üniversiteyi terk etmek araştırmacının çalışmaya başladığı dönemki düşüncelerini gözden geçirmesine neden olmuştur. Araştırmacının çalışma başında sahip olduğu üniversiteyi terk etmenin terk eden bireyler, eğitim sistemi ve kurum açısından olumsuz bir durum olduğu düşüncesi, katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde büyük oranda yanlışlanmıştır. Çalışma geneli düşünüldüğünde, araştırmanın katılımcılarının hepsi üniversiteyi terk ettikten sonra farklı nedenlerle daha olumlu bir yaşam deneyimine sahip olmuşlardır ve büyük çoğunluğu “iyi ki üniversiteyi terk etmişim” görüşünde birleşmektedirler. Bu görüşler içerisinde, bireylerin kişisel özelliklerinden kaynaklı görüşler olmakla birlikte özelde üniversiteyi terk etmelerinin kendileri için iyi olduğu yönündeki görüşler de vardır.

3.7. Yedinci Alt Problem: Öğretim Elemanlarının Üniversite Terkine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Eğitim fakültesindeki öğretim elemanları, üniversite terkini nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgular Terk Durumunun Öğrenilmesi, Terk Nedenleri, Terk Kararının Değerlendirilmesi ve Terkin Önlenmesine Yönelik Uygulama Önerileri temaları altında Çizelge 3.17., 3.18., 3.19. ve 3.20.’de verilmiştir.

Aşağıda Çizelge 3.17.’de öğretim elemanlarının terk durumunun öğrenilmesi temasına ilişkin görüşlerine ait kategoriler verilmiştir:

Çizelge 3.17. Terk Durumunun Öğrenilmesi Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Terk Durumunun Öğrenilmesi	Terkten Sonra Öğrenci ile Görüşme Esnasında Öğrencinin Arkadaşlarından Sosyal Medyadan

Öğretim elemanlarının üniversiteyi terk eden öğrencilerin terk durumunu nasıl öğrendikleriyle ilişkin görüşleri incelendiğinde Terkten Sonra, Öğrenci ile Görüşme Esnasında, Öğrencinin Arkadaşlarından ve Sosyal Medyadan kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğrencilerinin terk durumunu onlar terk ettikten sonra öğrendiğini ifade eden kimi öğretim elemanlarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Hiç yüzyüze gelmedim. Bazılarında, araştırma görevliliği dönemimde belgeler geliyor veya öğrenciyle ilgili birşey sorulacaksa, öğrencinin belgesi eksikse bana ulaşıyordu. Bazılarını o şekilde öğrendim, ama hiçbir iletişimim olmadı öğrencilerle.”
(Ö1, K)

“Mesela bu ailevi durumu nedeniyle bırakan öğrencinin ben bıraktıktan sonra öğrendim.” (Ö7, E)

Öğrencinin terk durumunu görüşme esnasında öğrendiğini ifade eden bir öğretim elemanının konuya ilişkin ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

“Kendisiyle görüşüyordum, iletişim halindeydim. İyi bir öğrencimizdi zaten, bence çok da iyi öğretmen de olurdu ama sonuçta kendisi istemiyordu. Onun ideali hukuk fakültesi okumak olduğu için başardı.” (Ö3, E)

Bir öğretim elemanı öğrencinin üniversiteyi terk ettiğini arkadaşlarından öğrendiğini ifade etmiştir. Bu öğretim elemanının konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“İkinci sınıfta benim öğrencimdi. Yeni açılmıştı o zaman bölüm. İkinci sınıftaydı baktım bir geldi bir gelmedi, başlarda geliyordu sonra gitti. Nerede diye sordum arkadaşlarına, dediler ki “Hocam üniversiteyi bıraktı”. Sonra XXX’i kazanmış, farklı bir bölüm kazanmış.” (Ö4, K)

Bir öğretim elemanı ise öğrencinin üniversiteyi terk ettiğini sosyal medyadan öğrendiğine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Tabi oldu. Sosyal medyadan görüyoruz, Hiç görmüyorsun “Naber, ne yapıyorsun?” diyorsun. Ya da hiçbirşey demiyorsun zaten gelmiyor.” (Ö6, K)

Öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteyi terk durumunu nasıl öğrendiklerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencileri ile iletişim halinde olan öğretim elemanlarının durumu aralarındaki görüşmelerde öğrendiklerini ifade ederken, diğerlerinin ya durumdan sonradan haberleri olduğu ya da öğrencinin arkadaşları veya sosyal medya aracılığı ile durumu öğrendikleri görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin terk kararını öğretim üyeleri ile paylaşmaya ilişkin görüşleri ile benzer özellik taşımaktadır. Bu durumun farklı gerekçeleri olabilmektedir. Bunların arasında öğrencinin kararlılığı, öğretim elemanı ile iletişime geçse de kararının değişmeyeceği gibi nedenler ifade edilebilir. Öte yandan öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki iletişim kanallarına dönük olarak yatay iletişim kanallarının etkin kurulamamış olması ve informal iletişimin güçlü olmaması durumu da öğrencilerin terk kararını öğretim elemanları ile paylaşmamaya yöneltmiş olabilir. Öğretim elemanları içinde de öğrencinin terk kararı aldığı terkin sonrasında öğrenenlerin durumu da düşünüldüğünde yatay (informal) iletişim kanallarının etkili işlemediği düşünülebilir. Bu durum öğrenci sayısının fazla olması ile de ilişkili olabilir. Nitekim örgüt büyüdükçe iletişim kanalları daha formal bir yapıya büyüme ve daha hiyerarşik olma eğilimindedir (Eren, 2010). Öğretim elemanlarının çok fazla öğrencilerinin olması, onlarla geliştirdikleri iletişimin daha formal (biçimsel) düzeyde kalmasına neden olmuş olabilir.

Kacur ve Atak (2011) öğrencilerin öğrenim gördükleri süre içerisinde yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak öncelikle kendi başlarına çözüm üretme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretim elemanları ile görüşmelerinin formal düzeyde kalması (Aypay, Sever ve Demirhan, 2012), öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin zayıf olması (Boyacı vd., 2018) ve öğrencilerin akademik danışmanlık hizmetlerinden fazla yararlanmıyor olmaları (Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016) gibi nedenler de öğrencilerin terk durumunun öğretim elemanları tarafından sonradan öğrenilmesi ya da dolaylı yollardan öğrenilmesinin nedenleri olabilir.

Öğretim elemanları ve üniversiteyi terk eden bireylerin terk sürecindeki deneyimleri iletişim boyutunda karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının terk kararını öğrenmelerinin terkten sonra, öğrenci ile görüşme sırasında, öğrencinin arkadaşlarından ya da sosyal medya üzerinden deneyimlendiği görülmektedir. Öte yandan terk eden bireylerin bulguları değerlendirildiğinde ise terk kararını öğretim elemanları ile paylaşan ve paylaşmayan bireyler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanları ile terk kararını paylaşmayan bireylerin olması ve öğrencinin terk ettiğini sonradan öğrenen, arkadaşlarından öğrenen ya da sosyal medyadan öğrenen öğretim elemanları bulunması bir paralellik arz etmektedir. Bunun haricinde öğretim elemanları ile terk kararını paylaşan bireylerin olması ve terk durumunu öğrenciler ile görüşme esnasında öğrenen öğretim elemanları bulunması durumu ile benzeşiklik göstermektedir. Her ne kadar terk eden bireyler ve öğretim elemanları bu çalışmada eşleştirilmemiş olsa da terk sürecinde hem terk eden bireyler hem de öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde karar alma sürecinde iletişime ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenlerine ilişkin görüşlerine ait kategori ve alt kategoriler aşağıda Çizelge 3.18.'de verilmiştir:

Çizelge 3.18. Terk Nedenleri Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Terk Nedenleri	Kişisel Nedenler	Zayıf İçsel Güdülenme Farklı Bölüm/Kent/Üniversite Hedefi Özel İlişki
	Akademik Nedenler	Akademik Beklentilerin Karşılanmaması Daha İyi Eğitim Beklentisi Geçiş Olanaklarının Öğrenilmesi
	Maddi Nedenler	İşe Girme Çalışma Dolayısıyla Devamsızlık İmkansızlıklar
	Sosyal Nedenler	Kente Aidiyet Sorunu Sosyal Uyum Sorunları
	Ailevi Nedenler	Aile Bireylerine Destek Aileye Yakın Olma İsteği

Öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenlerine ilişkin görüşleri Terk Nedenleri teması altında verilmiştir. Terk nedenleri teması altında Kişisel Nedenler, Akademik Nedenler, Maddi Nedenler, Sosyal Nedenler ve Ailevi Nedenler kategorilerine ulaşılmıştır. Kişisel nedenler kategorisi altında Zayıf İçsel Güdülenme, Farklı Bölüm/Kent/Üniversite Hedefi ve Özel İlişki alt kategorileri; Akademik nedenler kategorisi altında Akademik Beklentilerin Karşılanmaması, Daha İyi Eğitim Beklentisi ve Geçiş Olanaklarının Öğrenilmesi alt kategorileri; Maddi nedenler kategorisi altında İşe Girme, Çalışma Dolayısıyla Devamsızlık ve İmkansızlıklar alt kategorileri; Sosyal nedenler kategorisi altında Kente Aidiyet Sorunu ve Sosyal Uyum Sorunları alt kategorileri ve Ailevi Nedenler kategorisi altında da Aile Bireylerine Destek ve Aileye Yakın Olma İsteği alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Kişisel nedenler kategorisi incelendiğinde öğretim elemanlarının değerlendirmeleri yoğunluklu olarak zayıf içsel güdülenme şeklinde olmuştur. Konuya ilişkin olarak bazı öğretim elemanlarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Tabi oldu. Son dönemde değil ama daha önceki yıllarda oldu. Öğrenci zaten buraya istemeyerek gelmişti. Yani öğretmenlik okumayacak, ailesinin zoruyla geldiğini söyledi. Asıl hedefi hukuk fakültesiydi. Burada bir sene okudu ama mutsuz okudu. Sonra “Hocam ben tekrar hazırlanacağım, sınavlara gireceğim” dedi. Hakikaten de dediği gibi yaptı ve hukuk fakültesini kazandı. Burayı bıraktı.” (Ö3, E)

“Bir öğrenci vardı mesela terk etti. Neden terk etti? “Ben bunu yapamayacağım” dedi. Turizmden açıköğretim okumuş, onu tam bitirmemiş herhalde. Burayı kazanmış, Antalyalıydı. Benim derslerime geliyordu ama diğer derslere gelmiyormuş. Bir gün

dersliklerdeydım tenefüs arasında, “Hocam müsait misiniz? Gelebilir miyim?” dedi. “Gel” dedim. “Hocam ben bırakacağım” dedi. “Ailemin yanına gideceğim, çünkü ben bu mesleği yapamayacağım. Yapamayacağımı düşünüyorum çünkü ben kendimde o yeterliği görmüyorum” dedi.” (Ö4, K)

“Öyle bir öğrencimiz oldu ama geri döndü. Yani “Hostes olacağım ben” dedi. “Okumak istemiyorum, bu iş bana göre değil” dedi. Dedim “Bak yüzmüş yüzmüş kuyruğuna gelmişsin” “Yok hocam” dedi.” (Ö6, K)

Terke yönelik kişisel nedenler kategorisi altında yine ağırlıklı olarak ifade edilen başka bir durum da farklı bölüm/kent/üniversite hedefi olmuştur. Bir öğretim elemanının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela gerçekten hırslı olup da burada okumak istemeyen bir öğrenci vardı. O hedefini gerçekleştirdi, ablası da bizden mezun. Bir yıl buraya geldi, ikinci yıl derse devam etmedi, şu anda konservatuar öğrencisi, çünkü amacı oydu. “XXX Üniversitesi konservatuara gideceğim” dedi, bir yıl boyunca gelmedi, çalıştı, şu an orada öğrenci mesela.” (Ö6, K)

Bir öğretim elemanı bir öğrencisinin özel ilişkisinden dolayı üniversiteyi terk ettiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Onun dışında bu dönem bir öğrencim geçiş yaptı yakın bir şehire. Sanıyorum o özel ilişkisinden dolayı yaptı. Sohbetimiz olan bir öğrencimdi, başvuru yapacağı zaman söyledi. O geldi benimle paylaştı “Hocam ben gidiyorum” diye. Bilmiyorum benimle ayrıldığına üzüldüğünü söyledi. O açıdan mutlu oluyor insan ama gitmeleri de beni üzüyor. Hem üniversite adına üzüyor. Bu öğrenci mesela özel ilişkisinden dolayı gitmişti.” (Ö1, K)

Kişisel nedenlerden sonra, akademik nedenler öğretim elemanlarına göre öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenleri arasında gösterilmiştir. Bu çerçevede akademik beklentilerin karşılanmaması alt kategorisine ilişkin olarak bir öğretim elemanının değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

“Onun dışında akademik olarak gitmek isteyenler de oluyor. Sıfırdan sınava girip gitmek isteyenler oluyor. İzmir, İstanbul, Ankara, Eskişehir... Özellikle ilk hedefleri buralar oluyor. İlk başta oraları düşünmüyorlar belki gerçekten burayı yazıp geliyorlar ama sonra kampüs hayatı, akademik olarak bizim onları yeteri kadar doyuramamız bazılarının

gözünü açıyor açıkçası. Belki lisede aldığı eğitimden, belki abi ablasından, başkasından duyduğu bilemiyorum. Akademik olarak daha aç oluyorlar. Onlar da sıfırdan sınava girerek daha yüksek puan alıp başka yerlere gitmeye karar veriyorlar. O şekilde giden öğrencilerim de oldu.” (Ö1, K)

Akademik beklentilerin karşılanmamasının yanında daha iyi eğitim beklentisi de üniversite terkinin akademik nedenleri kapsamında elde edilen bulgulardandır. Bir öğretim elemanı konuya ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Ya da daha iyi bir eğitim almak için gidiyorlar. Yani buradaki akademik ortamı beğenmiyorlar, fiziki olarak da çocuğa, kampüs olarak da, çocuğa üniversite okuyor izlenimi vermiyor kendince. Bakıyor mesela Ege’ye, Eskişehir’e o yüzden öyle gidiyorlar.” (Ö7, E)

Bir öğretim elemanı öğrencilerin farklı üniversitelere geçiş yapma olanaklarını öğrenmelerinin onların terk kararı almaları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu katılımcının duruma ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Önceden mesela yatay geçiş, dikey geçişte sayı daha az oluyordu. Bunlar şimdi daha da arttı ve birinci sınıfta da resmi hakları haline geldi. Bölüm de değiştirilebiliyor. Bir öğrencinin bunlardan haberi yoksa bile bir arkadaşından öğrenebiliyor. Onun geçiş yapacağını öğreniyor ve bu sefer böyle bir hakkı olduğunu öğrenebiliyor. Bu da kafa karıştırıcı bir unsur oluyor öğrenciler için. Bunun da bir etkisi oluyor sanırım. Yani hiç aklında yokken, “Ya böyle bir hakkım varmış, ben de acaba denesem mi?” düşüncesine girebiliyorlar. Bunu iki dönem önceki bir öğrencimde yaşamıştım mesela o “Farabi yapayım, Erasmus yapayım, olmadı geçiş yapayım... Ne kadar farklı üniversite görürsem benim için daha iyidir” diyen öğrencim de olmuştu. Bu tarz resmi düzenlemeler, üniversiteler arası geçişleri daha da artırdı. Bizim fakülteye başvurulardan da belli oluyor zaten.” (Ö1, K)

Öğrencilerin üniversiteyi terk nedenleri arasında öğretim elemanları tarafından maddi nedenler sıklıkla vurgulanmıştır. Maddi nedenler çerçevesinde işe girme, çalışma dolayısıyla derslere devamsızlık ve maddi imkansızlıkların öğretim elemanları tarafından terk nedenleri olarak ifade edildiği görülmüştür.

Bir öğretim elemanının işe girme nedeniyle üniversiteyi terk eden bir öğrencisi olduğuna ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Mesela bir öğrenciyi hatırlıyorum. O şu an çalışıyor. İşe girdiği için bıraktı. Ama hala sistemde kayıt dondurdu olarak benim danışmanlığında görünüyor. Dondurmanın şartları da artık bitmiştir herhalde diye düşünüyorum ama danışmanlık listemde çıkıyor. Sonrasında, iletişim kuramadım. Ama geldiği zaman dönerse, ilk iletişim kuracağı insanlardan biri olduğumu düşünüyorum. Çünkü sadece vedalaşmak için uğramıştı yanıma. Onu bu şekilde öğrendim mesela. Yaşı da sınıf arkadaşlarına göre biraz büyüktü. İkinci üniversitesi değildi. Belki daha geç okumaya karar vermişti ama o iş bulduğu için gitmişti mesela... Benim en unutamadığım ve ilk deneyim yaşadığım bu işe giren öğrencimdi. O çok büyük maddi kaygıyla buradan gitmek zorunda kaldı. O tamamen sistemi terk etti.” (Ö1, K)

Başka bir öğretim elemanı ise bazı öğrencilerinin çalıştığını ve bu nedenle derslere devam konusunda sorunlar yaşadığını ve bu durumun terke neden olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ama genelde bırakma sebepleri birincisi çalışmadıkları için okul uzuyor, piyasadaki öğrenciler genelde bunu yapıyor. Bunlar akşam işlerine giden öğrenciler. Sıcak para tabi. İşlerin gece işi olması da çekici geliyor. Sabah kalkamama sorunu, düşünsenize, beş gece boyunca bir barda çalışıyosun falan. Sabah uyanabilir misin? Hayır. Doğal olarak derslere devam etmiyorlar. Ve bu adamlar yani hiç öğretmen olmaz.” (Ö6, K)

Öğretim elemanları tarafından maddi nedenlere ilişkin en çok ifade edilen konular ise maddi imkansızlık yaşama durumudur. Aşağıda bazı öğretim elemanlarının konuya ilişkin ifadeleri yer almaktadır:

“Başka bir tane daha vardı, maddi imkansızlıklardan ötürü bir an önce hayata atılmak istiyordu. Bunun olmayacağını mesela ona çok telkin ettim. En azından bir dört yılı bitirmesi, sonra bir şekilde öğretmenlik mesleğine başlaması gerektiğini ama, onun bekleyecek durumu yoktu. Gerçekten maddi anlamda çok sıkıntılıydı. Burayı bırakıp en kısa yol, polisliği tercih etti. Onlar herhalde bir altı ay kadar eğitim alıyorlar, ondan sonra göreve başlıyorlar. Onun istediği de oydu, o da o şekilde mutlu oldu.” (Ö3, E)

“Mesela bir tanesi maddi zorluklardan dolayı ayrıldı. Başka bir üniversiteye geçti. Öğrenci XXX’liydi ve burayı da çok seviyordu. En azından öyle söylüyordu. Ama ekonomik

gerekçelerle, hayatını sürdüremediğini, ayakları üzerinde duramadığını söyleyerek ayrıldı onu hatırlıyorum.” (Ö8, E)

Öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteyi terk nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sosyal nedenleri de terke ilişkin önemli bir neden olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu çerçevede özellikle kente aidiyet sorunları ve sosyal uyum sorunları yoğun olarak ifade edilen sosyal nedenler kapsamındadır. Kente aidiyet sorununa ilişkin bazı öğretim elemanlarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Büyük şehirlerden gelenler için burası çok sığ kalmış olabilir. Sosyo-kültürel faaliyetler açısından yeterli olmuyor olabilir. Yani metropol yaşamına belki istek duymuş olabilirler.” (Ö2, K)

“Bir tanesi büyük şehirden gelmişti, çok uğraştı buraya alışabilmek için ama başaramadı. Çünkü hakikaten özellikle burasının sosyal aktivite olarak ona yetmediğini söyleyerek ayrıldı. Her hafta büyük şehirdeyken tiyatroya gittiğini, orada çok çeşitli aktiviteler olduğunu, en azından arkadaşları ile beraber deniz kenarında olmanın bile ona çok iyi geldiğini, bu yüzden buraya alışamadığını ve direndiği halde başaramadığını söyleyerek ayrıldı.” (Ö8, E)

Öte yandan sosyal anlamda uyum sorunları nedeniyle öğrencilerin üniversiteyi terk ettiklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunan öğretim elemanları da vardır. Konuya ilişkin bir öğretim elemanının öğrencisinin yaşadığı uyum sorununa ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bir de “Burada ben arkadaşlık kuramadım” dedi. Hatta e-mailime mesajlar da attı, hala duruyor onlar da. Son maili “Her şey için çok teşekkür ederim, sizin derslerinizden çok faydalandım, bunu utanarak söylüyorum ama ben terk etmek zorundayım, gidiyorum. Ha bir gün belki karşınıza öğretmen olarak çıkabilirim” şeklinde. Yani hem yapamayacağını düşünüyor –maddi olarak bir sıkıntısı yoktu çocuğun- hem de arkadaş çevresine adapte olamamış. Onlar dört tane erkekti. “Bak onlar var, onlarla geziyorsun” dedim, “Hayır, var gibi görünüyor. Aslında hiçbiri benim arkadaşım, dostum değil” dedi. Yeter ki bırakmasın diye “Bak kız arkadaşların var, onlarla arkadaş ol. Sınıftaki diğer arkadaşlarınla görüş” dedim. “Yok” dedi. “Peki, orada seni bekleyen, çağıran biri var mı?” diye sordum, “Yok” dedi. Ailesini sordum hasta olan falan var mı,

yani herşeyi sordum “Yok” dedi. Benim danışan öğrencim de değildi bu arada. Sadece şunu söyledi “Sizinle iyi konuşabiliyorum hocam, onun için konuşmak istiyorum” dedi.” (Ö4, K)

Öğretim elemanları tarafından yoğun olarak ifade edilen bir diğer terk nedeni ise ailevi nedenlerdir. Bu çerçevede çocuk bakma, hastalık vb. gerekçelerle aileye destek olma ve aileye yakın olma isteği öğrencilerin terk nedenleri olarak öğretim elemanları tarafından ifade edilen nedenlerdir. Ailesine destek olma amacı ile öğrencilerinin üniversiteyi terk ettiğini belirten öğretim elemanlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Ailenin sağlık durumu ile ilgili oldu mesela, baba yoktu, annesinin sağlık durumu nedeniyle gitti. Abisi polis oldu, görev için başka bir şehire gitmek zorunda kaldı, annesi ile birlikte abisinin yanına gitmek zorunda kaldı bir öğrencim mesela. O mesela istemeye istemeye gitti oradan. Ama böyle şeyler yaşadı, bir anda hayatları çok büyük değişikliğe uğradı.” (Ö1, K)

“Zaten daha önce konuştuğumuzda bahsediyordu. Evli ve çocuğu vardı. Kocasının hasta olduğunu, iş kazası geçirip hastalandığını, babasının hasta olduğunu, ona bakmak zorunda olduğunu söylüyordu. Gelebildiği kadar geldi, Sonradan bırakmış.” (Ö7, E)

Öte yandan ailelerine yakın olma isteği ile üniversiteyi terk eden öğrencilerinin olduğunu belirten öğretim elemanları da vardır. Konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ya da aileden kopamama olabiliyor. Aileye bağlılıktan, yetiştirilmekten kaynaklı birşey olabilir. Yani o durumu yaşayanlar da var, hissediyorum ben, öğrenciler arasında var.” (Ö4, K)

“Zaman zaman üniversite değiştirmek istiyorlar. “Hocam ben XXX’liyim, oradaki okula geçmeye çalışıyorum. Ortalamamı yükselteceğim” gibi şeyler söyleyenler oluyor. Yani şeyden kaynaklanıyor, yani ailesinden uzak kalma, memleketinden uzak kalma onda kaygı, stress yaratıyor. “Ben ailemin yanına döneceğim, hem masraf oluyor hem şey oluyor” şeklinde.” (Ö5, K)

Bir öğretim elemanı ise kentte mutlu olduğu ancak ailesinin ısrarla dönmesini isteği için ayrılan bir öğrencisine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Bir öğrencim aslında buradan ayrılmak istemiyordu, ama ailesi çok ısrar etti. Ailesinin niye çok ısrar ettiğini sorduğumda, evin tek çocuğuymuş. Anne babasının ondan ayrı kalamayacaklarını düşündüğünü söyleyerek gitti. Hatta şunu söylemişti: “Ailem için yapabileceğim fedakarlıklardan en büyüğünü yaptım” dedi mesela. Ailesinden uzak, ayakları üstünde durabileceği bir hayat istiyordu. Çok da başarılı bir öğrenciydi ama “Ailem için çok kıymetliyim. Bunu da bana hissettiriyorlar ve bugüne kadar onlardan ne istediysem, istemeden yaptılar ve benden de hiçbir karşılık istemediler. İsteddiğin bölümü oku, istediğin üniversiteyi yaz... Ben buraya gelirken ‘Hayır oğlum gitme’ demediler, bana tamamen saygı duydular. Özgür bıraktılar. Buraya geldim, iki sene oldu ve annem özellikle kendisini çok kötü hissediyor. ‘Oğlum ben katlanırım’ diyor ama ben ona kıyamıyorum.” dedi. Hakikaten bir öğrenci için öğrenci-üstü bir davranıştı o.” (Ö8, E)

Görüldüğü gibi öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenlerine ilişkin görüşleri kişisel, akademik, maddi, sosyal ve ailevi nedenler kategorileri altında toplanmaktadır. Bu kategoriler altında özellikle akademik olarak zayıf içsel güdülenme, maddi nedenler ve ailevi nedenler yoğunluklu olarak öğretim elemanları tarafından ifade edilmiştir.

Kişisel nedenler açısından bakıldığında özellikle zayıf içsel güdülenme, önemli bir terk nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu durum öğrencilerden elde edilen bulgularla da uyusmaktadır. Mesleğe uygun olmadığını düşünme, mesleğin gerektirdiği becerilere sahip olmadığını değerlendirme gibi gerekçeler bir terk nedeni olarak görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde pek çok çalışmada (Şimşek, 2013; Duque, Duque ve Surinach, 2013; Paura ve Arphiova, 2014; Jungert, Alm ve Thornberg, 2014; Parr ve Bonitz, 2015; Uslu Gülşen, 2017) mesleğe yönelik güdülenmenin düşük olması, alana uygun olmadığını düşünme, alana ilişkin motivasyonun düşük olması gibi etkenlerin bireylerin üniversiteyi terk kararı almaları konusunda önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eldeki çalışmada da gerek üniversiteyi terk eden bireyler, gerekse de öğretim elemanları tarafından içsel güdülenmenin zayıf olmasının önemli bir terk nedeni olarak ifade edildiği görülmüştür.

Bu durumu desteklemesi açısından öğretim elemanlarının fakültedeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yaklaşımlarını nasıl değerlendirdiklerinin de belirtilmesi önemli görülmektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde fakültedeki öğrencilere

ilişkin genel değerlendirmeleri de sorulduğunda bu durumu destekleyecek ifadelerle karşılaşılmıştır.

Bir öğretim elemanının bölümdeki öğrencilere ilişkin genel değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

“Büyük çoğunluğu çok idealist demek isterdim ama bunu diyemiyorum. Ülkenin durumu da malum, ekonomik olarak malum, atama açısından malum bu konularda çok iyi durumda olduğumuzu düşünmüyorum açıkçası. Bu onlara da yansıyor. Belki bizim bölüm tercih ediliyor o da atama kaygısı yüzünden. Biraz daha fazla olduğundan atama, aslında git gide bu da tıkanı, artık herşey tıkanı. Yani ihtiyaç çok fazla olsa bile alımlar tıkanı. Büyük ihtimalle döndüremiyoruz maaşları vergiyi, maddi olarak gerekli haklardan yararlanmasını öğretmenlerin. Yani bu açıdan çok fazla tercih ediliyor aslında ama genelinin idealist olduğunu söyleyemeyeceğim. “Ya bir mezun olalım da hocam...” kimi diyor ki, “ben müdürlük yaparım hocam” özellikle erkek öğrencilerimizde bu var. “O oyle olmuyor” diyorum ama bilmiyorum (gülüyor)... Ama bu alanda çok iyi olacağız kaygısıyla değil de, biz atanabileceğiz, veya özelde çalışabilme imkanımız diğerlerine göre daha yüksek diye. Öncelik geçim kaygısı. Ona da birşey diyemiyorum yani ben de şu an bu durumda olsam, bu kaygıya düşerdim diye düşünüyorum. Çünkü maddi olarak ne durumda öğrenciler var bunu bilmiyoruz.” (Ö1, K)

Bu durumun derslere yönelik ya da genel anlamda güdülenmelerine de yansıdığını ifade eden bir öğretim elemanı ise konuya ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Fazla okumuyorlar. Hatta ben bu yıl derste okumaları için bir kitap önerdim ve klasik soru soracağımı söyledim. Yani biraz da rahatlar öyle söyleyeyim. Yata yata biter bu fakülte gibi bir anlayış var.” (Ö2, K)

Başka bir öğretim elemanı ise öğrencilerin fakülteye yerleşme durumları ve dersler konusunda öğrencilerin genel değerlendirmesini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ya şimdi hocam hep diyorum, yıldan yıla değişiyor. Yani şimdi ben 2004’te buraya başladığım zamanki öğrenci profiliyle 2019’daki öğrenci profile çok farklı. Her geçen gün de bana göre kötüye gidiyor. Bu ÖSYM’den gelen puanlara ilişkin olabilir veya öğrencinin yetiştirilişiyle alakalı olabilir ama o eski kaliteli öğrenci yok. Biz burada mümkün olduğunca artık onlara ne yapıyoruz? Daha üst bir seviyede eğitim verirken daha

öncekilere, bunlara daha temel eğitim vermek zorunda kalıyoruz. Çünkü, geriden geliyorlar. Yani artık eğitim-öğretim olayı biraz karışmış durumda o anlamda. Ama bu öğrencilerin de suçu değil, bu şekilde bir sistemde yetiştiriliyorlar ilkokuldan itibaren. Her geçen yıl seviye düşüyor ve maalesef de bu düşmeye devam edecek bence. Yani öğretmenlik mesleği artık o anlamda sıkıntılı bir meslek yetiştirilen öğrenciler açısından. Çoğu öğrenci artık bilinçli değil, “Puanım buraya yetti, buraya geldim” diyor adam. Öğretmenlikle ilgili hiçbir bilgisi yok, tecrübesi yok, düşüncesi yok. Ondandır da zaten bunların bir kısmı mezun olduktan sonra daha çok polisliğe gidiyorlar. Onun dışında bazıları okulu bitiremiyor, başka bir kuruma geçiyor veya tamamen bırakıyor.” (Ö3, E)

Bir öğretim elemanı ise bölüme özgü olarak öğrencilerin öğretmen olmaktan ziyade piyasada iş bulma konusuna daha fazla odaklandıklarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Çocuklar atanamadıklarından da çok umutsuz. Zaten zor tutunan öğrenciler “Atanamıyoruz ki zaten hocam” diyorlar. “Ben oturup o kadar puan alacak kadar KPSS çalışmam” diyor. Bu çok olumsuz bir etken. Bunu dediği vakit hiçbir şey diyemiyorsun. Diyor ki “Özel okula gidip çok az paraya neden çalışayım?” diyor. “Giderim bir sanatçının arkasında çalarım, bir saatte bir milyar para alırım” diyor ve şu anda piyasada çalışan öğrencilerimiz, günlük 300 lira para aldığını düşün , 7 gün çıktığını düşün, on bin liraya yakın para kazanıyorlar. Ve diyorlar ki; “Ben öğretmen olsam 3000 lira para kazanacağım”. Yani bu da bizde ekstradan bir problem. Yani diğer bölümler mecburi atanmaya çalışmak zorunda. Bizim bölümlerde öyle değil. “Gider bir yerde çalarım” diyor. Ama genç düşüncesi bu.” (Ö6, K)

Görüldüğü gibi mesleki anlamda içsel güdülenmenin düşük olması bu çalışma kapsamında bir terk nedeni olarak bulunmuştur. Öte yandan bu durum salt terk eden öğrencilerde değil, halihazırda öğrenim gören öğrenciler arasında da yaygındır. Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlik idealinden uzak oluşları, yeteri kadar okumamaları, üniversite tercihiinde öğretmenlik hedefinden ziyade puanı yettiği için fakülteye gelen öğrenciler olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Bu durumun pek çok nedeni olabilir. Bu nedenlerin başında öncelikle eğitim fakültesine öğrenci seçimi sürecinde yaşanan sorunlar gelmektedir. ÖSYM tarafından yapılan giriş sınavının adayların öğretmenlik becerilerinden ziyade sadece akademik becerilerine odaklanması yani seçim sürecindeki sorunlar (Hotaman, 2011; Kozikoğlu ve Kayan, 2018), eğitim fakültelerine girişte nitelikli öğretmen adaylarını seçememe (Kıran ve Erkenay, 2015) ya da adayların

mesleğe uygunluğunun herhangi bir şekilde değerlendirilmemesi –ki güzel sanatlar bölümlerinde yapılan yetenek sınavlarında da sadece adayların yetenekleri ölçülmektedir- bu konuda yaşanan problemlerden birkaçıdır. Bunun yanısıra mezun olan öğretmen adaylarının atamalarındaki ciddi sorunlar ve ataması yapılmayan çok sayıda öğretmen olması (Güvercin, 2014; Okçabol, 2016; Duman, 2016; Çınkır ve Kurum, 2017), halen pedagojik formasyon uygulaması ile ataması yapılmamış öğretmenlere sertifikalı yeni öğretmen adaylarının eklenmesi (İlman Püsküllüoğlu ve Duman, 2016), öğretmen arzı konusunda maaş başta olmak üzere (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016), mesleğin algılanma biçimi (Yıldız ve Ünlü, 2014; Ural, 2016), öğretmen eğitiminin kuramdışlaşması ve teknikleşmesi (Hill, 2016) ve piyasaya eklenmesi (Rikowski, 2011) gibi yaşanan pek çok problem de öğretmen yetiştirme sisteminin bugünkü durumu üzerinde etkilidir. Bu nedenlere üniversitede eğitim alınan süreçte de mesleki yeterlik, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirme, mesleğin değerlerini ve anlamını kavratamama gibi nedenlerin de eklendiği düşünüldüğünde fakültedeki öğrencilerin genel durumuna ilişkin bu değerlendirmelerin haklı olduğu görülmektedir.

Erimez ve Gizir'in (2013) çalışmalarında da ifade edildiği gibi fakültede edinilen akademik birikim ne olursa olsun, KPSS puanıyla atama yapılacağı gerçeği öğrencilerin fakültelerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin arzı kapsamında KPSS sınavının öğretmen olmak için öncelikli koşul olması da bireylerin öğretmenlik hedefine yönelmeleri üzerinde olumsuz etki yapabilmektedir. Bu durumla ilişkili olarak bir öğretim elemanının öğrencilere ilişkin gözlemlerine yönelik aşağıdaki ifadeleri durumu çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır:

“Öğretmenlik mesleği ile çok duygusal bir bağı var mı öğrencilerin... Açıkçası çok sık gözlemlemiyoruz. Bazı öğrencilerde oluyor. Daha çok herhalde –nasıl diyeyim- faydacı bakıyorlar. Atanma kaygısı. Aslında ilginç birşey. Ben buna tez uygulamam esnasında şahit oldum, öğrenciler öğrenecekleri ama KPSS’de çıkacağını düşünmedikleri şeyleri önemsemiyorlar. Üçüncü sınıf öğrencileriydi oradaki tecrübelerimden söylüyorum. Bana diyor ki “Bu konu ne işime yarayacak benim? Bu sınavda çıkmayacak. Boşu boşuna zaman kaybediyorum”. Aslında alanıyla çok ilişkili birebir güncel bir konudan bahsediyoruz. Çocuk için bir önem ifade etmiyor. Çünkü onun için önem kavramı “Acaba KPSS’de çıkacak mı bu konu?” buna odaklanmış. Böyle şeyleri bazen açıkça gördüğümüz oluyor. Öğrenci de bunu kendisi ifade etmekten çekinmiyor. “Benim için bir önemi yok” diyor.”
(Ö5, K)

Tam da bu noktada Aksoy, Akgündüz, Demir, Tunacan, Türk ve Uğur'un (2014) çalışmalarında ifade ettiği merkezi sınavların sınavlarda çıkacak olan konulara odaklanılmasına, öte yandan diğer konuların ve yaşamsal etkinliklerin ikincilleştirilmesi üzerindeki etkisinden bahsetmek mümkündür. KPSS gibi bir merkezi sınavın öğretmenlik eğitiminin içeriğinin önüne geçtiği günümüz öğretmen yetiştirme sisteminde öğrencilerin bu yönde faydacı yaklaşımlar benimsemesi hem beklenen bir durum hem de öğretmen eğitimi açısından gelinen noktanın acı bir resmidir. Görüldüğü gibi KPSS, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yabancılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu durum da bir iş sahibi olmanın, öğretmen olma idealinin önüne geçmesi sonucunu doğurabilmektedir.

Konunun terkle olan ilişkisine tekrar dönüldüğünde, fakülteyi terk eden öğrencilerin terk nedenlerinin içerisinde içsel güdülenmenin düşük olması bu araştırma açısından önemli bir bulgudur. Bu durumun öğrenci seçme sistemi, mezuniyet sonrası atama durumu, öğretmenliğin toplumdaki statüsü gibi fakülte dışı nedenler haricinde, öğrencilere öğretmenlik mesleğinin anlamının kavratılamaması gibi içsel süreçler de neden olabilmektedir. Yine alanyazındaki çalışmalara ilişkin daha önce yapılan değerlendirmede de ifade edildiği gibi terk çalışmalarında dışsal değişkenlere (sistem, yöneltme, işin statüsü, işsizlik vb.) daha az vurgu yapılmasına karşın eldeki çalışmada dışsal değişkenlerin önemli değişkenler olarak bulunması da çalışma açısından önemlidir. Öte yandan zaten öğretmen olmak istemeyip puanı yetmediği için, ailevi yönlendirmelerden dolayı vb. nedenlerle gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında onlar için eğitim fakültesini terk etmek zaten olumlu bir durum olarak ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenlerine ilişkin olarak ifade ettikleri bir diğer önemli ve dikkat çekici bulgu ise maddi nedenlerdir. Üniversiteyi terk eden bireylerle yapılan görüşmeler ve elde edilen bulgular incelendiğinde, maddi nedenlerin üniversite terki konusunda bir neden olarak gösterilmediği görülmüşken; öğretim elemanlarının terke ilişkin yaşantıları değerlendirildiğinde maddi nedenlerin sıkça ifade edildiği görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin deneyimlerinde maddi nedenlere ilişkin ifadeler olmayışı araştırmacı açısından şaşırtıcıdır. Çünkü alanyazındaki pek çok çalışmada (Erdoğan, Şanlı ve Şimşek Bekir, 2005; Yavuzer vd., 2005; Ekinci, 2009; Özkan ve Yılmaz, 2010; Ekinci, 2011; Kacur ve Atak, 2011; Erkan vd., 2012; Topkaya ve Meydan, 2013; Karataş, 2014; Kahraman ve Kahraman, 2016) üniversite öğrencilerininin maddi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Öte yandan terk nedenleri incelendiğinde maddi sorunların terke neden olduğu, çok sayıda araştırmada (Gury, 2011;

Bülbül, 2012; Duque, Duque ve Surinach, 2013; Lavrijsen ve Nicaise, 2015; Yi vd., 2015; Uslu Gülşen, 2017; Aina vd., 2018) belirtilmiştir. Bu durum hem alanyazındaki araştırmalar hem de öğretim elemanlarının değerlendirmeleri düşünüldüğünde maddi sorunların üniversite terki konusunda belirleyici olabileceğinin de üzerinde durulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada özellikle üniversiteyi terk eden bireylerle yapılan görüşmelerde maddi nedenlere rastlanmamış olması, öte yandan öğretim elemanlarında rastlanmış olması ulaşılabilen katılımcıların özellikleri ile ilgili olabilir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler ne olursa olsun üniversiteyi bitirmek mecburiyetinde olduklarından, bu zorluklara bir şekilde katlanarak üniversiteyi terk etmeyerek eğitimlerine devam etme eğiliminde oldukları da düşünülebilir. Truta, Parv ve Topala (2018) çalışmalarında düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin üniversiteyi terk risklerinin daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede düşünüldüğünde alt sınıftan gelen öğrenciler için üniversitenin halen bir kurtuluş yolu olarak görülmesi durumu da terk sürecinde maddi etkenlerin öğrenciler arasında yaygın olarak karşılaşılmamış olmasına neden olmuş olabilir. Öte yandan maddi durumu iyi olan bireylerin üniversiteyi terk etmeyi göze alabilmesi de eldeki araştırmada terk eden bireylere ilişkin bulgularda maddi sorunların doğrudan terk nedeni olarak bulunmamasına neden olmuş olabilir.

Öğretim elemanları tarafından üniversite terk nedenleri içerisinde sıkça vurgulanan ve yine öğrenci bulgularında elde edilmeyen bir diğer önemli neden ise ailevi nedenlerdir. Öğrenciler açısından ailelerine yakın olma üniversite tercihlerinde belirleyici bir etken olabiliyorken, aileye yakın olma amacı ile üniversiteyi terk ettiğini söyleyen bireyle görüşmelerde karşılaşılmamıştır. Ancak öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde aileye yakın olma isteği ve aileye destek olma isteği/zorunluluğu ile üniversiteyi terk eden öğrencilerin olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki kimi çalışmalar incelendiğinde ailevi nedenlerin üniversiteyi terk etme konusunda etkili olabileceği görülmektedir (Bülbül, 2012; Esgice, 2015; Aina vd., 2018; Kehm, Larsen ve Sommersel, 2019). Burada da üniversiteyi terk eden bireylere ilişkin bulgularda yer almasa da öğretim elemanlarından elde edilen bulgular ve alanyazındaki çalışmalar değerlendirildiğinde ailevi nedenlerin terk sürecinde ele alınması gereken bir başka konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunlar haricinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde ifade edilmeyen ancak yine öğretim elemanlarından biri tarafından ifade edilen özel ilişki nedeniyle üniversiteyi terk etme durumu da dikkat çekicidir. Bu durum incelendiğinde söz konusu bireyin üniversite eğitimi alma konusunda akademik açıdan anlamlı hedefleri olmaması, öte yandan özel ilişkisinin onun tercihleri üzerinde belirleyici olması gibi bir durumun olduğu ifade edilebilir.

Üniversiteyi terk nedenlerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının ifade ettiği ve öğrenci bulguları ile de örtüşen bir diğer bulgu ise terk konusunda sosyal nedenlerin belirleyici olduğudur. Daha önce de ifade edildiği üzere alanyazındaki çeşitli çalışmalarda (Bülbül; 2012; Şimşek, 2013; Troelsen ve Laursen, 2014; Uslu Gülşen, 2017; Boyacı vd., 2018; Kehm, Larsen ve Sommersel, 2019) üniversite eğitimi süresince yaşanan iletişim sorunları, sosyal bütünleşme sorunlarının, üniversiteyi terk etmenin nedenleri arasında olduğu ifade edilmiştir. Eldeki çalışma da bu bulguları destekler niteliktedir. Hem üniversiteyi terk eden bireylerin hem de öğretim elemanlarının konuya ilişkin bulguları değerlendirildiğinde başlıca sosyal nedenler kente aidiyet sorunu, sosyal uyum sorunları ve okulda yaşan sosyal sorunların üniversiteyi terk nedenleri olarak ifade edildiği görülmüştür.

Bu noktada araştırma açısından önemli bir bulgu alanyazındaki ulaşılan çalışmaların geneli incelendiğinde kent yaşamına ilişkin değişkenlerin terk sürecindeki belirleyici etkisinin üzerinde çok durulmamasına rağmen eldeki çalışmada bu durumun belirleyici bir neden olarak bulunmasıdır. Bu durumun farklı nedenleri olabilir. Bu nedenlerin başında, öğrencilerin bulgularından da hareketle bireylerin üniversite tercihlerinde kente ilişkin değerlendirilmeler yapmaları, ailelerinden bağımsızlaşma isteğinin tercih sürecinde belirleyici olması gibi nedenlerin geldiği düşünülebilir. Özellikle çalışma grubu içerisinde büyük şehirlerden gelen ve aileden bağımsızlaşma isteğine sahip olanların olması, üniversiteye başladıktan sonra kentin beklentilerini karşılamaması gibi durumların kente aidiyet hissetmeme sorununa yol açtığı ve bireyler açısından terk sürecinde önemli bir neden olarak değerlendirildiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan hem üniversiteyi terk eden bireyler hem de öğretim elemanlarının ifadeleri değerlendirildiğinde kentin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme konusundaki yetersizliği de kente ait hissetmeme nedenini bu araştırma açısından önemli kılmaktadır.

Üniversiteyi terk eden bireylerin daha yoğunluklu olarak ifade ettikleri akademik nedenlerin, öğretim elemanları tarafından görece daha az vurgulandığı görülmüştür. Daha

önce de ifade edildiği gibi akademik süreçlerden doyum almama, daha iyi eğitim beklentisi, akademik destek görememe gibi nedenler üniversite terkinin önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Hovdhaugen, 2011; Şimşek, 2013; Troelsen ve Laursen, 2014; Parr ve Bonitz, 2015; Uslu Gülşen, 2017; Truta, Parv ve Topala, 2018; Aina vd., 2018; Boyacı vd., 2018; Kehm, Larsen ve Sommersel, 2019). Eldeki çalışmada da öğrencilerin akademik nedenlere fazla vurgu yaptığı bunun hem süreçte öğretim elemanları ile iletişim sorunları, derslerin işlenişine yönelik olumsuz düşünceleri, fakülte ve üniversiteyi anlamlandırmaları konusundaki yaşadıkları sıkıntılar hem de terk kararı alma sürecindeki akademik doyum alamama, öğretim elemanlarından bireysel ilgi görememe ve daha iyi eğitim alma beklentileri gibi nedenlerden kaynaklı olarak dile getirdikleri görülmüştür. Öğretim elemanları açısından bakıldığında ise görüşme yapılan öğretim elemanlarının içerisinde dersler konusunda titiz davrandığını ifade edenlerin, dersini sistematik olarak planlayanların ve derse ilişkin geribildirim alma konusunda titizlik gösterenlerin olması sebebiyle akademik nedenlerin terk konusunda belirleyici olduğu yönünde görece daha az düşünce ifade etmelerine neden olmuş olabilir. Öte yandan öğrenci bulgularında görüldüğü gibi öğretim elemanları ile iletişim sorunları, onlarla terk sürecinde iletişime geçmeme gibi kimi durumların görüşme yapılan öğretim elemanlarının bu yöndeki bilgilerinin yetersiz olmasına da neden olduğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının terk kararı alan bireylerin kararlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bulgular Terk Kararının Değerlendirilmesi teması altında verilmiştir. Aşağıda Çizelge 3.19.'da öğretim elemanlarının terk durumunu öğrendikleri bireylerin kararlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin kategoriler verilmiştir:

Çizelge 3.19. Terk Kararının Değerlendirilmesi Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Terk Kararının Değerlendirilmesi	Avantaj-Dezavantajları Değerlendirme Terke Yönelik Destek Ciddiye Almama Terki Önlemeye Yönelik Destek

Öğretim elemanlarının terk kararı alan bireylerin kararlarını nasıl değerlendirdikleri Terk Kararının Değerlendirilmesi teması altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin olarak Avantaj-Dezavantajları Değerlendirme, Terke Yönelik Destek, Ciddiye Almama ve Terki Önlemeye Yönelik Destek kategorilerine ulaşılmıştır.

Bir öğretim elemanı terk kararı alan öğrencilerinin durumunu avantaj-dezavantajları değerlendirme kapsamında görüş belirtmiştir. Söz konusu katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ben öğrenciyi vazgeçirmeye çabalamaya hakkım olduğunu düşünmüyorum. Sadece aklıma gelen olumlu-olumsuz yönlerini sayıp tekrar düşünmelerini rica ediyorum. Bana gelip paylaştığında samimiyetine güvenerek şunu söylüyorum: “Benim için hiçbir eksisi veya artısı yok. Ama sen şunları şunları düşündün mü? Bunlar daha olumlu olabilir, bunlar daha olumsuz olabilir. Bu açılardan düşünüp tekrar bir değerlendirir misin?” diye söylüyorum. Ama diğer türlü de vazgeçirmeye çalışmaya da hakkım olmadığını düşünüyorum açıkçası.” (Ö1, K)

Benzer şekilde başka bir öğretim elemanı da öğrencisinin terk kararını nasıl değerlendirdiğine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Dedim ki “Burada benim birşey söylemem uygun olmaz. Bir tarafta alien var, 18 yıldır seninle yatıp seninle kalkan. Bir tarafta sen varsın, senin herşeyin onlar. Bir tarafta duyguların var. Burada yaşarken sahip olduğun duygular var, ailenle ilgili yaşadığın, sahip olduğun duygular var. Ben seni tanıdığım için kendimi mutlu hissediyorum, şanslı hissediyorum. İyi ki tanıdım. Senden birşeyler öğrendim. Bana sorsan derim ki, sen burada kal iki yıl daha seninle arkadaşlığımız meslektaşlığımız olsun, iki yıl daha karşılıklı fikir alışverişi yaşayalım. Ben burada duygusal bakarım. O yüzden senin mantığın ve duyguların nerede kesiyorsa, en doğrusunun ne olacağına hükmediyorsan öyle yap” dedim.” (Ö8, E)

Bazı öğretim elemanları ise terk kararı alan öğrencilerine kararlarının gerekçeleri ile ilgili olarak destek veriklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin kimi öğretim elemanlarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“İş bulup gidenler özellikle, bunlara hiçbirşey diyemiyorum. Aksine bir taraftan da seviniyorum. Onların şu an öncelikli ihtiyacı bu. Ama bunların içerisinde öğretmen olmaya gerçekten gönül vermiş öğrenciler de var. Aslında öğretmen olmak istiyor ama maddi durumlar onları bundan alıkoyuyor. Az önce söylediğim öğrencim mübaşir oldu mesela. Öğretmen olmaya geldi ama mübaşirlik yapmak zorunda kaldı. Bu açıdan da üzülüyorum. Bu olumsuz birşey. Ama işe girmesi gerekiyordu, girebildiyse seviniyorum. Veya diğer öğrencim, özel durumundan dolayı gitmek istedi onun adına seviniyorum.” (Ö1, K)

“Daha dün biriyle konuştum “Ben burada çok mutsuzum hocam, ben konservatuara gidecektim. Ama burada hiçbirşey yapamıyorum. Bütün derslerim alttan” Üçüncü sınıf öğrencisi bu. “Neden gitmiyorsun oğlum?” “E babamlar öğretmenlik diploması istiyor.” Ona şöyle bir yönlendirme yaptım çünkü o gerçekten okulu bitiremeyecek tipte bir çocuk, “Bakın programlarımız bayağı bir değişti” Bizim müzik öğretmenliği programı bayağı bir hafifletildi. “İlla ailen müzik öğretmenliği programı istiyorsa boşuna masraf ettirme onlara, ikinci dönem git güzelce ÖSS’ye çalış, yeniden sınava gir, aldığın derslerin birçoğunu saydırabilirsin ve buradan daha çabuk okulu bitirebilirsin” diye yönlendirdiğim öğrenciler oluyor.” (Ö6, K)

“Mesela geçiş yapacağım diye gelenlere soruyorum ben; “Neden geçmek istiyorsun?” diye. O da “Aileden dolayı” anne babasının o ilde olmasından dolayı, daha iyi bir eğitim almak istemesinden dolayı, ona göre okulları konuşuyorduk nereye geçebilir diye. Diyorum “Şuralar, şuralar iyi” diye. O şekilde bir yönlendirme oluyor. Valla terk etme nedenleri kabul edilebilirse tabii ki ben onun arkasındayım her zaman.” (Ö7, E)

Bir katılımcı terk nedeni olarak önemli görmediği nedenlerle gelen öğrencilerinin kararlarını ciddiye almadığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Onun dışında “Ben şehri beğenmedim” “Ben üniversiteyi beğenmedim” yok “Benim beklentilerim şuydu olmadı” deyip bırakanlar var. Ama dedim ya biraz önce bunları çok ciddiye almadığım öğrenci tipi bunlar. Yani buraya gerçekten okumak için gelen, gerçekten bu mesleğe ilişkin sorumlulukları yerine getiren öğrenciler var. E bunların haklarını gasp etmelerine de gerek yok diye düşündüm. Onların düşüncesi doğrultusunda zaten uygun olduğuna karar verdim. O şekilde telkin ettim.” (Ö3, E)

Bazı öğretim elemanları ise, üniversiteyi terk etme düşüncesi olan öğrencilerine yönelik terki önleme amacı ile destek olduklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin kimi katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“İstemiyorum, yapamayacağım” dedi, o şekilde bıraktı. Ben onunla çok uğraştım, mesela bir ay geçti konuşmanın üstünden ben sürekli “Hayır, bak geleceksin, bak devamsızlıktan bırakmıyorum geleceksin diye. Ama beşinci, altıncı haftada bırakırım...” Yani o gelsin diye elimden geleni yaptım, ona ödevler verdim, Finallere de gelmedi, finallerden de kaldı. Alttan da çok dersi vardı. “Bak hepsinden geçeceksin, gel, biraz gayret

et” Bırakmaması için ben çok çabaladım ama olmadı. Belki de bir tek benim çabam yetmedi.” (Ö4, K)

“...ona “Yani bak yüzdün yüzdün kuyruğuna geldin, çalışmak zorundasın.” Notla biraz teşvik ettim. Yani bireysel çalgıdan geçme problemi vardı. Tabi ben alan hocası olmadığım için çok baskı yapamıyorum. Program özellikle uzatan öğrenciler için ağır bir programdı. 100 verdim ara sınavlarına söz verdim. O onları inanılmaz motive etti. Bir de şöyle baskı yaptım “Bak finalde komisyon olacak, bana sorarlar sen buna 100 vermişsin. Söz mü, çalışacak mısınız?” dedim “Çalışacağız” dediler. Hepsi çalışıyor. “Hocam biz seni asla mağdur etmeyiz” diyorlar. Ve çatır çatır çıkardılar parçaları ben onları her hafta kontrol ediyorum. Büyük çocuklar iletişim daha kolay oluyor onlarla.” (Ö6, K)

Bir diğer öğretim elemanı ise terki önlemeye yönelik öğrenciye destek olduğunu ancak öğrencinin kararlı olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ama iştir, sevgilidir ya da başka birşeydir, ona da diyoruz “Yapma oğlum, okulun bak az kalmış, bitir ondan sonra hayata atıl” gibisinden. E tabi söylediğimiz onun için ne kadar yeterli oluyor o meçhul. Yani kendi kafasına göre yön çiziyorlar. Mesela gelenlerden vazgeçirdiğim hiç olmadı (gülüyor). Kararlı geliyorlar.” (Ö7, E)

Öğretim elemanlarının üniversiteyi terk kararına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde ağırlıklı olarak tepkilerin terke destek ya da terki önlemeye yönelik destek kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Terki destekleme yönünde eğilim gösteren öğretim elemanları gerekçelerini daha çok müdahale edilemeyecek nedenler olduğunda öğrenci için hangi seçenek olumluysa onu doğru olarak düşündükleri yönünde ifade etmişlerdir. Maddi sorun yaşama, ailesinin yanına dönmek zorunda olma, işe girme gibi gerekçeleri müdahale edilemeyecek gerekçeler olarak gördükleri ve bunların öğrencinin hayatını etkileyecek nedenler olduğunu düşündükleri için öğrencinin terkine olumlu şekilde yaklaşmakta olduğunu ifade eden öğretim elemanları olmuştur.

Öte yandan bazı öğretim elemanları ise öğrencinin terk düşüncesini öğrendikten sonra gerekçeleri gözden geçirme yoluna gitmektedirler. Bu çerçevede öğrencinin okulunu bitirmesinin daha iyi olacağını düşündüklerinde onunla görüşerek manevi destek sağlama, eğitimine devam etme sürecinde farklı alternatifler sunma, gerektiğinde notla teşvik etme gibi yollara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede kimi öğretim elemanları maddi ve ailevi nedenleri geçerli neden olarak gördüklerini onun haricinde kente ait hissedememe,

memnuniyetsizlik gibi nedenleri ise görece daha önemsiz gördükleri için bu nedenlerin çok da üzerinde durmadıklarını ifade etmişlerdir.

Terk eden bireylerle yapılan görüşmelerin sonuçları incelendiğinde, terk kararını öğretim elemanları ile paylaşan bireylerin karşılaştıkları tepkilerin terke yönelik destek, terki önlemeye yönelik destek ve ilgisizlik alt kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının terk kararını değerlendirmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, avantaj-dezavantajları değerlendirme, terke yönelik destek, ciddiye almama ve terki önlemeye dönük destek bulgularına ulaşılmıştır. Terk kararının öğretim elemanları ile paylaşılması durumunda terke yönelik destek olgusu bireyin terk nedeninin fakülte dışı koşullar olması (maddi imkânsızlıklar, ailevi problemler, işe girme vb) terkin desteklenmesi yönünde bir değerlendirmeye yol açmaktadır. Öte yandan terk eden bireylerden bir tanesinin ifadesinde öğretim elemanının destek nedenini öğrencinin kendisini kurtarması olarak ifade etmiştir. Bu durum öğretim elemanının fakülteye ilişkin düşüncelerinin olumsuz olmasının yanında, başka bir kuruma geçmenin öğrenci için daha iyi olacağını düşüncesinde olduğu yönünde de değerlendirilebilir. Öte yandan terk eden bireyler ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde, terk konusunun paylaşılması durumunda ilgisizlik, ciddiye almama gibi değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Bu durum da öğretim elemanının terk gerekçesi olarak maddi imkânsızlıklar nedeni haricindeki nedenleri önemsiz görmesi ile ilişkilidir. Ancak terk eden bireylerin ifadelerine bakıldığında ise maddi anlamda problem yaşamamalarına rağmen fakülte içi süreçler ya da kente aidiyet sorunlarının devam ya da terk konusunda daha önemli olması, onların ilgisizlikle karşılaşmalarının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Terki önlemeye dönük destek bulgusu da hem terk eden bireyler hem de öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde elde edilen bir diğer ortak bulgudur. Terk gerekçesi akademik ve sosyal süreçlerle ilgili olan bireyler için terkin önlenmesine yönelik desteğin olumlu bir değerlendirme olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının üniversite terkinin önlenmesine yönelik uygulama önerilerine ilişkin bulgular aşağıda Çizelge 3.20.'de verilmiştir:

Çizelge 3.20. Terkin Önlenmesine Yönelik Uygulama Önerileri Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Terkin Önlenmesine Yönelik Uygulama Önerileri	Fakülteye İlişkin Öneriler	Proje Çalışmaları Kalitenin Artırılması Komisyon Kurulması Danışmanlık Uygulamasının Gözden Geçirilmesi Öğrencilerle İyi İletişim Kurma
	Üniversiteye İlişkin Öneriler	Uygulama Okulları Rektör-Öğrenci Danışmanlığı Uygulaması Fiziksel İyileştirmeler
	Kente İlişkin Öneriler	Üniversite-Kent Bütünleşmesi Öğrencilere İş İmkânı Yaratma
	Sisteme İlişkin Öneriler	Planlama Seçme Süreci Atama Sistemi Maddi Kaynak Artırımı

Öğretim elemanlarının terkin önlenmesine yönelik uygulama önerileri incelendiğinde Fakülteye İlişkin Öneriler, Üniversiteye İlişkin Öneriler, Kente İlişkin Öneriler ve Sisteme İlişkin Öneriler kategorilerine ulaşılmıştır. Fakülteye ilişkin öneriler kategorisinde Proje Çalışmaları, Kalitenin Artırılması, Komisyon Kurulması, Danışmanlık Uygulamasının Gözden Geçirilmesi ve Öğrencilerle İyi İletişim Kurma alt kategorilerine; üniversiteye ilişkin öneriler kategorisinde Uygulama Okulları, Rektör-Öğrenci Danışmanlığı Uygulaması ve Fiziksel İyileştirmeler alt kategorilerine; kente ilişkin öneriler kategorisinde Üniversite-Kent Bütünleşmesi ve Öğrencilere İş İmkânı Yaratma alt kategorilerine ve sisteme ilişkin öneriler kategorisinde ise Planlama, Seçme Süreci, Atama Sistemi ve Maddi Kaynak Aktarımı alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının terkin önlenmesine yönelik görüşleri incelendiğinde önerilere ilişkin düşüncelerin yoğunluklu olarak fakülteye ilişkin öneriler kapsamında ifade edildiği görülmüştür. Bu çerçevede bir öğretim elemanı lisansüstünde olduğu gibi lisans öğrencileri ile proje çalışmaları yapılmasına ilişkin önerisini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“İlk aklıma gelen proje çalışmaları olabilir. Çünkü öğretmen olmayı gerçekten idealist olarak isteyen “Ben lisanstan sonra atanırım öğretmenlikle yetinirim” gibi söylemlerde bulunmuyor. “Yüksek lisans da yaparım, belki yurt dışına da gidip gelirim” gibi şeyleri olabiliyor öğrencilerin. Şimdi biz yüksek lisans ya da doktora öğrencilerimizle yapıyoruz, yapmaya çalışıyoruz projeler ama, lisans öğrencileriyle resmiyete büründürülmüş proje çalışmalarımız yok. Bunlar yapılabilir. Şimdi bir de böyle bir bağ

olunca burası ile, iki resmi bağ birden olacak ve o istediği akademik doygunluğu yaşamaya başlamış olacak. Bu çok etkileyebilir diye düşünüyorum.” (Ö1, K)

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bazıları, kalitenin artırılmasını terki önlemeye dönük fakülteye ilişkin öneriler kapsamında ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bir öğretim elemanının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“şimdi ben daha önce okul-yaşam kalitesi çalışmıştım. Oradaki maddelere baktığımızda, sosyal-kültürel faaliyetlerin çok önemli olduğunu görüyoruz. Veya yurt olanaklarının çok önemli olduğunu görüyoruz. Fakültede verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesi gerektiğini görüyoruz. Öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin iyi olması gerekiyor. Bunlar gibi pek çok şey sıralanabilir. Bence bunların düzeltilmesi lazım.” (Ö2, K)

Bir diğer öğretim elemanı ise yine eğitimin kalitesi ile ilişkili olarak işleyişte yapılmasını önerdiği düzenlemeleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Burada eğitim-öğretimle ilgili koşulların iyileştirilmesi... Öğrencilerin daha çok katılabilecekleri eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik aktiviteler olması... Onun haricinde çocuğun daha çok doyum sağlayabileceği kültürel, sanatsal, sosyal faaliyetlerin artırılması faydalı olabilir. İşleyişi daha öğrenci yanlısı ve daha bir belirli kuralları olan -öğrencinin önünü gördüğu bir hale getirmek diye ifade edebilirim- öğrencinin haklarını, sorumluluklarını, ne gibi durumlarla, nelerle karşılaşacağını düzenli bir çerçevede. Belirsizliğin az olduğu bir çerçevede... Belirsizlik arttıkça işleyişle ilgili, hayatıyla ilgili diğer her şeyle ilgili zorlanıyor.” (Ö5, K)

Öğretim elemanları tarafından önemle üzerinde durulan fakülteye ilişkin önerilerden biri de komisyon kurulması önerisidir. Konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yani bu biraz da hem fakültenin, hem üniversitenin sorumluluğunda olan birşey. Buradaki öğrencileri kaybetmemek için bir merkez kurulabilir. Mesela maddi imkanları olmayacak öğrencilere destek verebilecek, öğrencileri bir şekilde çalışma hayatına hazırlayabilecek.”

Söz konusu öğretim elemanı komisyonun işlevini daha çok maddi sorunları çözmek olarak tanımlarken bir diğer öğretim elemanı ise komisyona ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Bizim böyle hissettiğimiz kişileri, sürekli devamsızlık yapanları, farketmediğimiz öğrencileri... Bir komisyon oluşturulabilir. Yani bir-iki kişi değil tabii bu komisyon. Öyle bir komisyon olursa, biz o komisyona öğrenciyi yönlendirebiliriz. O komisyonda mesela bir kişi RPD’den olabilir, komisyondan farklı farklı alanlardan hocalar olabilir. O öğrenciyle görüşme saatleri ayarlar ve görüşürler ve takibe alırlar öğrenciyi. Ama mutlaka psikoloji açısından bir uzman olmalı. Çünkü daha iyi açılıyor öğrenciler onlara karşı. Bir de aynı kişiler sabit kalmamalı bu birimlerde. Çünkü hep aynı kişiler çok yıpranır. Ne karar iyi iş yaparsa hep o aynı kişiler yıpranır. Farklı kişilerle değişerek yapılması ama iş yapan kişilerle dönmesi gerekli. Mesela ekibin alt ekipleri de oluşturulabilir mesela.”

Bazı öğretim elemanlarının ısrarla danışmanlık uygulamasının gözden geçirilmesi gerektiğine ilişkin düşünceler ifade ettikleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin kimi öğretim elemanlarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ya üniversitede biraz danışmanların ilgili olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyi takip etsin... Yani hocayı mı suçluyor? Dersleri mi suçluyor? Yoksa gerçekten ciddi bir problem mi var? Bunun tespit edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani yönetimin de. En tepeden en aşağı, en aşağıda danışman. Danışmanın takip etmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani çocukları çağırabilir. Biz üniversitedeyken bizim danışmanlarımız çok ilgili. Herhangi bir sorunumuzu biz danışmanımıza götürürüz. Ben hiç dekanın, bölüm başkanının odasına gittiğimi bilmiyorum. Çünkü danışmanımız orada çözerdi. Ama burada çocuklar danışmanını bile bilmiyor ki. Danışmanın tek görevi Evet, Hayır’a basmak bilgisayarda. O zaman danışmanın bir anlamı kalmıyor ki. En büyük sorumluluğun danışmanda olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela birinci sınıfta tüm notları AA olan bir öğrencinin ikinci sınıfta hiç okula gelmemesi danışmanın dikkatini çekmeli.” (Ö6, K)

“Bence danışmanlıkları çok iyi yapamıyoruz. Açıkçası bu. Yani çok yükümüz var ve bu danışmanlıklar için birimler olması lazım yani. Biz danışmanlık yine yapalım. Fakat bizim yaptığımız daha çok akademik danışmanlık. Bunun diğer, psikolojik boyutuyla çok ilgilenemiyoruz. Öğrenci ne yapıyor ne ediyor? İntihar mesela çok arttı. Daha dönem başladı, iki tane intihar olayı oldu. Yani tabii diğer üniversitelerde de var. Neden böyle oluyor? Tabii madde kullanımı da gittikçe artıyor. Bunların önüne geçmemiz lazım. Geçemiyorsak, onların hayatına dokunmamız lazım. Onlarla arkadaş olmamız lazım. Ama bunun için de bir birim gerekiyor. Yani danışmanlar herşeyi yapamıyorlar. Biz çok eksik kalıyoruz. Ben gözlemliyorum mesela işte şu saat ofis saati belirliyor hoca, gelen oluyor,

gelmeyen oluyor. Çoğu gelmiyor. Ben özellikle getirtiyorum. “Uygulama yapacaksınız, benim materyallerinizi görmem lazım” diyorum. Amacım materyali falan görmek değil, amacım ne yapıyorlar, çalışıyorlar mı, psikolojileri nasıl, duyguları nasıl onları görmek. Bir de ne kadar yakın hissederse birime de o kadar bağlanıyor. O da çok çok önemli.” (Ö4, K)

Bir diğer öğretim elemanı ise önceliğin insan odaklı olma olduğunu belirterek öncelikli olarak öğrencilerle iyi iletişim kurmanın terki önleme konusunda etkili olacağını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Bir kere ben şuna inanıyorum, öğrencilerimizle mutlaka yakın –tabii yakın derken sınıf ortamında- onları birçok şeyi paylaşabilecek kadar samimi bulduklarını gösteren bir iletişim becerisi sağlamak lazım hocalar olarak. Çünkü biz modeliz. Düşünsenize hepimizin isminin önünde öyle veya böyle bir unvan yazıyor. Öğrenci bundan ister istemez tedirgin oluyor. Diyor ki “Ya şimdi profesör, doçent hoca” diyor. Dolayısıyla bu vasfımızı koruyarak ama onların da desteği ihtiyacı olduğu zaman da yanlarında olduğumuzu hissettirmemiz lazım. Bence bu çok kıymetli. Bir öğretim elemanının şöyle bir hakkının olmadığını düşünüyorum: “Ben dersimi anlatır, çıkarırım”. İnanmıyorum buna... Ders sonra. Önce onlarla iletişim kurmak.” (Ö8, E)

Görüldüğü gibi öğretim elemanlarının terki önlemeye yönelik olarak fakülteye ilişkin önerileri ağırlık olarak sırasıyla komisyon kurulması, danışmanlık uygulamasının gözden geçirilmesi, eğitimin kalitesinin artırılması, proje çalışmaları ve iyi iletişim kurulması yönünde olmuştur. Bu noktada öncelikli olarak bir komisyon kurulması özellikle ilk yılda üniversiteyi terk eden bireylerin tekrar sisteme kazandırılması konusunda etkili olabilir. Mannan (2007) çalışmasında üniversitelerde kurum olarak bir stratejik devam politikası oluşturulması ve buna bağlı olarak da fakülte-enstitü gibi alt birimlerin de buna bağlı bir devam politikaları oluşturmalarının öğrencilerin üniversiteyi terk etmelerinde önleyici rol oynayabileceğini ifade etmiştir. Yine benzer şekilde Staiculescu ve Richiteanu-Nastase’de (2018) rehberlik ve danışma merkezleri gibi birimlerin kurulmasının terki önleme konusunda faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu tarz komisyonlar her ne kadar etkili olabilirse de Türkiye açısından fakültelerdeki öğretim elemanlarının iş yükleri ve eldeki araştırma sonuçlarına bakıldığında da öğrencilerin farklı hedeflerle fakülteye gelmeleri ya da terk sürecinde kurumdan kaynaklı olmayan nedenleri de olduğu düşünüldüğünde komisyonların kuruluş ve işleyişinin etkililiğinin önemle üzerinde durulması gerektiği ifade edilebilir.

Öğretim elemanları tarafından ifade edilen, fakülteye ilişkin bir diğer öneri ise danışmanlık uygulamasının gözden geçirilmesi yönündedir. Yurt içinde yapılmış olan çeşitli çalışmalarda (Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat, 2010; Bektaş Köser ve Mercanlıoğlu, 2010; Özyürek, Arıkan ve Şahin, 2016; Uslu Gülşen, 2017) üniversitelerde akademik danışmanlık uygulamasının işleyişine ilişkin sorunlarla karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Eldeki çalışmada da öğrenci bulguları açısından öğretim elemanlarından bireysel ilgi görememe, öğretim elemanları ile ilişkilerde kimi sorunlar yaşama gibi bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim elemanları bulguları açısından değerlendirildiğinde ise terk eden öğrencisi olan öğretim elemanlarının süreçteki deneyimleri içerisinde öğrencileri ile olan ilişkileri değerlendirildiğinde bu önerinin terkin önlenmesi sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Fakülteye ilişkin öneriler noktasında bir diğer öneri ise öğrencilerle projeler yapılmasıdır. Bu konuda özellikle Barefoot'un (2004) çalışmasında ifade edilen bir dönemlik ilk yıl semineri (freshman seminar) gibi uygulamaların terki önleme anlamında etkili olabileceği ifade edilmiştir. Buna benzer şekilde ilk yıl ya da sonraki süreçte öğrencilerin akademik süreçlerde daha etkin olarak yer alacağı, derslerle sınırlı olmayan çeşitli proje, seminer çalışmaları öğrencilerin fakülte ile akademik bütünleşmelerinin sağlanması açısından önemli olabilir.

Öğretim elemanlarının üniversite terkin önlemeye dönük olarak üniversiteye ilişkin uygulama önerileri incelendiğinde öncelikli olarak uygulama okulları açılması yönünde önerileri olduğu görülmüştür. Bazı öğretim elemanlarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela eskiden beri söylerim, bu eğitim fakültesinin bir tane uygulama okulunun olması gerekiyor. Böyle bir okul olsa, çalışmak isteyen öğrencileri, hem öğretmenlik mesleğini tecrübe edebilmeleri açısından hem 3-5 kuruş da olsa para kazanabilmeleri açısından bu tip ortamlarda yetiştirilebilirler. Hem ders alma hem ders verme.” (Ö3, E)

Bir diğer öğretim elemanı da uygulama okullarına benzer olarak kampüs okulları açılabileceğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Bizim bölümlerimizin hepsini kapsayacak şekilde kampüste okullar açılabilir. İlkokul ve ortaokul seviyesinde de okullar keşke açılabilse üniversite bünyesinde. Tabii bunlar üniversitenin daha kurumsallaşmış olduğunu gösterecek şeyler. Orada hem öğretim

elemanları ile çalışmalar yapabilecekler, hem kendi öğretmenlik uygulamalarını yapabilecekler onun dışında diğer derslerde de –şimdi tamam ben uygulamalı bir ders veriyorum- ama keşke bu uygulamaları diğer çocuklarla uygulayabilecekleri şeyler yapabilsen. Bu yapılamaz mı? Yapılabilir belki ama Milli Eğitimle anlaşma yapmak lazım, o okulların bize göre kendi programlarından feragat etmeleri lazım. Olmuyor. Ama gerçekten kendi adımıza böyle şeyler olsa gerçekten daha kurumsallaşmış olduğumuz ortaya çıkacak ve bu akademik doygunluk isteyen, akademik kaygılarla buradan gitmek isteyen öğrencileri buraya daha güzel bağlamış oluruz.” (Ö1, K)

Bir öğretim elemanı ise üniversitenin yeni uygulamaya koyduğu Rektör-Öğrenci Danışmanlığı uygulamasını olumlu bir gelişme olarak ifade etmiştir. Söz konusu öğretim elemanının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bir de ben dün toplantıya gittim, rektör-öğrenci danışmanlığı diye. Çok güzel bir uygulama. Rektör hoca öğrenci danışmanları seçti. Her fakülteden ve her fakültenin her sınıfından bir kız bir oğlan seçti. Rektör-Öğrenci Danışman Kurulu. Dün toplantıları vardı. Rektör hoca onlardan neler istediğini, her birinin fakültelerinin danışmanı olduklarını ilettiler. “Sizden gelip hocalarınızı şikayet etmenizi istemiyorum. Danışmanlar olarak bana isteklerinizi söylemenizi istiyorum” dedi. “Mesela yol yapılmış sağ tarafa, ama bakıyorum herkes sol taraftan yürüyor. Tamam o zaman sol tarafa da yol yapalım. Madem orayı tercih ediyorsunuz, oraya yapalım” dedi. “Mesela konser yapacak oluyoruz, bana kalsa X kişisini isterim. Ama sizin görüşünüz çok daha farklı, sizlerin görüşlerini istiyorum. Bana şu oldu, şu olmadı bunları iletmenizi istiyorum” dedi. XXX’e çok yönlendirme yaptı. Bu gibi çalışmalar şu anda yapılmaya başlandı.” (Ö4, K)

Öğretim elemanlarının üniversiteye ilişkin önerileri kapsamında üzerinde durdukları bir diğer konu ise fiziksel iyileştirmelerdir. Konuya ilişkin bazı öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulda eğlenecek yer yok diyorlardı, şurası açıldı, iyi oldu. Kampüs güzelleşti, bence kampüs güzel. Biraz kamelyalar artırılabilir. Üniversite içinde çocukları bir arada tutacak kantinler ama cezbedici kantinler yapılmalı. Mesela rektörlüğün oradaki kantin çok cici. Onun gibi belirli yerlere küçük büfeler şeklinde kantinler yapılabilir.” (Ö6, K)

“Valla önlemek için fiziki olarak bakarsan kabaca, okulun atölyeleri, sınıfları, fiziki durumları değiştirilebilir.” (Ö7, E)

Öğretim elemanlarının terki önlemeye yönelik üniversiteye ilişkin olarak getirdiği öneriler arasında yoğunluklu olarak uygulama okullarının kurulması düşüncesinin ifade edildiği görülmüştür. Eğitim Fakültesi'nin halihazırda bir uygulamalı okulöncesi kurumu olmakla birlikte, bunun genişletilerek temel eğitim kurumlarının da açılması, öğrencilerin hem deneyim kazanması hem de üniversite bünyesinde bu tarz bir okulda etkinlikler yapabilmesi bağlamında olumlu bir adım olarak düşünülebilir. Ancak, uygulama okulunun açılıp, uygulama esaslarının belirlenmesi, sürecin yönetilmesi gibi konular salt üniversitenin kendi başına yapabileceği uygulamalar olmayabilmektedir. Dolayısıyla konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK gibi kurumlar ile işbirliği içerisinde bu süreç yönetilmelidir. Öte yandan böyle bir okulda görev alacak, etkinlik yapacak öğrenci sayısı da düşünüldüğünde fakülteadaki öğrenci sayısının fazlalığı uygulamanın işlevselliği noktasında çeşitli sorunlar doğurabilecektir.

Öğretim elemanlarının üniversiteye ilişkin önerileri bağlamında üzerinde durdukları bir diğer konu ise fiziksel iyileştirmelerdir. Bu önerilerin alanyazında da karşılıklarını görmek mümkündür. Duque, Duque ve Surinach (2013) çalışmalarında öğrenci memnuniyeti konusunun üzerinde durulması gerektiği ve kaliteye yönelik iyileştirmelerin öğrenci memnuniyetini artıracaklarını ifade etmişlerdir. Memnuniyeti artırıcı uygulamalar olarak öğrencilere sosyal anlamda keyifli zaman geçirebilecekleri, sosyalleşebilecekleri, kendilerini çok yönlü geliştirebilecekleri olanakların artırılması onların üniversiteye bağlılığını artırabilecek, özellikle terke neden olan sosyal uyum sorunları, sosyal ve akademik bütünleşme sorunları gibi sorunlara yönelik alternatif çözümler geliştirilmiş olacaktır.

Bir öğretim elemanı görüşmelerde üniversitede yeni uygulamaya başlanan Rektör-Öğrenci danışmanlığı uygulamasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretim elemanının ifadelerine göre her fakültenin her sınıf düzeyinden bir erkek bir kadın olmak üzere iki öğrenci seçilerek bir danışman kurulu oluşturulmuş olup, bu kurulun görevlerinin üniversite hayatı içerisinde karşılaştıkları sorunları, talepleri kurula sunmaları gerekmektedir. Bu durum, özellikle terk nedenleri içerisinde yer alan sosyal bütünleşme sorunları, okulda yaşanan sorunlar, kente aidiyet sorunları gibi sorunların çözümüne yönelik olarak olumlu bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanlarının terki önlemeye yönelik önerileri içerisinde kente ilişkin öneriler de dikkati çekmektedir. Bu çerçevede öncelikle üniversite-kent arasında bir

kopukluk olduğu ve üniversite-kent bütünleşmenin sağlanması gerektiğini ifade eden katılımcılar olmuştur. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Şehirden çok kopuk üniversite. Belki de çoğu şehirde bu vardır ama, fiziksel olarak konumu da bunu etkiliyordur büyük ihtimalle. Yani hakikaten izole bir yerdeyiz... ama belki uygulama okulumuzun biri aşağıda olabilir mesela. Böylelikle şehir açısından da “Ya üniversitede birşeyler yapılıyor, üniversitenin öğretim elemanları öğrencilerle ilgileniyor” diyecekler, kendi çocukları da bu sefer üniversitenin okuluna gelecekler. Bu şehirle bir bağlantı sağlayabilir... Üniversite böyle şeylerde işin içinde olmalı. Bizim Topluma Hizmet Uygulamaları dersimiz var ama onu çok resmiyete büründüremiyoruz. Onunla ilgili izinlerin alınması, bu izinlerin gerekli birimlere iletilmesi, takibi biraz zor. Bunu üniversite takip etse daha rahat olacak. Bu kapsamda okulöncesi öğrencileri okulöncesi çocuklarına, sınıf öğretmenliği öğrencileri ilkökul çocuklarına yönelik şeyler yapsa mesela. Böyle bir başlasak aslında iyi olur. Halktan çok kopuğuz, bizim burada ne yaptığımızı bilmiyorlar. O yüzden de önemsemiyorlar diye düşünüyorum... Etkinliklerin şehir içinde yapılması lazım kampüsten ziyade. Böylelikle şehirle bütünleşme öğrencilere de olumlu yansıtılabilir ve terk önlenabilir... Mesela Eskişehir’de, Ankara’da öğrenciye yönelik bir sürü şey var. Hatta öğrenci oralarda şehre kampüs hayatını taşıyor gibi. Şimdi üniversite öğrencilerini halk böyle görürse, kendi çocukları için, şehir için birşeyler yapmaya çalışıyorlar gibi, O zaman onlar da öğrencilere daha yakın olacağı için bir anda birşeyler düzelir ve öğrenci için de fırsatlar artar. Onlar da o zaman şehirle daha samimi olacaklar, bu durum da terki önleyebilir... Ama ilk adımın üniversiteden gelmesi gerekiyor.” (Ö1, K)

Öte yandan bir öğretim elemanı şehirde öğrencilere ilişkin iş imkanı yaratılmasının maddi nedenlere bağlı terki önleyebileceği yönündeki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Şehirle ilgili aslında ekonomik durumu kötü olan öğrencilere iş imkanı sağlanabilir part-time şeklinde. Bu anlamda şehirdeki iş sahiplerinin de bunu kabul etmesi yönünde belediye ile işbirliği yapılarak veya sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak. Madem burası büyükşehir diyoruz, büyükşehire yakışır bir hal alması gerekiyor.” (Ö2, K)

Görüldüğü gibi üniversite-kent işbirliği odaklı olarak geliştirilecek kimi uygulamalar öğretim elemanları tarafından terki önlemeye yönelik etki yaratabilecek öneriler olarak ifade edilmiştir. Bu tarz uygulamalar özellikle kente aidiyet sorunları, sosyal uyum sorunları, maddi sorunlar gibi terk nedenlerinin önlenmesi konusunda önleyici olmakla birlikte;

üniversite-kent bütünleşmesini sağlayabilir ve bu durum da öğrenciler için ekonomik, sosyal, akademik bir çok avantaja olanak sağlayabilir. Küçükcan ve Gür (2009: 195-196) üniversite-toplum ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda sorunlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Batur ve Arslan (2018) üniversite-toplum arasındaki ilişkilerin önemli olduğunu ve ilişkilerin kurulmasında üniversitelerin öncülük anlamında bir liderlik misyonuna sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla kente ilişkin geliştirilecek uygulamalarda öncülüğün üniversite tarafından yapılması, uygulamaların işlevselliğini arttırabilecektir.

Öte yandan kent konusunun terkin önlenmesi açısından salt üniversite-kent işbirliği özelinde değil, aynı zamanda sosyolojik olarak da ele alınması gerekmektedir. Güven (1995) kentlerimizin yanlış ekonomik ve sosyal politikalarla karşı karşıya olduğunu ifade etmiştir. Kongar ise (2006) Türkiye’de kentleşmenin Avrupa veya Amerika’daki gibi sanayileşme odaklı olmayan şekilde gelişim gösterdiğini, kentleşmenin daha çok kırsaldaki ihtiyaçların karşılanamaması ve kentlerin bu ihtiyaçları giderme merkezi olarak düşünülmesi temelinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak da kentleşme Türkiye’de kent merkezlerine yığılma çerçevesinde şekillenmekte, buna karşın sosyal hizmetler, ekonomik imkânlar aynı şekilde bu yığılmaya cevap verememektedir. Bu durum da Türkiye’de kentleşme olgusu içerisinde kültürel anlamda olumluya bir dönüşüm göstermesi bakımından kimi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlara ilişkin Doğan (2012: 503) kentlilik olgusuna ilişkin, “... birlikte yaşamaya yatkın, dünyaya ve değişmeye uyumlu; farklılıklara tahammüllü, demokrasi ve insan haklarına saygılı olma gibi değerler büyük ölçüde kentlilik değerlerini biçimlemekte ve belirlemektedir... Ne var ki modern kentin erken döneminde olduğu gibi bugün de kentlerde söz konusu toplumsal sorunlar yaşanmaktadır”. Bu çerçevede düşünüldüğünde kent konusunun konut, ekonomi, sosyal hizmetler gibi temel yapısal konuların yanında kentin sosyal anlamda gelişmesi, kent yaşamının hem nicelik hem de niteliksel anlamda gelişmişlik göstermesi çerçevesinde de ele alınması gerekmektedir. Üniversitenin aydınlanma ve gelişme konusunda öncü bir kurum olması işlevinin de içerisinde bulunduğu kentin gelişimi ile paralellik arz etmesi gerekmektedir. Böyle olmaması durumunda yani üniversite-kent arasında uyumsuzluk olması halinde sosyal ve kültürel gelişmenin sağlanması konusunda pek çok problemle karşılaşılması olasıdır. Eldeki çalışma açısından da düşünüldüğünde, kentin sosyal-kültürel anlamda üniversiteyi terk eden bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamamış olması; öğretim elemanlarının ifadelerinde olduğu gibi kentin öğrenci imkanları ya da sosyal ve

kültürel imkanlar bakımından yetersizliği ve üniversite-kent arasındaki kopukluk, terk sürecinde kentin rolünün önemle üzerinde durulması gereken bir konu olmasına neden olmaktadır.

Öğretim elemanlarının terki önlemeye yönelik önerileri içerisinde sisteme ilişkin öneriler de önemli bir yer tutmaktadır. Bu çerçevede ifade edilen en temel öneri planlamaya ilişkindir. Bir öğretim elemanının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sistemle ilgili olarak, arz-talebe göre fakültelere öğrenci alınmıyor. Yani kalkınma planlarının yapılması gerekiyor. Mesela formasyonun sürüyor olması çok büyük bir handikap. Eğitim fakültesi öğrencileri, edebiyat fakültesi öğrencilerinin, önlerinde bir engel olduklarını düşünüyorlar. Hatta biz de eğitim fakülteleri olarak aslında formasyona karşı çıkmamız gerekiyor. Biz gerçi karşı çıktık, YÖK bize dayattı, böyle bir durum da söz konusu. Yani öğretmen yetiştirme sistemimizin değerlendirilmesi gerekiyor.” (Ö2, K)

Sisteme ilişkin getirilen bir diğer öneri ise öğrenci seçme sürecindeki sorunların irdelenmesine yöneliktir. Bazı öğretim elemanlarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Tabi puanlama sistemiyle alakalı, öğrenci kalitesini artırmaya dönük. Şimdiki dönemde artık yüzdeler dilimlere giriyor öğrenci çok bilmiyorum da, bunun iyileştirilmesi için puan barajı getirilmesi veya eğitim fakültesini seçebilmesi için öğrenciye öğretmen lisesi mezunu olma şartı gibi şeyler olabilir. Çünkü çok kritik bir konumda olan bir fakülte eğitim. Yani bunun için bir ön hazırlığı olan, gerçekten bu işi yapabilecek seçilmesi yönünde bir sistem değişikliği yapılabilir ama tabi o ÖSYM’yi ilgilendiren bir konu. Keşke de yapılsa.” (Ö3, E)

“Özellikle seçme sisteminden başlayarak... Seçme sistemimizde çok büyük hatalar var. Öğretmen seçmede belki öncesinde çok iyi elememiz lazım. Sadece merkezi sınava göre değil de, bu kişi gerçekten öğretmen olabilecek niteliklere sahip mi? Örneğin psikolojik dayankıllık çok önemli. Ben öğretmenlik yaptım. Pek çok psikiyatrik rahatsızlığı olan öğretmenle çalıştım. Sınıflara giriyorlar. Yani bunlar gerçekten önemli sorunlar.” (Ö2, K)

Öğretim elemanlarından biri sisteme yönelik olarak atama sistemi konusundaki önerisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Onun yanından sonundaki KPSS’yi de irdelememiz gerekiyor. Yani KPSS’ye çalışmak öğrenciye hiçbirşey katmıyor diye düşünüyorum ben öğretmen adaylarına. Sadece önlerinde bir engel. Bu bir eleme sınavı. Yani devletler, hükümetler belli bir kontenjan ayırıyor, bu kontenjan kadar öğretmen alacağı için, bunu eleyebildiği kadar eliyor, insanlar bir sürü maddi-manevi sıkıntıya giriyorlar. Hatta intihar eden öğretmen adaylarını biliyoruz. Bu anlamda bunların çok iyi irdelenmesi de lazım. Mesela terk konusunda da önlerini göremiyor çocuklar, geleceğe umutla bakamıyorlar. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği gibi bölümlerde. Ben birinci sınıfta derse girdiğimde söylüyorum; “Vakit yakinken geri dönün, burada okuduktan sonra atanacaksınız diye bir garantiniz yok” Dördüncü sınıfa gelince “Hocam haklıymışsınız, hep kulağımızda çınlıyor” diyorlar. Biraz umut tacirliği yapıyor aslında hem formasyonla hem de bu tarz önü açık olmayan bölümlerle.” (Ö2, K)

Bir öğretim elemanının ise maddi kaynak artırımını terki önlemeye yönelik öneriler bağlamında ifade ettiği görülmüştür. İlgili öğretim elemanının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela topluluklar var, aslında bunlar tüm bölümlerin hobi amaçlı aktiviteler yapmalarını amaçlayan topluluklar. Mesela resim topluluğu var, malzemeler pahalı tuval, fırça, boya, kalem, kağıt... Biz bunu iletiyoruz örneğin 3000 lira. “Ooo hocam bu çok, bunu yarıya indir” dedi. Tamam dedim. “Hocam bu da çok bunu 700 ile sınırla” dedi. Onu da yaptım, sonra “Para yok” dedi (gülüyor). Baştan dese iyiydi. Öyle olunca bu tip malzemeler günümüz ekonomik şartlarında öğrencinin alması zor. Ben biliyorum ki sadece dolmuş parasıyla okula gelenler var. Günlük 4-5 lira limit koyup gelen adamlar var.” (Ö7, E)

Görüldüğü gibi öğretim elemanları tarafından fakülte, üniversite ve kente ilişkin öneriler dışında sisteme ilişkin de öneriler getirilmiştir. Bir öğretim elemanı tarafından sisteme yönelik planlama önerisi, uzun yıllardır alanyazında sıkça vurgulanan bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede ilgili öğretim elemanının arz-talebe göre öğrenci alınması, formasyon uygulaması gibi çeşitli sorunların alanyazında sıkça vurgulanan sorunlar olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin geliştirilecek uygulamalar da bir anlamda fakülteyi tercih konusunda bireylere yol gösterici olabilecek ve eldeki araştırmada da elde edilen özellikle atamaya ilişkin umutsuzluğa bağlı üniversite terkinin önlenmesine yardımcı olabilecektir.

Sisteme yönelik öneriler içerisinde öğretim elemanları tarafından yoğunluklu olarak ifade edilen önerilerden bir tanesi seçme sürecinin yeniden düzenlenmesi şeklindedir. Bu çerçevede özellikle fakülteye girişte baraj puanının konması, öğrencilerin psikolojik özelliklerinin de değerlendirmeye alınması, içsel güdülenmeleri yüksek öğrencilerin fakülteye alınması gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Soo (2009) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin giriş özelliklerinin üniversiteyi terk ya da devam konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. Gury (2011) istediği alana yerleşmeme durumunun terki artırdığını; Aina vd. (2011) ise öğrencilerin üniversiteye kabul şekillerinin devam konusunda belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Şimşek (2013) ve Rodríguez-Gómez vd. (2015) tarafından yapılan çalışmalarda bölüme isteyerek gelmemenin terki artırdığı ifade edilmiştir. Eldeki çalışmada da farklı bölüm hedefine sahip olma, içsel güdülenmenin düşük olması gibi eğitim fakültesi açısından temel sorun alanlarına dayalı terkler olduğu; daha üniversiteye başlama noktasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların da terke neden olduğu görülmüştür. Seçme sürecinde yapılacak kimi değişikliklerin öğretmenlik idealine sahip olan öğrencilerin fakülteye girmesi, çeşitli puan barajları ile öğrenci giriş niteliklerinin artırılması, salt merkezi sınava bağlı kalınmayıp farklı değerlendirmelerin de işe koşulduğu bir giriş sisteminin oluşturulması gibi uygulamaların terki önleyici etkiler oluşturabileceği düşünülebilir.

Öğretim elemanlarının bazıları tarafından atama sisteminin yeniden ele alınmasına ilişkin görüşleri de benzer şekilde özellikle yurtiçindeki pek çok çalışmaya konu olmuştur (Şahin, 2011; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Güvercin, 2014; Koçak ve Kavak, 2014; Duman, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Yine Aina vd. (2018) çalışmalarında işsizlik, beklenen gelir düzeyi, ileriye dönük parasal getiriler gibi etkenlerin devam kararını etkilediğini vurgulamışlardır. Atama sisteminde KPSS'nin bir önkoşul olarak var olması öğrencileri hem atama konusunda umutsuzluğa düşürebilmekte hem de eğitim aldıkları süre içerisinde derslerden ziyade KPSS'ye odaklanarak pek çok öğrenmeyi ötelemelerine neden olmaktadır. Öyle ki eldeki araştırmada üniversiteyi terk eden bir katılımcı fakültede derslerin KPSS'ye yönelik olmayışından yakınmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin yetiştirme süreci açısından ciddi bir sorun teşkil etmektedir.

Son olarak bir diğer öğretim elemanının dile getirdiği maddi kaynak artırımını da hem Türkiye'de hem de dünyadaki yükseköğretim sistemi çalışmalarının pek çoğuna konu olmuştur (Cohn ve Geske, 1990; Kavak ve Ekinci, 1994; Samuels, 2013; Aslan, 2015).

Ayrıca üniversite terki açısından değerlendirildiğinde Arendt'in (2013) çalışmasında yükseköğretime kamusal desteğin fazla olmasının terki azalttığı ifade edilmiştir. Kaynakların artırılmasının bireylerin üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmasına olanak vererek özellikle akademik beklentilerin karşılanmaması, eğitimi yetersiz bulma, maddi sorunlar, sosyal uyum sorunları gibi sorunlara dayalı terklerin önlenmesi konusunda olumlu bir adım olabileceği ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının üniversite terkine ilişkin değerlendirmeleri genel anlamda değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının terk durumunu yoğunluklu olarak birey terk ettikten sonra ya da dolaylı olarak arkadaşları veya sosyal medya aracılığı ile öğrendikleri görülmüştür. Öte yandan öğretim elemanlarının öğrencilerinin üniversiteyi terk nedenleri olarak daha çok zayıf içsel güdülenme, maddi sorunlar, sosyal uyum sorunları ve ailevi sorunlar çerçevesinde ifade ettikleri ve terk kararına ilişkin değerlendirmelerinin de nedene bağlı olarak öğrencinin üniversiteyi terk etmesine destek olma ya da terki önlemeye yönelik çeşitli girişimlerde bulunma çabaları çerçevesinde olduğunu ifade etmişlerdir. Terki önlemeye yönelik öğretim elemanlarının önerileri incelendiğinde ise ağırlıklı olarak fakülteye ilişkin uygulama eğitimin kalitesinin artırılması ve danışmanlık uygulamasının gözden geçirilmesi; üniversiteye ilişkin fiziksel iyileştirmeler ve uygulama okulları açılması; kente ilişkin üniversite-kent bütünleşmesinin sağlanması ve sisteme ilişkin olarak da seçme sürecinin ve atama sürecinin yeniden ele alınması yönünde öneriler getirdiği bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının terkin önlenmesine yönelik önerileri değerlendirildiğinde getirilen önerilerin özellikle terk eden bireylerin terk nedenleri içerisinde yer alan öğretmenlik mesleğine ilişkin nedenler (umutsuzluk), akademik nedenler (akademik beklentilerin karşılanmaması ve bireysel ilgi görememe) ve sosyal nedenler (kente aidiyet sorunu, sosyal-kültürel aidiyet sorunları ve okulda yaşanan sorunlar) gibi konuların çözümüne yönelik olarak işe koşulabileceği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim elemanlarından terkin önlenmesine yönelik uygulama önerilerine ilişkin elde edilen bulguların, terk eden bireylerin terk nedenlerine yönelik bulgulara genel anlamda cevap verici nitelikte olduğu ve terk nedeni ve çözüm önerisi bağlamında uyum gösterdiği ifade edilebilir.

3.8. Araştırma Bulgularının Alanyazındaki Modeller Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Çalışma kapsamında elde edilen bulguların alanyazında üniversite terkine yönelik olarak kullanılan modeller ile kimi benzerlik ve farklılıkları bulunmaktadır. Aşağıda sırası ile Spady (1970), Tinto (1975), Bean (1985) ve Kerby'nin (2015) modelleri üzerinden araştırma bulgularının değerlendirilmesi yapılacaktır.

3.8.1. Spady'nin Okul Terk Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması

Spady (1970) geliştirmiş olduğu modelde, akademik başarısızlığı doğrudan bir terk nedeni olarak göstermiş, bunun yanında sosyal bütünleşme süreçlerinin de üniversiteye devam konusunda kritik bir noktada olduğunu belirtmiştir. Öte yandan ailenin eğitim durumu, okula bakış açısı gibi değişkenlerin de terk sürecinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Spady bireylerin sosyalleşme süreçleri üzerine vurgu yaparak olumlu sosyal ilişkilerin üniversiteye devam konusunda belirleyici olduğunu belirtmiştir. Modelin geneli incelendiğinde ise öğrencinin dairesel değişkenleri ve okumaya yönelik yaklaşımları (eğilimleri, ilgileri, beklentileri ve becerileri) arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulamıştır. Modelde bireylerin okul deneyiminden memnuniyeti ve sosyal sisteme bağlılığı aracı değişkenler olarak verilmiş ve modelin döngüsel bir yapıda olduğu, yani bireylerin kuruma yönelik geliştirebilecekleri olumlu bağlılığın da okula devam konusunda bir etki yapabileceğini belirtmiştir.

Eldeki araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde sosyal bütünleşmenin terk üzerinde belirleyici olması, bireylerin kişisel değişkenleri ve okumaya ilişkin yaklaşımlarının terk konusunda etkili olması, kurumsal bağlılığın üniversiteye devamı etkileyeceği Spady'nin modelindeki durumlarla benzerlik göstermektedir. Öte yandan üniversiteye başlama sürecinde aile özelliklerine vurgu yapan Spady'e karşın eldeki çalışmada aile tercih sürecinde bireyi yönlendirme konusunda etkili olmaktadır. Ailenin eğitime ilişkin bakış açısı eldeki çalışmada olumlu destek olarak bulunmuştur. Ancak bireylerin terk kararı almasında ailenin desteği önleyici bir etki yaratmamış görünmektedir. Ayrıca bir diğer önemli konu olan yönlendirme konusu da Spady'nin modelinde yer almamaktadır. Terk nedenleri açısından umutsuzluk, askere gitme, bölümün yeni açılmış olması, kente aidiyet sorunu gibi nedenler de Spady'nin modelinde yer almamıştır. Öte yandan eldeki çalışmada üniversiteye kayıt öncesi ve sonrasında bireylerin içsel ve dışsal

güdülenmeleri önemli görülmüş olup Spady'nin modelinde vurgu daha çok kurumsal bağlılık üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

3.8.2. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması

Tinto (1975) modelinde akademik süreçler ve kuruma ilişkin süreçlerin etkileşimini vurgulamıştır. Tinto, terkin öncelikli nedenlerinden birisinin sosyal bütünleşme sorunu olduğunu ifade etmiş ve kurumla bütünleşememenin terk üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Öte yandan Tinto, bireylerin beklenti ve güdü kaynaklarının terk sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Terk sürecini bireysel, akademik ve sosyal değişkenlerin uzun süreli etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini vurgulamıştır. Tinto'nun modelindeki bir diğer önemli nokta ise bireylerin hem üniversiteye girişte hem de süreç içerisinde amaçsal ve kurumsal anlamda bağlılık oluşturdıklarıdır. Bu durum okula devamın en önemli belirleyicileri olarak verilmiştir. Yine entelektüel gelişim de içsel güdülenme aracı olarak sunulmuştur. Son olarak Tinto, kuruma bağlılığın diğer değişkenlerden daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Eldeki çalışmanın bulguları incelendiğinde, akademik ve kuruma ilişkin değişkenlerin terk sürecinde etkileşime sahip olması, sosyal bütünleşmenin öncelikli bir terk nedeni olması, bireylerin güdülenme düzeylerinin ve beklentilerinin terk konusunda belirleyici olması, akademik, sosyal ve bireysel değişkenlerin karşılıklı ve uzun süreli etkileşime sahip olması gibi bulguların Tinto'nun modeli ile benzeştiği görülmektedir. Benzer şekilde entelektüel gelişim olarak modelde verilen değişkenin eldeki çalışmada akademik beklentiler olarak karşımıza çıktığı ve bunun da içsel güdülenme üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. Kuruma bağlılık Tinto'nun modelinde en önemli değişken olarak verilmiş olup eldeki çalışmada kuruma bağlılığın yanısıra sosyal ve akademik bütünleşme de terki belirleyen ana etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tinto'nun modelinden farklı olarak üniversiteye kayıt öncesindeki yönlendirme eksiklikleri, içsel ve dışsal anlamda güdülenme düzeylerinin belirleyici olması karşımıza çıkmaktadır. Tinto modelinde üniversiteye kayıt öncesinde bireylerin aile geçmişi, bireysel özellikleri ve üniversite öncesi eğitimlerinin onların amaçsal ve kurumsal bağlılıkları üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Ancak eldeki çalışmada bireylerin üniversiteye kayıt öncesindeki kişisel özellikleri, mesleğe ilişkin atama durumu, kentsel değişkenler ve sistem etmenlerinin kuruma bağlılıktan ziyade bireylerin içsel ve dışsal güdülenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca terk nedenleri de incelendiğinde askerlik, kente aidiyet süreci gibi

sistem dışı değişkenlerin de önemli olduğu bulgusu Tinto'nun modeli ile farklılaşan diğer noktalardır.

3.8.3. Bean'ın Terk Sendormu Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması

Bean (1985) çalışmasında üniversite terkinin birinci yılın sonunda ikinci yıl okulda kalma konusunda yaşadığı terk sendromu üzerine kurmuştur. Çalışmasında akademik, sosyo-psikolojik ve kişisel değişkenlerin belirleyici olduğunu belirten Tinto, gelir ve transfer fırsatları gibi çevresel faktörleri de modelinde vurgulamıştır. Yine bireylerin sosyo-psikolojik faktörleri olan amaçlar, yararlılık düşüncesi, yabancılaşma ve fakülte ile iletişimi de terk sürecinde dışsal değişkenler olarak değerlendirmiştir. İçsel değişkenler olarak ise okul notları ve okula uyum üzerinde duran Bean, bu iki değişkene çevresel faktörlerin de dahil olarak bireyin yaşadığı terk sendromunun üzerinde belirleyici olduklarını belirtmiştir.

Eldeki çalışma açısından bakıldığında, bireylerin üniversiteye giriş öncesindeki değişkenlerinin (kişisel etmenler, sistem etmenleri, ailevi etmenler vb) ilerideki terk durumu üzerinde belirleyici olabileceği, bölüme ilişkin amaçlar, yararlılık olgularının bireylerin okula uyumu üzerinde etkili olabileceği, nihai olarak bunların birleşerek okula uyum üzerinde belirleyici olabileceği şeklindeki bulgular Bean'ın modeli ile örtüşmektedir. Bean gelir ve transfer fırsatını çevresel faktörler olarak ele almıştır. Eldeki araştırmada ise öğrenci yerleştirme sistemi, bölümün atama durumu, askerlik, mesleğe ilişkin algılar gibi etmenler üniversite dışı etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yine yönlendirme, tercih sürecinde belirleyici olan diğer etmenler gibi değişkenlerin Bean'ın modelinde yer almadığı görülmektedir. Yine Bean'ın fakülte ile iletişim değişkeni eldeki araştırmada öğretim üyeleri ile ilişkiler ve arkadaşlarla ilişkiler olmak üzere daha ayrıntılı olarak bulunmuştur. Ayrıca yine kurumun olanakları ve kentin olanakları da eldeki çalışmanın bulguları açısından Bean'ın modelinden ayrılan noktalar olarak bulunmuştur.

3.8.4. Kerby'nin Gönüllü Terk Kararına İlişkin Modeli ve Araştırma Bulgularının Karşılaştırılması

Kerby (2015) dışsal değişkenler ve üniversite öncesi faktörler arasında yakın bir ilişkiden bahsetmiştir. Politik, ekonomik ve siyasi faktörlerin bireylerin eğitim hedeflerini doğrudan etkilediğini ve model içerisinde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Kerby, not ortalamasının devam konusunda önemli olduğunu ancak zorunlu bir etmen olmadığını

vurgulamıştır. Sosyal olarak izole olmayı terkin önemli bir yordayıcısı olan ifade eden Kerby, terkin uzun vadeli bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Eldeki çalışmanın bulguları açısından bakıldığında da, özellikle üniversiteyi kayıt öncesinde mesleğe ilişkin atama durumu, öğrenci yerleştirme sistemi gibi dışsal değişkenlerin öğrencilerin eğitim hedefleri (içsel güdülenme) üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yine bireylerin farklı hedeflerinin olması araştırmada dikkat çeken bir bulgudur. Farklı hedefleri olan bireylerin içsel güdülenmelerinin düşük olması terke giden süreçte etkili bir etmen olarak bulunmuştur. Benzer şekilde sosyal anlamda bütünleşme sorunu da Kerby'nin ifade ettiği gibi terk sürecinde önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Kerby'nin eğitimsel hedefler ve kariyer hedefleri olarak adlandırdığı eğitim öncesi faktörler, eldeki çalışmada da belirleyici olarak bulunmuştur. Yine içsel faktörler olarak adlandırılan kabul koşulları, olanaklar gibi faktörler eldeki çalışmada da terk sürecinde belirleyici etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine örgütsel iklim olarak adlandırılan fakülte-öğrenci etkileşimi, akademik destek, tesis olanakları gibi faktörler eldeki çalışmada da öğrenim görülen süreçte bireylerin güdülenme düzeylerini etkileyen etmenler olarak bulunmuştur. Finansal durum terk sürecinde etkili bir etmen olarak verilmiştir. Eldeki çalışmada ise terk eden bireylerin maddi durumlarının terk sürecinde belirleyici bir etmen olmadığı, terkin daha çok güdülenme düzeyleri ve üniversite içi süreçlerle ilgili olduğu bulunmuştur. Kerby'nin modelinden farklı olarak bireylerin akademik başarısının terk üzerinde doğrudan değil dolaylı bir belirleyici olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede, akademik bütünleşmenin sağlanmaması, devamsızlık, düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması gibi nedenleri bireyleri başarısız kılabilir. Ancak bu etmenler daha çok bireylerin güdülenme düzeylerini belirlemekte ve akademik bütünleşme, sosyal bütünleşme ve kurumsal bağlılığı üzerinde belirleyici olabilmektedir.

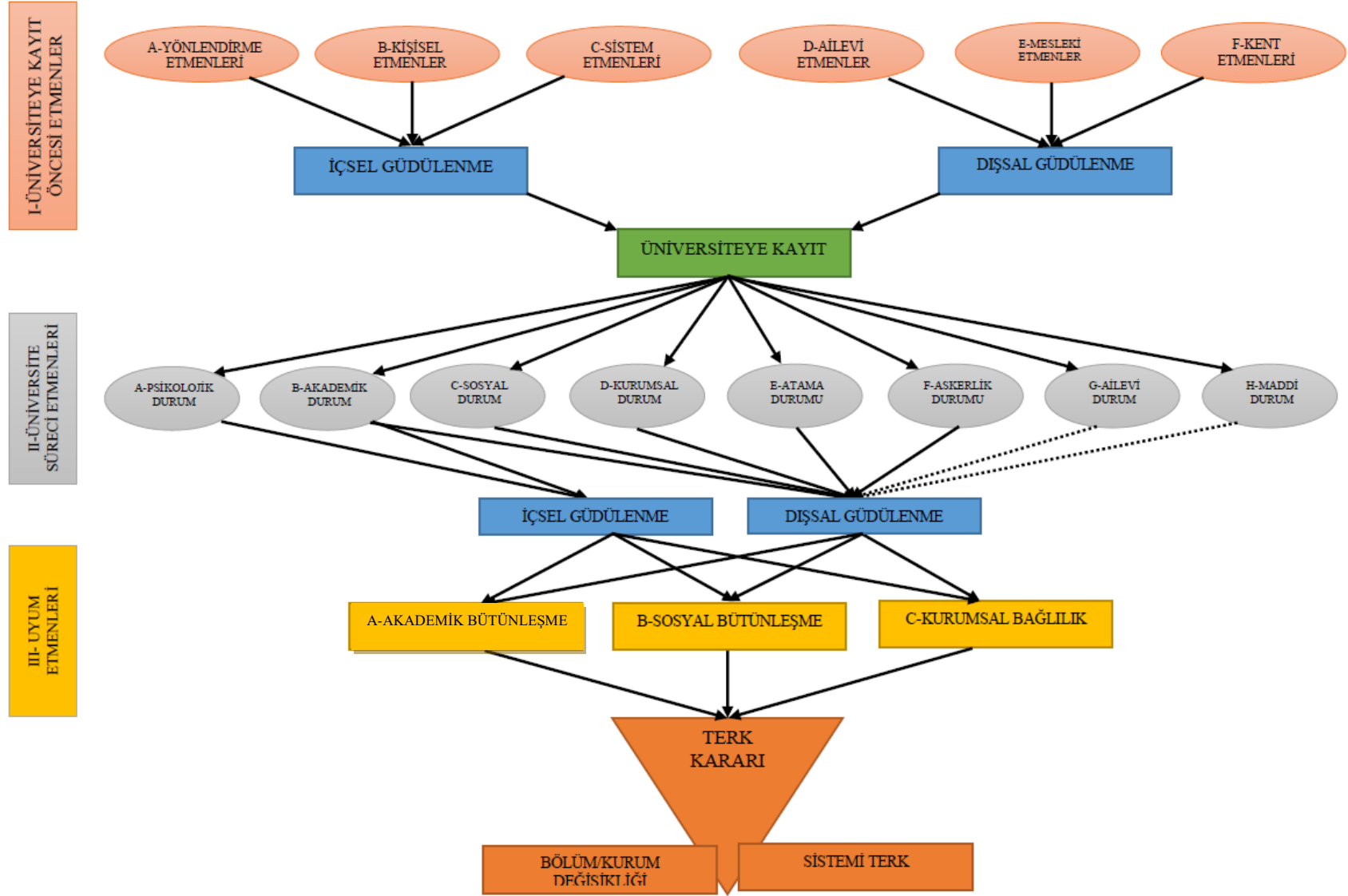
Araştırmanın bulguları genel anlamda alanyazındaki modeller çerçevesinde değerlendirildiğinde, üniversite terki üzerinde sosyal, kişisel, kurumsal, ailevi, akademik etmenlerin terk sürecinde belirleyici olabileceği; terk nedenlerinin karmaşık bir yapıda ve karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde olduğu ve içsel güdülenmenin kuruma devam etme üzerindeki belirleyiciliği gibi yönlerden alanyazındaki modellerle benzeştiği görülmektedir. Öte yandan yönlendirme eksiklikleri ve yönlendirme sorunları, mesleğe atam konusundaki umutsuzluk, kent etmenleri, içsel ve dışsal güdülenmenin birleşerek akademik, sosyal ve kurumsal bütünleşme üzerindeki belirleyiciliği gibi bulgular bakımından alanyazındaki modellerden farklı bulgulara ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında 2008-2018 yılları arasında eğitim fakültesini terk eden bireylerin ve aynı fakültede görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak bireylerin üniversite terk nedenlerinin ve sürece ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı olarak üçüncü bölümde verilmiştir. Bu bölümde ise terk süreci ve etmenleri arasındaki ilişkiler bağlamında araştırmanın sonuçları; daha sonrasında ise uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde bireylerin üniversite terk süreci ve terk etmenleri arasındaki ilişkiler aşağıda Şekil 4.1.'de verilmiştir:





Şekil 4.1. Üniversite Terk Süreci ve Terk Etmenleri

Şekil 4.1.'de de görüldüğü gibi bireyleri terke götüren süreçte pek çok farklı etmen arasında ilişki kurmak mümkündür. Öncelikli olarak çalışmanın bulguları çerçevesinde bireylerin üniversiteye kayıt öncesi süreci ele alınmıştır. Bu süreçteki etmenler Üniversiteye Kayıt Öncesi Etmenler (I) olarak adlandırılabilir.

Bu çerçevede ilk olarak Yönlendirme etmenleri (I-A) bireylerin içsel güdülenmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Yönlendirme konusunda yaşanan eksiklikler, mesleki yönlendirmenin zayıflığı gibi etmenler bireylerin öğretmenlik mesleğini tanıması, bilmesi ve üniversiteye kayıt öncesinde mesleğe ilişkin içsel olarak güdülenmesi arasında bir bağ bulunduğu ifade edilebilir.

İkinci olarak Kişisel etmenler (I-B) üniversiteye kayıt öncesinde etkili etmenlerdir. Bu çerçevede bireylerin hedefleri, onların öğretmenlik mesleğine ilişkin içsel güdülenme düzeyleri üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin, farklı bölüm ya da fakültelerde eğitim almak isteyen bireylerin içsel güdülenme düzeyleri düşükken öğretmenlik hedefine sahip bireyler için bu düzey yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü etmen Sistem etmenleridir (I-C). Bu çerçevede öğrenci yerleştirme sistemine bağlı olarak yerleştirme sistemindeki değişiklikler; resim iş ve müzik öğretmenliği bölümleri için yetenek sınavlarının yapılma tarihleri ve buna bağlı olarak zorunlu fakülte seçimi gibi etmenler içsel güdülenme düzeyleri düşük olsa bile bireylerin bölüm ve fakülte tercihleri üzerinde etkili olabilmektedir.

Üniversiteye kayıt öncesi etkili olan dördüncü etmen ise Ailevi etmenlerdir (I-D). Ailelerin yönlendirme konusundaki eksiklikleri, aile ve/veya akrabaların bireylerin üniversite tercihlerindeki etkileri, bireylerin aileden uzaklaşma ya da ailelerine yakın olma düşüncesi ile yaptıkları tercihler gibi etmenler onların fakülteye ve bölüme ilişkin dışsal güdülenmeleri üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Beşinci etmen olan Mesleki etmenler (I-E) eldeki çalışmada önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin tercih sürecinde eğitim fakültesini düşünmeye başladıkları andan itibaren atama koşulları, mesleğin gereklilikleri gibi etmenler bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak dışsal güdülenme düzeyleri üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Altıncı olarak Kent etmenleri (I-F) de bireylerin tercih sürecinde etkili olmakta, kentten beklentiler, kente ilişkin bilgi düzeyi, kenti biliyor olma, o kentte yaşıyor olma gibi

etmenler bireylerin eğitim fakültesini tercihte önemli rol oynamıştır ve bu durum onların dışsal güdülenmeleri üzerinde belirleyici etki yapabilmektedir.

Görüldüğü gibi üniversiteye kayıt öncesindeki etmenler (I-A, I-B, I-C, I-D, I-E, I-F), bireylerin üniversiteye kayıt yaptırmadan önce hem mesleğe hem de kuruma yönelik içsel ve dışsal anlamda düşük ya da yüksek düzeyde güdülenmeleri üzerinde etkilidir. Kayıt sonrasında bireyler eğitim yaşantıları çerçevesinde bu güdülenme düzeylerini tekrar gözden geçirmektedirler. Ancak kayıt öncesinde de tercih öncesi etmenlerin etki düzeyine göre bireylerin içsel ve dışsal anlamda farklı düzeylerde güdülendikleri görülmektedir.

Üniversiteye kayıt olma ile terk kararına kadar geçen süreç içerisindeki etmenler Üniversite Süreci Etmenleri (II) olarak ifade edilebilir. Bu süreçte belirleyici etmenlerden bir tanesi Psikolojik durumdur (II-A). Bireylerin mutlu ya da mutsuz olmaları, onların içsel anlamda güdülenmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Psikolojik durum başlı başına içsel güdülenme üzerinde etki yapabileceği gibi bireyin psikolojik durumunu belirleyebilecek ya da psikolojik durumunun sonucu olabilecek akademik durum gibi etmenlerle de karşılıklı bir etkileşime girerek bireyin içsel güdülenme düzeyi üzerinde etkili olabilmektedir.

Üniversiteye süreci etmenler içerisindeki bir diğer etmen ise Akademik durumdur (II-B). Bireyin devam-devamsızlık durumu, derslere yönelik tutumu, öğretim elemanlarından akademik destek alma durumu, akademik beklentilerinin karşılanması, derslerden aldığı verim, akademik deneyimler sonrasında daha iyi eğitim beklentisi oluşturması, eğitim ortamlarına ilişkin beklentileri, öğretim elemanlarının başarı değerlendirme hataları, bölümün yeni açılmış olması gibi akademik etmenler bireylerin hem içsel hem de dışsal anlamda mesleğe ve fakülteye yönelik güdülenme düzeyleri üzerinde belirleyici bir etki yaratabilmektedir.

Sosyal durum (II-C) da araştırma bulguları çerçevesinde önemli bir üniversite süreci etmeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, olumlu-olumsuz arkadaşlık ilişkileri, üniversite yaşantısı, sosyal etkinlikler, kente ilişkin beklentilerin karşılanıp karşılanmaması, üniversite ve kentin sosyal imkânlarının yeterlilik düzeyi, arkadaşları ile yapılan etkinlikler, kendini kente ait hissedememe sorunu, sosyal ve kültürel uyum sorunu ve okulda yaşanan diğer sosyal sorunlar bireylerin dışsal anlamda özellikle fakülteye devama ilişkin güdülenmeleri üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir.

Kurumsal durum (II-D) açısından bakıldığında ise üniversitenin kurumsal olanaklarından yararlanma düzeyi, üniversitenin fiziki konumu ve olanakları gibi etmenlerin bireylerin fakülteye devam etme konusundaki dışsal güdülenme düzeyleri üzerinde etki olabilmektedir.

Atama durumu (II-E), bu çalışma açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin tercih süreci öncesinden başlayarak kayıt sonrasında da devam eden öncelikleri olması nedeni ile önemli olarak görülmektedir. Bu çerçevede, atama konusunda umutsuzluk, KPSS'ye ilişkin olumsuz algı, KPSS'nin derslere karşı yaklaşım üzerinde belirleyici olması gibi etmenlerin atama durumu kapsamında bireylerin fakülteye devam konusunda dışsal olarak güdülenmeleri üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Askerlik durumu (II-F) bir katılımcı için tek başına olmasa da süreçte karar verme noktasında belirleyici bir etki yapmıştır. Bu sonuç yurtdışı alanyazındaki diğer araştırma bulgularından farklı bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede Türkiye'deki askerlik hizmeti olgusu ayırt edici bir etmen olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan alanyazındaki farklı çalışmalarda diğer değişkenler olarak ele alınan, evlenme, hastalık gibi durumlarla benzerlik gösteren askerlik durumu bireylerin fakülteye devamı üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilmektedir.

Ailevi durum (II-G) her ne kadar terk eden bireyler tarafından terk süreci üzerinde belirleyici bir etmen olarak ifade edilmese de; hem öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular hem de alanyazındaki pek çok araştırmada terk sürecindeki önemli bir etken olarak ele alındığı için burada da yer verilmesi gereken bir etmen olarak düşünülmektedir. Ancak çizelgede güdülenmeye etkisi terk eden bireyler tarafından ifade edilmediği için söz konusu bağlantının kesikli ok şeklinde kurulması uygun görülmüştür.

Benzer şekilde Maddi durum (II-H) da araştırmaya katılan üniversiteyi terk eden bireyler tarafından bir terk nedeni olarak gösterilmemiştir. Ancak gerek öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, gerekse de alanyazında pek çok çalışmada elde edilen sonuçların maddi sorunların terke yol açtığı yönünde olması nedeniyle maddi durum etmenine modelde yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Maddi durumun dışsal güdülenmeye olan etkisinin de, ailevi durumda olduğu gibi, kesikli ok şeklinde gösterilmesi uygun görülmüştür.

Üniversite süreci etmenleri genel anlamda değerlendirildiğinde bireylerin kayıt öncesi sahip oldukları içsel ve dışsal güdülenme durumlarının ifade edilen üniversite içi etmenler tarafından yeniden şekillendiği görülmektedir. Bu noktada bu durumlar (II-A, II-B, II-C, II-D, II-E, II-F, II-G ve II-H) kendi başlarına belli oranda güdülenme üzerinde etki yapsalar da farklı bireyler açısından farklı durumların birlikte etkisi de hem içsel hem de dışsal güdülenme üzerinde etkili olabilmektedir. Bu durum hem eldeki araştırmada elde edilen bulgular hem de alanyazındaki araştırmaların bulguları çerçevesinde üniversite terki sürecinin farklı etmenlerin karşılıklı etkileşimini barındırdığı vurgusunu doğrulamaktadır.

Üniversite süreci etmenleri bireylerin içsel ve dışsal güdülenme düzeyleri üzerinde farklı etkiler yaratmakta ve güdülenme düzeyleri de Uyum Etmenleri (III) üzerinde etkili olabilmektedir. Bu çerçevede bireylerin Akademik bütünleşmeleri (III-A), Sosyal bütünleşmeleri (III-B) ve Kurumsal bağlılıkları (III-C) üzerinde belirleyici etki oluşturabilmektedir. Bu çerçevede içsel güdülenme düzeyinin düşük olması bireylerin akademik bütünleşmeleri üzerinde beklentilerin karşılanmaması, akademik anlamda doyum sağlayamama, farklı fakülte, bölüm beklentileri oluşturma, akademik anlamda olumsuz duygular besleme, bölümden ve derslerden soğuma, öğretim elemanları ile akademik ilişkiler kurmama gibi sonuçlar çerçevesinde etkili olabilmektedir. Öte yandan içsel anlamda güdülenme düzeyinin düşük olması arkadaşlar ile olumlu ilişkiler kuramama, öğretim üyeleri ile sosyal ilişkiler geliştir(e)meme, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım göstermeme, belirgin anılar oluşturmama gibi etmenler bağlamında sosyal bütünleşme düzeyi üzerinde de etkili olabilmektedir. Her ne kadar üniversiteyi terk eden bireylerden bazıları sosyal anlamda arkadaşları ve öğretim üyeleri ile olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmiş olsalar da diğer etmenlerin birleşimi sosyal bütünleşmede yaşanan olumlu gelişmenin önüne geçmekte ve bireylerin fakülteye devam kararı üzerinde daha baskın olabilmektedir. İçsel güdülenmenin zayıf olması mesleği benimseyememekten kaynaklı olarak üniversiteyi hissedememe, içsel anlamda doyurulmadığı için zamanla üniversiteden ve fakülte ortamından uzaklaşma gibi etmenlerle kuruma bağlılığı zayıflatma konusunda bir etki yaratabilmektedir.

Dışsal güdülenme açısından bakıldığında ise özellikle eğitim ortamlarında beklentilerin karşılanmaması, öğretim elemanlarından akademik destek alamama, derslerden verim alamama, atamaya ilişkin umutsuzluk, KPSS kaygısı, eğitimi yetersiz bulma gibi etmenler çerçevesinde akademik bütünleşmenin sağlanamamasına yol açabilmektedir. Yine dışsal anlamda güdülenememe fakülte ortamında sosyal ilişkiler geliştirememe, belirgin

yaşantılar oluşturamama, kentin beklentileri karşılayamaması ve buna bağlı olarak kente aidiyet sorunları yaşama, sosyal-kültürel uyum sorunları yaşama gibi etmenler çerçevesinde bireylerin üniversitedeki sosyal bütünleşmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Sosyal bütünleşme konusunda olumlu ifadeler kullanan bireylerin de içsel güdülenme durumundaki gibi diğer etmenlerin daha baskın gelmesi ile terk kararı alma yönünde karar aldıkları görülmektedir. Kentin, üniversitenin sosyal anlamda beklentileri karşılamaması, üniversitenin fiziki koşullarının yetersiz kaldığı düşüncesi, üniversite içi sosyal-kültürel etkinliklerden yararlan(a)mama gibi etmenler de kurumsal bağlılığı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İçsel ve dışsal güdülenmenin üniversite süreci etmenlerine bağlı olarak belirlenmesi bireylerin akademik bütünleşmeleri, sosyal bütünleşmeleri ve kuruma bağlılıkları üzerinde etki yaratarak terk sürecinde kilit noktada olan bu olguların farklı düzeylerde birleşerek bireyleri terk sürecine yönelttiği ifade edilebilir. Hatta terke giden süreçte akademik ve sosyal bütünleşmenin sağlanamamasının terk kararını öğretim elemanları ile paylaşmama, farklı üniversite/bölüme geçmeyi bir alternatif olarak düşünme, üniversite dışındaki alternatiflerin (farklı iş kolları, hayata atılma düşüncesi vb.) avantajlarını düşünme gibi süreçlere bireyleri yönelttiği söylenebilir. Öte yandan kuruma bağlılığın düşük olması da bireyleri terk kararı alma sürecinde farklı üniversitelerin daha cazip olarak görmeye, fakülte ve ders ortamından uzaklaşmaya yöneltebilmektedir.

Tüm bu etmenler birleştiğinde (I, II ve III) bireylerin önünde iki alternatif görülmektedir. Bunlar bölüm/kurum değişikliği ya da sistemi terktir. Eldeki araştırmada katılımcıların tamamına yakını ya hem bölüm hem kurum değişikliği yapmıştır ya da kurum değişikliği yapmış ama aynı bölümde eğitim almaya devam etmiştir. Sadece iki katılımcı sistemi terk etmiştir. Bunlardan biri doğrudan askere gitmiş, diğeri de iş hayatına atılmıştır. Bu durum değerlendirildiğinde hem bölüm hem kurum değiştirenlerin fazla olması, bu kişilerin farklı bölüm hedefleri olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla terk kararı almada içsel güdülenme ve akademik bütünleşme bu bireyler için kilit noktadadır. Öte yandan yalnızca kurum değiştiren bazı bireyler için öğretmenlik bölümünde eğitim alma durumu devam etmiştir. Bu durum daha çok dışsal güdülenme, sosyal bütünleşme ve kurumsal bağlılığın düşük olması ile açıklanabilir. Sistemi terk eden iki katılımcı için ise akademik bütünleşme, sosyal bütünleşme ve kurumsal bağlılık etmenlerinin üçünün de zayıf olduğunu söylemek mümkündür. Tüm katılımcıların ortak yanı ise üniversiteyi terk etmenin hepsi tarafından bir rahatlama anlamına gelmesi, katılımcıların “İyi ki ayrılmışım”

düşüncesinde birleşmesi ve üniversiteyi terk etmenin hepsi için farklı açılardan daha olumlu getirilerinin olmasıdır.

Araştırmanın bulguları çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Araştırma kapsamında elde edilen en önemli sonuçlardan bir tanesi eğitim fakültesini terk eden bireylerin içsel güdülenmelerinin zayıf olmasıdır. Buna yönelik olarak ortaöğretimde mesleki yönlendirmenin etkin hale getirilmesi gerekmektedir. Bu yolla bireylerin mesleki yönlendirme sürecinde ilgi, yetenek ve becerilerinin temel eğitimden başlanarak izlenmesi ve üniversiteye geçişte bu izlemeye dayalı olarak etkin bir yönlendirme hizmeti alması sağlanabilir. Bu kapsamda bireylerin temel eğitime başladıkları andan itibaren kişiye özel arşiv kaydının etkin olarak oluşturulması ve her dönem başında ve sonunda ve her yıl sonunda nitel ve nicel olarak veli, öğretmen ve öğrencilerden veriler toplanarak bu kaydın her kademe sonunda değerlendirmeye alınması önerilebilir. Ayrıca bu değerlendirmeler kademeler arası geçişte de önemli bir kriter olarak değerlendirilebilir.
- İkinci olarak öğrenci yerleştirme sisteminin yeniden yapılandırılarak üniversite giriş sınavının sadece akademik başarının ölçüldüğü bir eleme sınavı niteliğinin değiştirilmesi gerekmektedir. Elbette ki talebin fazla olması bu değişikliğin önündeki engellerden bir tanesidir. Ancak üniversite terkinin bireylere, üniversitelere ve daha geniş çapta topluma maliyeti göz önünde bulundurulduğunda, toplumun gelişimine katkı sağlayacak nitelikli bireyler yetiştirilmesinin önemi temel odak noktası olmalıdır. Bu açıdan, üniversite sınavı sonrasında bireylerin yerleşmek istedikleri alana girişte belirli kriterler getirilebilir. Örneğin, eğitim fakültesine yerleşecek adaylardan alana ve mesleğe ilişkin farkındalık ve beceri düzeylerini ortaya koyabilecekleri küçük çaplı çalışmalar, kitap değerlendirmeleri gibi akademik giriş çalışmaları istenebilir.
- Bireylerin içsel anlamda güdülenmelerinin zayıf olması terk sürecindeki önemli bir etmen olarak bulunmuştur. Bu nedenle, eğitim fakültelerine girişte bireylerin sadece sınav puanı değil temel eğitimden üniversiteye geçişe kadar olan süreçteki sosyal ve psikolojik gelişmeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sayede bireylerin

mesleki uygunluğu değerlendirilebilecek ve öğretmen olma hedefi olan bireylerin eğitim fakültelerine yerleşmeleri sağlanmış olacak ve farklı bölüm hedefi ile üniversiteyi terk etme oranı azaltılabilecektir. Ayrıca eğitim fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması ya da baraj puanının daha yükseğe çekilmesi gerçekten öğretmenlik hedefi olan bireylerin bu fakültele yönelmesini sağlayabilir ve eğitim fakültesi, puanı yettiği için gidilen bir fakülte olmaktan çıkabilir.

- Bireylerin terk sürecindeki önemli belirleyicileri nihai olarak akademik bütünleşme, sosyal bütünleşme ve kurumsal bağlılıktır. Bireylerin üniversitede kayıt oldukları birinci yıl kritik dönem olarak görülmektedir. Bu nedenle birinci yıl içerisinde öğrencilerin fakülte ve üniversitede daha fazla zaman geçirmelerini ve daha aktif olarak yer almalarını sağlayıcı etkinlikler yoğunlaştırılabilir. Bu sayede kurumsal bağlılığın artması, bireylerin üniversiteyi hissetmeleri ve dışsal anlamda güdülenmeleri sağlanabilir. Bu kapsamda farklı ülkelerde uygulama örnekleri bulunan birinci yıl seminerleri kullanılabilir. Bu çerçevede öğrencilere yıl başında ya da ikinci dönem başında seçecekleri bir konuda kısa bir seminer hazırlanabilir ve tüm fakültede belirli günler ayrılarak öğretim elemanları ve öğrencilerin bir araya geldiği bir ilk yıl seminer haftası organize edilebilir.
- Bireylerin terk sürecinde değerlendirdiği en önemli alternatiflerden bir tanesi başka bölüm/üniversiteye geçiştir. Bu nedenle, üniversitede fakülteler ve bölümler arası geçiş sisteminin yeniden yapılandırılarak örnek uygulamalar da göz önünde bulundurulup özellikle ilk yılda bireylere bölümün genel yapısını, yeterlik alanlarını tanıtıcı derslerin yanında genel kültür dersleri yoğunluklu olarak verilmeli ve yine ilk yıl sonunda öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda diğer fakülte veya bölümlere geçiş yapabilmesine ve geçiş yaptığında almış olduğu dersleri saydırarak hem zaman açısından hem de maddi kayıpların önüne geçilebilir ve böylelikle bireylerin istemedikleri, hedeflemedikleri bölümlerde eğitimlerini tamamlayıp eğitimli işsizler olarak piyasanın insafına bırakılmalarının önüne geçilebilir. Var olan yatay geçiş sistemi belirli düzeyde akademik başarıyı gerekli kılmaktadır ve öğrenciler geçiş yapabilmek için sevmedikleri dersleri çalışarak belli bir ortalamayı tutturmak durumundadır. Dolayısıyla geçiş sistemini ilgi alanlarına yönelmenin başarıdan daha önemli olacağı şekilde yapılandırmak, bireysel, kurumsal ve toplumsal maliyetlerin azaltılmasına olanak sağlayabilecektir.

- Eğitim fakülteleri bünyesinde öğrencilerin kendilerini öğretmenlik mesleğine içsel olarak güdülenmelerini sağlayıcı ya da güdülenmelerini artırıcı çalışmaların daha yoğun olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğrenme süreçlerinde öğrencilerin daha aktif rol almaları sağlanmalıdır. Staj uygulamaları, okul deneyimi dersleri, topluma hizmet uygulamaları gibi derslerin programlardaki yoğunluğunun artırılması, öğrencilerin okullarda daha fazla zaman geçirerek süreci daha yoğun deneyimleme fırsatlarının sunulması onların öğretmenlik mesleğini daha fazla benimsemesine olanak verebilir. Bireylerin akademik anlamda özellikle eğitim fakültesi ile bütünleşmelerini sağlamak için daha ilk yıldan itibaren okuma, araştırma ve uygulamaya dayalı etkinliklerin derslerde yoğun olarak uygulanması faydalı olabilir.
- 5 Ekim Dünya Öğretmenler Günü, 16 Mart Öğretmen Okullarının Kuruluş Yılı Dönümü, 17 Nisan Köy Enstitülerinin Kuruluş Yılı Dönümü, 24 Kasım Öğretmenler Günü gibi öğretmenlere ve öğretmenliğe özgü özel günlerin eğitim fakültelerinde daha anlamlı etkinliklerle kutlanması da bireylerin mesleğe ve fakültelerine olan aidiyetlerini güçlendirebilecektir.
- Yine akademik süreçlere ilişkin olarak danışmanlık uygulamasının daha etkin hale getirilmesi, bireylerin izlenmesi, onlara rehberlik edilmesi, karşılaştıkları problemlere yönelik yol gösterilmesi gibi konular açısından önemlidir. Bu kapsamda danışmanlığın işlevinin sadece kayıt dönemlerinde öğrencinin ders kaydını onaylamaktan çıkarılması gerekmektedir. Danışmanlık uygulamasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılarak danışman ve öğrencilerinin belirli aralıklarla bir araya gelmesi ve gerekirse bu tarz paylaşım imkanlarının bir programa bağlı olması sağlanabilir.
- Eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının aldığı derslerin yaşamsallığı önemli görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin ders programlarında yer alacak derslerin salt teorik ve uygulamadan kopukluk durumu değerlendirilmeli ve bazı derslerde düzenlemeye gidilmelidir. Böylelikle öğrencinin asıl hedefinin dersi geçmek değil ders içerisinde daha zengin öğrenmeler yaşayarak bunları uygulamaya dökülebilmek olarak değişmesi sağlanabilir.
- Bireylerin hem üniversite hem de eğitim fakültesi ile sosyal anlamda bütünleşmelerini sağlamak için ciddi çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu

çerçevede sosyal etkinliklerin konser, tiyatro, sinema gibi etkinliklerle sınırlı kalmaması, bireylerin entelektüel ve estetik zevklerinin ve alışkanlıklarının da gelişimini sağlamaya odaklı olarak sanatsal, üretime dayalı, toplumla ve çocuklarla iç içe olabilecekleri etkinliklerin yoğun olarak üniversite ve eğitim fakültesinde gerçekleştirilmesi bu konuda olumlu sonuçlar doğurabilir. Öte yandan eğitim fakültesi içinde bireylerin öğretim elemanları ile birlikte zaman geçirilebilecekleri aylık toplantılar, seminerler, paylaşım etkinlikleri ve başka sosyal etkinliklerin yoğun olarak gerçekleştirilmesi öğretim elemanı-öğrenci etkileşimine olumlu katkılar sağlayabilir.

- Atama konusu öğretmen adayları için en önemli kaygı kaynaklarından bir tanesidir ve bu kaygı her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle öğretmen atama sisteminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öncelikle uzun vadeli planlama yapılarak arz ihtiyacı az olan bölümlerin kontenjanları düşürülmeli, pedagojik formasyon uygulamasına bir an önce son verilmelidir. Bu yolla eğitim fakültesi mezunu olup atama bekleyen öğretmenlerin sayısı kademeli olarak eritilebilir. Öte yandan sistem içerisinde halen çalışmakta olan emekliliği dolmuş öğretmenler için emeklilik daha cazip hale getirilip bu öğretmenlerin artan oranda emekliliğe yönelmeleri, atama bekleyen öğretmen sayısının uzun vadede eritilmesine olanak verebilir.
- Üniversite kentin gelişimi için öncü olmak zorundadır. Üniversitenin akademik ve sosyal birikimi ile kentin sosyal ve kültürel birikimini birleştirici adımların atılması öğrencilerin hem kurumla hem de kentle bütünleşmelerine olanak sağlayabilir. Bunun için üniversitenin kent içerisinde daha görünür olması, öğrenciler ve kent halkının kaynaşmasını sağlayabilecek etkinlik ve uygulamalar bu konuda etkin araçlar olarak kullanılabilir. Bu süreçte Toplum Hizmet Uygulaması dersi, Meslek Bilgisi Seçmeli ve Fakülte Seçmeli dersleri önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.
- Araştırmanın yürütülmesi sürecinde karşılaşılan önemli eksikliklerden bir tanesi öğrenci izleme programlarının etkin yürütülmemiş olmasıdır. Bu çerçevede kayıt yapma ve silme işlemlerinin daha düzenli yapılarak tüm üniversite ve eğitim fakültelerinde bir veri bankası oluşturulabilir. Böylece bireyler kayıt sildirirken gerekçelerine ve sürece dair daha ayrıntılı bilgilerin tutulması sağlanabilir. Bu kapsamda bireyin ailevi durumu (anne-baba eğitim durumu, gelir durumu vb.), terk nedeni (bireysel, kurumsal, sosyal, maddi vb.), terk süreci (öğretim elemanları ile

iletişim, arkadaşlar ve/veya aile ile iletişim vb.) konularında bireylerden bilgiler alınabilir ve bu bilgilerin arşiv kaydı tutulabilir. Terk konusunda geliştirilecek politikalar açısından bu veri bankası önemli bir avantaj sağlayabilir. Ayrıca kayıt sildirme talebi olan öğrenci üniversite ya da fakülte bünyesinde var olan danışma merkezleri gibi merkezlere yönlendirilerek sürecin daha sağlıklı yürütülmesi, önlenebilecek nedenlere ilişkin çalışmalar yapılabilmesi gibi işlemler açısından önemlidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Eldeki çalışma bir üniversitenin eğitim fakültesindeki terk durumu ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın grubu genişletilerek farklı eğitim fakültelerini kapsayan araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar, hem eğitim fakültelerindeki terke ilişkin genel durumu yansıtmaya hem de terki etkileyen eğitim fakültesi özelindeki etmenlerin daha derinlemesine çözümlenmeler ile ortaya konmasına olanak sağlayabilir.
- Terk konusu ve terki etkileyen etmenler çok çeşitli ve karmaşık ilişkilere sahiptir. Bu nedenle terke ilişkin olarak yapılacak sonraki çalışmalarda disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenerek terke neden olan etmenlerin arasındaki ilişkinin daha derinlemesine ve çok yönlü bir bakış açısı ile irdelenmesi sağlanabilir.
- Eldeki çalışmada üniversite terki, sistemi terk etme ve başka bölüme/üniversiteye geçişi birlikte ele alarak yapılmıştır. Ancak çalışma sonucunda sistemi terk etme ve bölüm/kurum değişikliği olgularının farklı dinamikler çerçevesinde şekillenebileceği görülmüştür. Bundan sonraki çalışmalar bu iki olgu farklı ele alınarak modellenebilir.
- Bireyleri terke götüren süreç –hastalık, askerlik vb. durumlar ve yanlış bölüm tercihi gibi nedenler haricinde- ağırlıklı olarak üniversite içi etmenlerle ilgilidir. Bu nedenle terk kararı almanın bir süreç sonunda olduğu bulgusu da göz önünde bulundurularak daha uzun süreli ve katılımcılar ile sürece ilişkin daha sık bir araya gelinebilecek araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar, süreç içerisinde değiştirilebilir ya da olumsuz etkisi azaltılabilir etmenlerin görünür olmasını sağlayabilir ve önlenebilecek terk vakalarına ilişkin politikalar geliştirilebilir.

- Üniversite terkine ilişkin ülke genelinde sistematik verilerin bulunmaması göz önünde bulundurulduğunda Türkiye çapında geniş bir ekiple bir proje yapılarak ülkedeki üniversitelerin terk profili ve terke ilişkin hem eğitim fakültesi özelinde hem de diğer fakülteler özelinde istatistiki veriler ortaya konabilir.
- “Üniversite Terk Eğilimi” ne ilişkin ölçekler geliştirilebilir ve bu ölçekler eğitim alan öğrencilere uygulanabilir. Böylelikle terke neden olabilecek konular saptanarak terk önleme çalışmaları yapılabilir.
- Üniversite terkinin nedenleri ayrı ayrı ele alınarak tek neden üzerine derinlemesine incelemeye olanak verecek araştırmalar yürütülebilir. Örneğin terk sürecinde etkili olan sosyal etmenleri derinlemesine inceleyen çalışmalar, sosyal etmenlerin terke yönelik etkisini daha net olarak ortaya konması açısından önemli görülmektedir. Bu sebeple terk nedenleri ayrı ayrı çalışma konuları olarak belirlenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65: 437-456.
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The economics of university dropouts and delayed graduation: A survey. *IZA Discussion Papers*, No: 11421. <https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=255100081087114090122116113001006023048039060039010087100011015040091008066103065013114023027003051049110112127019096104089077070030019102106002025107025098065127112093026070095008&EXT=pdf> adresinden 26 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe akımları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksoy, H. H., Akgündüz, M. M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F., ve Uğur, N. (2014). Eğitimde merkezi sınavlara ilişkin eleştiriler. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Eds.). *Eleştirel eğitim seçkisi içinde* (ss. 32-55). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, B., ve Arslan, H. (2014). The evaluation of higher education problems in Turkey. *European Scientific Journal*, Vol: 10, No: 7, 71-84.
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B., ve Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre Türkiye’de yükseköğretim sorunları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 111-131.
- Anadolu Eğitim Sendikası (2019). *AES'ten pedagojik formasyon tepkisi*. <https://www.aes.org.tr/haber-1316-aesten-pedagojik-formasyon-tepkisi.html> adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Aparicio-Chueca, P., Dominguez-Amoros, M., & Maestro-Yarza, I. (2019). Beyond university dropout: An approach to university transfer. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1640671.
- Araque, F., Roldàn, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing dropout rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Archer, D. N. (2008). Failing students or failing schools: Holding states accountable for the high school dropout crisis. *Lewis and Clark Ls. Rev.*, 12, 1253-1265.
- Arendt, J. N. (2013). The effect of public financial aid on dropout from and completion of university education: evidence from student grant reform. *Empirical Economics*, 44, 1545-1562.
- Aslan, G. (2015). Eğitimde özelleştirme uygulamalarına ilişkin eleştirel bir değerlendirme. K. Karakütük (Ed.). *Eğitim ekonomisi ve planlamasına adanmış bir ömür: Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. yaş armağanı içinde* (ss. 535-560). Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 471. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.

- Aydemir, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 713-723.
- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/enformel işgücü olarak üniversite gençliği: “İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?”. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8, 58-87.
- Aypay, A., Çekiç, O., ve Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116.
- Aypay, A., Sever, M., ve Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: Boylamsal bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 407-422.
- Bahar, H. H., ve Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 307-318.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher educations’s revolving door: Confronting the problem of students dropout in US colleges and universities. *Open Learning*, Vol: 19, No: 1, 9-18.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgüsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Batur, Ö., ve Arslan, H. (2018). The stakeholders’ perspectives for universities’ social responsibilities: The case of Canakkale, Turkey. In H. Arslan, R., Dorczak & Alina-Andrea, D. U. (Eds.) *Educational policy and research* (pp. 531-541). Krakow: Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, Vol: 22, No: 1, 35-64.
- Bedard, K. (2001). Human capital versus signalling models: University access and high school dropouts. *The Journal of Political Economy*, Vol: 109, No: 4, 749-775.
- Bektaş Köser, D., ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye’deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 27-36.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education*, 60, 127-138.
- Belo, P., & Oliviera, C. (2015). The relation between experiences and expectations with university dropout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 98-101.

- Bernardo, A., Esteban, M., Fernàndez, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university dropout and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bottomore, T., & Nisbet, R. (2006). *Sosyolojik çözümlemenin tarihi-II* (Çev. M. Tunçay ve A. Uğur). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Bozacı, A., Karacabey, M. F., Özdere, M., ve Öz, Y. (2018). The analysis of the factors that weaken engineering students' engagement and lead them to transfer to other universities. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol: 47, No: 2, 384-410.
- Bozacı, A., Karacabey, M. F., ve Özdere, M. (2015). Yükseköğretimde okul terk eden ve yeniden bir yükseköğretim kurumuna yerleşen öğrenciler. *Sözlü Bildiri*, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-19 Mart, Niğde (ss. 125-126).
- Budak, Y., ve Kula S. S. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, 311-329.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 37, Sayı: 166, 219-235.
- Calitz, A. P., Cullen, M. D. M., & Jooste, C. (2019). The influence of safety and security on a students' choice of university in South Africa. *Journal of Studies in International Education*, DOI: 1028315319865395.
- Ceylan, H. H., Köse, B., ve Aydın, S. (2017). Üniversite ve şehir özelliklerinin üniversite tercihindeki etkisinin cinsiyete göre değerlendirilmesi: şehir pazarlama yaklaşımı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20).
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A Heterogeneous research approach. In J C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 209- 239). New York: Springer Science + Business Media B.V.
- Chies, L., Graziosi, G., & Pauli, F. (2014). Job opportunities and academic dropout: The case of University of Trieste. *Procedia Economics and Finance*, 17, 63-70.
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, Vol: 43, Issue: 11, 1923-1937.
- Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *The economics of education* (3rd Ed). New York: Pergamon Press.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cuvillier, A. (2007). *Felsefe yazarlarından seçme metinler* (Çev. M. M. Yakupoğlu). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

- Çakar, M., ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 113-131.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi: Ne demek istiyorsun?*. Konya: Palet Yayınları.
- Çalışıcı, B. (2019). 2006-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F. (2018). Öğretmen adaylarının stratejik ders çalışma eğilimlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 898-921.
- Çınkır, Ş., ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 3, 9-35.
- Dalkılıç, F., ve Aydın, Ö. (2016). Öğrenci devamsızlıklarının akademik başarı üzerinde etkisi: Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği. *Sözlü Bildiri*, IIIrd International Eurasian Educational Research Congress, 31 Mayıs-3 Haziran, Muğla.
- De Gaulejac, V. (2013). *İşletme hastalığına tutulmuş toplum* (Çev. Ö .Erberk). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- Dobratigi, N., & Trostel, P. (2018). The returns on earnings from schooling: The sheepskin effects. *UBT International Conference*. 321.
- Doğan Altun, Z., Avcı, G., Özüpekçe, S., ve Gümüş, N. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) kaygısının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 151-166.
- Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2018). *Eğitim sosyolojisi: Kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Duman, A. (2016). Türkiye’de PISA sonuçlarını tartışmanın dayanılmaz hafifliğinden “Eğitimde küme düşme” söylemine. *Eleştirel Pedagoji*, 49, 2-5.
- Duque, L. C., Duque, J. C., & Suriñach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, 39(3), 261-284.
- Dursun, S., ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: XXVIII, Sayı: 1, 71-84.

- Durukan, Ü. G., Batman, D., ve Yiğit, N. (2015). Study skills of teacher candidates. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, Vol: 16, No: 1, 63-80.
- Eğitim Bir Sen (2019). *Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/EgitimeBakis2019_Izleme_Degerlendirme_Raporu.pdf adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Sen (2019). *2019-2020 eğitim-öğretim yılı başında eğitimin durumu*. <https://egitimsen.org.tr/2019-2020-egitim-ogretim-yili-basinda-egitimin-durumu/> adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Ekinci, C. E. (2009). *Yükseköğretimde bireysel öğrenci harcama ve maliyetlerinin belirlenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi, Proje No: 070174001. Araştırma Raporu.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 36, Sayı: 160, 281-297.
- Erdem, A. R. (2005). Sınıfta güdüleme. H Kıran (Ed.) *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 213-236). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S., ve Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 13, No: 2, 479-496.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: BETA Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Erimez, C., ve Gizir, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, 13-26.
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Esgice, M. (2015). Açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin okul bırakma sebepleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Eslamian, S., & Riazi, J. (2019). An investigation of effects of capabilities of Teacher Education University on student teachers' teaching mood and vivacity. *Journal of Humanities Insights*, 3(1), 1-6.
- EUROSTAT (2015). *The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education, Europe 2020 education indicators in 2014*. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32> adresinden 21 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.

- EURYDICE (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. http://publications.europa.eu/resource/cellar/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c.0014.01/DOC_1 adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Ferreira, M., Campos, S., Guiné, R., Duarte, J., Abrantes, J. L., Cabral, L., & Balula, J. (2018). Higher education students' dropout intention: Relational factors and life management. *Oral Presentation*, International Conference on New Horizons in Education Conference, 18-20 July, Paris. Retrieved from https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5348/1/PROCEEDINGS_Higher%20Education%20Students%20%20manuela.pdf on 15 December 2019.
- Forsman, J., van den Bogaard, M., Linder, C., & Fraser, D. (2015). Considering student retention as a complex system: A possible way forward for enhancing student retention. *European Journal of Engineering Education*, 40(3), 235-255.
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015), Examining the impact of policy and practice intervention on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, Vol: 85, Issue: 2, 205-248.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A., ve Sutton, P. W. (2019). *Sosyoloji* (9. Basım) (Çev. E. A. Kayhan). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökşen, F., ve Cemalcılar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 163-175.
- Göktaş Kulualp, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin motivasyonunda sosyal etkinliklerin önemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 3, 1592-1611.
- Göktaş, Y. (2008). Yükseköğretimin sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerileri I: Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 13(51-52), 141-156.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. Philadelphia: Open University Press.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51-64.
- Gülcan, M. G., ve Cengizhan, S. (2009). Teknik eğitim ve eğitim fakültesi öğrencilerinin ilk ve ortaöğretim ile yükseköğretimdeki mesleki benlik algılarının karşılaştırılması. *Politeknik Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 4, 225-234.
- Güven, S. (1995). *Türkiye'de sosyal planlama*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. A. Yıldız (Ed.) *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü* içinde (ss. 139-178). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Herrero, Á., San Martín, H., & del Río Peña, A. (2015). Influence of country and city images on students' perception of host universities and their satisfaction with the assigned destination for their exchange programmes. *Place Branding and Public Diplomacy*, 11(3), 190-203.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, Vol: 49, No: 4, 497-513.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizm* (Çev. Ed. N. Korkmaz). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi? *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 126-136.
- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, Vol: 28, No: 6, 631-651.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Ilıman Püsküllüoğlu, E., ve Duman, A. (2016). Bir muhafazakâr neoliberal eğitim trajedisi: "Hızlandırılmış Pedagojik Formasyon" programları. *Eleştirel Pedagoji*, 8(14), 12-16.
- İlhan, A., Otaman, O., Uğurlu, F., & Yurdunkulu, A. (2018). Factors affecting university choice: A study on university freshman students. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 46, 199-216.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185.
- Kacur, M., ve Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 273-297.
- Kahraman, F., ve Kahraman, A. B. (2016). Mevsimlik istihdamın eğitilmiş gençleri: İnşaatlarda çalışan üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 183-201.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.
- Karataş, S. (2014). Burs-kredi alan yükseköğretim öğrencilerinin finansman kaynaklarına ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Katıtaş, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Kavak, Y., ve Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 65-72.
- Kehm, B., M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *HERJ-Hungarian Educational Research Journal*, Vol: 9, No: 2, 147-164.
- Kelly, A. K., & Mulrooney, H. M. (2019). Student perceptions of belonging at university: a qualitative perspective. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, Vol: 14, Issue: 1. DOI: <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i14.3238>
- Kerby, M. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1-24.
- Kıran, H., ve Erkenay, N. (2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve bazı güncel sorunlar. K. Karakütük (Ed.). *Eğitim ekonomisi ve planlamasına adanmış bir ömür: Prof. Dr. Mahmut Adem’e 80. yaş armağanı içinde* (ss. 217-225). Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 471. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koçak, S., ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Koçyiğit, M., ve Eğmir, E. (2015). Higher education, why and how: A glance from the perspective of university students. *Route Educational And Social Science Journal*, 2(4), 241-256.
- Kongar, E. (2006). *21. Yüzyılda Türrikiye: 2000’li yıllarda Türkiye’nin toplumsal yapısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kozikoğlu, İ., ve Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: Öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci Seçimi. *Kastamonu Education Journal*. 26(6), 1863-1873.
- Köksalan, B., ve Celkan, H. Y. (2018). Mesleklerin tanımlanması ve sınıflandırılması üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 1219-1233.
- Köse, N. (2014). Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Köser, D. B., ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye’deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, 27-36.

- Krstić, K., Ilić, I. S., Videnović, M., & Tošković, O. (2019). Should they stay or should they go? Dropout in higher education. *Oral Presentation, 25th Scientific Conference on Empirical Studies In Psychology, 29-31 March, Belgrade* (ss. 68-70). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Kaja_Damnjanovic2/publication/336349110_PROCEEDINGS_OF_THE_XXV_SCIENTIFIC_CONFERENCE_EMPIRICAL_STUDIES_IN_PSYCHOLOGY_INSTITUTE_OF_PSYCHOLOGY_LABORATORY_FOR_EXPERIMENTAL_PSYCHOLOGY_FACULTY_OF_PHILOSOPHY_UNIVERSITY_OF_BELGRADE_2_EMPIRICAL_STU/links/5d9ce0e0458515c1d3a15fcd/PROCEEDINGS-OF-THE-XXV-SCIENTIFIC-CONFERENCE-EMPIRICAL-STUDIES-IN-PSYCHOLOGY-INSTITUTE-OF-PSYCHOLOGY-LABORATORY-FOR-EXPERIMENTAL-PSYCHOLOGY-FACULTY-OF-PHILOSOPHY-UNIVERSITY-OF-BELGRADE-2-EMPIRICAL-ST.pdf#page=68 on 07 December 2019.
- Kurantowicz, E., & Nizinska, A. (2013). How students 'stay the course': Retention practices in higher education. *Studies in the Education of Adults, 45*(2), 135-147.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Müzik öğretmenleri adaylarının öğretmenlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine bakışlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 186*, 249-264.
- Kuru, O. (2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 2*, 403-416.
- Küçükcan, T., ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA/Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayını-V. ISBN: 978-605-4023-03-5. Ankara: Pelin Ofset.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50*(1), 43-98.
- Lassibille, G., & Gomez, L. N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics, 16*(1), 89-105.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education, 47*(4), 295-310.
- Lee, J. C., & Staff, J. (2007). When work matters: The varying impact of work intensity on high school dropout. *Sociology of Education, Vol: 80*, 158-178.
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education, Vol: 37, No: 2*, 89-110.
- Long, T., & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing, 4*: 30-37.
- Macionis, J. J. (2015). *Sosyoloji* (Çev. Ed. V. Akan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mannan, A. (2007). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. *Higher Education, 53*, 147-165.

- McMahon, W. W. (1987). Externalities in education. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education* (ss. 133-137). Headington: Pergamon Press.
- MEB (2009). *MEB 2010-2014 stratejik planı*. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2015). MEB 2015-2019 Stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2019). MEB 2019-2023 Stratejik planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (1996). The determinants of university dropouts: A sequential decision model with selectivity bias. *CIRANO, Scientific Series*, 96s-04. <https://www.cirano.qc.ca/files/publications/96s-04.pdf> adresinden 18 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Murray, M. (2014). Factors affecting graduation and student dropout rates at the university of KwaZulu-Natal. *South African Journal of Science*, 110 (11/12), 1-6.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90-97.
- Norton, A., & Cherastidtham, I. (2018). *Dropping out: the benefits and costs of trying university*. Grattan Institute. <https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2018/04/904-dropping-out-the-benefits-and-costs-of-trying-university.pdf> adresinden 17 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, Vol: 34, Issue: 1, 67-86.
- OECD (2009). *How many students drop out of tertiary education? Highlights from Education at A Glance 2008*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9609011ec009.pdf?expires=1495362935&id=id&accname=guest&checksum=DA590B04F53720042E55ABFEC54DF42C> adresinden 21 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2017) *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf adresinden 28 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Okçabol, R. (2016). MEB'in öğretmen yetiştirme konusundaki aymazlığı. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 79-85.

- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F., ve Şirin, H. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri. TÜBİTAK Proje No: 107K453.
- Özgü, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüngör, S. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşantısına ilişkin doyum düzeylerini belirleyen öğrenci ve okul özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 623-644.
- Özkan, S., ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 13, 153-171.
- Özyürek, R., Arıkan, D., ve Şahin, M. (2016). Ege Üniversitesi öğrencilerinin oryantasyon ve akademik danışmanlık hizmetleri ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, Vol: 13, Issue: 1, 1233-1270.
- Park, T. J. (2014). College Dropout. In D. J. Brewer, & L. O. Picus (Eds.), *Encyclopedia of education economics and finance* (pp. 134-136). California: Sage Publications Inc.
- Parr, A. K., & Bonitz, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 504-514.
- Paura, L., & Arhipova, I. (2014). Cause analysis of students' dropout rate in higher education study program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1282-1286.
- Perakyla, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 283-304). London: Sage Publications.
- Polat, B., ve Göksel, H. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal aktivite tercihlerinin ikili karşılaştırmalı ölçekleme yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, 88-100.
- Ramsdal, G., Gjørum, R. G., & Wynn, R. (2013). Dropout and unemployment. *International Journal of Educational Research*, 62, 75-86.
- Recepoğlu, E., Akgün, K., ve Aksu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji* (Çev. C. Atay). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan University dropout from a comparative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1424-1429.

- Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58.
- Rumberger R. W. (2004). Why students drop out of school. In: G. Orfield, (Ed.), *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis* (ss. 131-56). Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samuels, R. (2013). *Why public higher education should be free: How to decrease cost and increase quality at Maerican universities*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Gürsel ve M. Hesapçioğlu (Eds.) *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 51-76). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sarpkaya, R. (2010). Factors affecting individual education demand at the entrance to university: Adnan Menderes University sample. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 475-488.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2017). The interaction between dropout, graduation rates and quality ratings in universities. *Journal of Operational Research Society*, 68(4), 416-430.
- Soo, K. T. (2009). Estimating the production function of university students. *Lancaster University Management School Working Paper*, No: 2009/018. Retrieved from <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/48961/4/ProductiveFunction.pdf> on 09 December, 2019.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 63-85.
- Staiculescu, C., & Richiteanu Nastase, E. R. (2018). University dropout: Causes and solution. *Mental Health Global Challanges XXI Century, Conference Proceedings*, 1-7. Retrieved from <http://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/29/22> on 09 December 2019.
- Sund, K. J., & Bignoux, S. (2018). Can the performance effect be ignored in the attendance policy discussion?. *Higher Education Quarterly*, 72, 360-374.
- Sütçü, Z. (2015). Okul terk riski ölçeğinin geliştirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ç. E. (2011). *Beşeri sermaye ve insan kaynakları: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.

- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., ve Şahin Fırat, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlarına ulaşmalarını etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, 133-154.
- Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 242-271.
- Tabbodi, M., Rahgozar, H., & Makki Abadi, M. M. (2015). The relationship between happiness and academic achievements. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 4(1), 241-256.
- Tamtekin Aydın, O. (2015). University choice process: A literature review on models and factors affecting the process. *Journal of Higher Education*, 5(2), 103-111.
- TBMM (2018b). 15 Ağustos 2018 tarihli 7/1666 esas numaralı Ednan ARSLAN tarafından verilen yazılı soru önergesine verilen 19.12.2018 tarihli 99074258-610-E.94 sayılı cevap. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-1666sgc.pdf> adresinden 25 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- TBMM. (2018a). 15 Ağustos 2018 tarihli 7/1666 esas numaralı Ednan ARSLAN tarafından verilen yazılı soru önergesi. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-1666s.pdf> adresinden 25 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- TEDMEM (2016). *Eğitim değerlendirme raporu*. file:///C:/Users/Tahir/Desktop/2016-Egitim-Degerlendirme-Raporu.pdf adresinden 21 MAYıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin Tayfun, A., ve Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 17, 534-558.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1991). Twenty years of research on college students: Lessons for future research. *Research in Higher Education*, Vol: 32, No: 1, 83-92.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a Theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Vol: 45, No: 1, 89-125.
- Topkaya, N., ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is drop-out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark. *European Journal of Education*, Vol: 49, No: 4, 484-496.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10, 4637.
- Türk Eğitim Sen (2019). *Genel başkan: "Öğretmenlik meslek kanunu geciktirilmemelidir"*. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13295 adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.

- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, Sayı: 43, 19-24.
- Uslu Gülşen, F. (2017). Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uyulgan, M. A., ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940.
- Üçer Şaylan, D., Sayers, Z., ve Alpar, M. A. (2016). Bir çekirdek eğitim programı hikayesi: Temel geliştirme programı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 3, 304-316.
- Venuelo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2016). Educational subcultures and dropping out in higher education: A longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 41(2), 321-342.
- Winter, S., & Pfitzner, A. (2013). Externalities and subsidization of higher education. Sözlü Bildiri, Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2013: Wettbewerbspolitik und Regulierung in einer globalen Wirtschaftsordnung - Session: Health and Education: Empirics, No. E07-V2.
- Wolter, S. C., Diem, A., & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss universities: An empirical analysis of data on all students between 1975-2008. *European Journal of Education*, Vol: 49, No: 4, 471-483.
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design. [http://a1149861.sites.myregisteredsite.com/Differences Between PhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf](http://a1149861.sites.myregisteredsite.com/Differences%20Between%20PhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf) adresinden 27 Haziran 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yanpar, T., ve Özen, R. (2004). Üniversite öğrencilerinin lise eğitimini algılamaları ve iyileştirme ile ilgili öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 381-402.
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ., ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençliğinin sorunları. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 79-91.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A. Ş.
- Yıldız, A., ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, Sayı: 35, 13-20.
- Yılmaz, F., Göçen, S., ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, 151-164.

- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 942-973.
- Yılmaz, T., ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yi, H., Zhang, L., Yao, Y., Wang, A., Ma, Y., Shi, Y., Chu, J., Loyalka, P., & Rozelle, S. (2015). Exploring the dropout rates and causes of dropout in upper-secondary technical and vocational education and training (TVET) schools in China. *International Journal of Educational Development*, 42, 115-123.
- Yolcu, H., ve Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. K. Karakütük (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş armağanı* içinde (ss. 349-382). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Yayın No: 214.
- Yorğun, A. (2014). Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÖK (2019). *Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 17 Haziran 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yunus, N. M. (2017). Sheepskin effects in the returns to higher education: New evidence from Malaysia. *Asian Academy of Management Journal*, Vol: 22, No: 1, 151–182.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 3, 341-354.
- Zorbaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

6. EKLER

Ek 1. Üniversiteyi Terk Eden Bireyler için Kullanılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Üniversiteyi Terk Eden Bireylerin Terk Nedenlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Saat: : ile : arası

1. BÖLÜM

Demografik Özellikler

- Anne-Baba Eğitim Düzeyi:
- Kardeş Sayısı:
- Ortalama Aylık Geliri:
- Mezun Olunan Lise Türü:
- Üniversiteyi Kaçınıcı Yılında Kazandı:
- Kaçınıcı Tercihine Yerleşti:
- Akademik Başarısı:

2. BÖLÜM

Görüşme Soruları

1. Şu anda neyle meşgulsünüz, yani bir işte çalışıyor musunuz ya da öğrenci misiniz?

2. Üniversiteye başladığınız dönemle ilgili konuşalım.

- a. Üniversiteye gelmeden önce nasıl bir çevrede yaşıyordunuz?
 - i. (Sonda) Ailede başka okuyan var mıydı?
 - ii. (Sonda) Nasıl bir yerde ikamet ediyordunuz? (Kırsal, Şehir Merkezi, Site vb.)
- b. Üniversiteye kaydolduğunuzda neler hissettiniz?
- c. Üniversiteye başladığımızda üniversite eğitimi sizin için ne anlam ifade ediyordu?
 - i. (Sonda) Üniversite eğitiminden ne bekliyordunuz?
 - ii. Üniversiteye girişinizde neler etkili oldu? Nasıl karar verdiniz?
 - iii. Bu bölüme aileniz mi yönlendirdi?
 - iv. Aileniz bu fakülteye kaydolma kararınızı nasıl karşıladı?
- d. X Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'ni neden tercih ettiniz? Beklentileriniz nelerdi?
 - i. Beklenti Yok: Peki siz nereyi istemiştiniz?
- e. Bu beklentilerinizin karşılanması ya da amaçlarımızın gerçekleşmesi konusunda neler söyleyebilirsiniz?

3. Öğrencilik deneyiminize ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

- a. Sizce, nasıl bir öğrenciydiniz? Düzenli mi, başarılı mı? Devamsızlık yapar mıydınız? Ya da benzer konularda neler söyleyebilirsiniz?
- b. Yurtta mı kalıyordunuz yoksa evde mi?
- c. Üniversitede geçiminizi nasıl sağlıyordunuz?
- d. Üniversite dönemindeki çevrenizle ilgili konuşalım.
 - i. (Sonda) Arkadaş çevreniz nasıldı? Onlarla ilişkileriniz konusunda neler söyleyebilirsiniz?
 - ii. (Sonda) Hocalarınızla ilişkileriniz nasıldı?
 - iii. (Sonda) Peki, ailenizle ilişkileriniz konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- e. Okul hayatınıza ilişkin aklınızda kalan çarpıcı bir olay var mı?
- f. Öğrencilik döneminde nasıl vakit geçiriyordunuz? Zamanınızı nasıl değerlendiriyordunuz?
- g. Üniversitede mutlu muydunuz, ne düşünüyorsunuz?

4. Öğrencilik döneminizde sizi etkileyen olaylara ilişkin konuşalım,

- a. Öğrencilik döneminizde sizi olumlu ya da olumsuz etkileyen olaylar oldu mu? Bunlara ilişkin ne söyleyebilirsiniz?

5. Üniversiteden ayrılma döneminize ve nedenlerine ilişkin konuşalım;

- a. X Üniversitesi Eğitim Fakültesinden ayrılma kararınızda neler etkili oldu, neden ayrıldınız?
 - i. (Sonda) Bu nedenlerden hangisi daha etkiliydi?
- b. Bugün aynı fakültede öğrenci olsaydınız bu etmenler yine ayrılmanıza neden olur muydu?
 - i. (Sonda) Öğrencilik döneminizdeki koşulları düşündüğünüzde neler farklı olsaydı fakülteden ayrılmazdınız?

6. Karar verme sürecinizle ilgili konuşacak olursak;

- a. Üniversiteden ayrılma kararı alırken gelgitleriniz oldu mu, kararsızlık yaşadınız mı? Biraz bu süreci anlatır mısınız?
 - i. (Sonda) Bu ikilemi aşmanıza ne sebep oldu?
- b. Ayrılma sürecinde başka bir bölüme geçmek, ya da başka üniversiteye geçmek gibi düşünceleriniz oldu mu?
 - i. Evet: Nereye geçmeyi, neden düşündünüz?
- c. Ayrılmak akademik açıdan sizin için bir kayıp mıydı, yoksa kazanç mı? O dönemde bunu nasıl değerlendiriyordunuz?
- d. Ayrılma sürecinde danışmanınız, bölümdeki hocalarınız ya da yönetimle hiç görüştünüz mü? Ayrılmayı düşündüğünüzü söylediniz mi?
 - i. (Sonda) Evet: Nasıl karşıladılar?

-
- ii. (Sonda) Hayır: Neden söylemeyi düşünmediniz?
- e. Arkadaşlarınızla ya da ailenizle bu kararınızı paylaştınız mı?
- i. (Sonda) Evet: Nasıl karşıladılar?
- ii. (Sonda) Hayır: Neden söylemeyi düşünmediniz?

7. Biraz da eğitim fakültesinden ayrıldıktan sonraki süreçle ilgili görüşlerinizi sormak istiyorum.

- a. Sizin için üniversiteden ayrılmak ne anlama geliyordu?
- b. Ayrıldıktan sonra neler hissettiniz, neler düşündünüz?
- c. Ayrıldıktan sonra kendiniz için aldığımız karar ya da kararlar oldu mu?

8. Şimdi de, ayrıldıktan sonraki ekonomik durumunuz ve sosyal çevrenizle ilgili konuşalım.

- a. Ekonomik durumunuzda bir değişiklik oldu mu?
- b. Ayrıldıktan sonra arkadaş ya da sosyal çevrenizle ilgili nasıl bir değişiklik oldu? Olumlu ya da olumsuz neler söyleyebilirsiniz?
- c. Peki, fakülteden arkadaşlarınızla ya da hocalarınızla görüşmeye devam ettiniz mi? Biraz bilgi verebilir misiniz?

9. Okuldan ayrıldıktan sonra “Keşke ayrılmasaydım” ya da “İyi ki ayrılmışım” dediğiniz zamanlar oldu mu? Bu konuda neler söylersiniz?

10. Sizce, X Eğitim Fakültesine devam etseydiniz bugün yaşamınız farklı olur muydu? Nasıl?

11. Bugün;

- a. Sizin için üniversite eğitimi nasıl bir anlam ifade ediyor?
- b. Sizin için X Eğitim Fakültesi nasıl bir anlam ifade ediyor?

12. Olanığınız olsa X Eğitim Fakültesinde yeniden okumak ister miydiniz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Görüşme Notları (Görüşme Yeri, Görüşmeye ilişkin düşünceler, Ortam, İletişim vb.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Öğretim Elemanlarının Üniversite Terkine Yönelik Görüşlerine İlişkin
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu**

**1. BÖLÜM
Demografik Özellikler**

Unvan:

Yaş:

Mesleki Kıdem:

Danışmanlık Yapıp Yapmadığı / Evet ise kaç yıl:

**2. BÖLÜM
Görüşme Soruları**

1. Öncelikli olarak bize fakülteadaki çalışma durumunuzdan bahseder misiniz?

- a. Ders yükünüz ne kadar?
- b. Akademik faaliyetlere ne kadar zaman ayırabiliyorsunuz?
- c. Öğrencilerle iletişiminiz konusunda ne söyleyebilirsiniz?
 - i. (Sonda) Danışmanlığınızda kaç öğrenci var?
 - ii. (Sonda) Belirli görüşme gün ve saatiniz var mı?
 - iii. (Sonda) Danışmanlığınızdaki öğrenciler ile ne sıklıkta görüşüyorsunuz?
 - iv. (Sonda) Bu görüşmelerde öğrenciler size ne tarz sorunlar iletiyor?
 - v. Öğrencilerinizden girmiş olduğunuz derslerle ilgili olumlu ya da olumsuz geribildirimler alır mısınız? Nasıl?

2. Fakülteadaki öğrencilere ilişkin genel anlamda değerlendirmelerinizden biraz bahseder misiniz?

- a. X Eğitim Fakültesine gelen öğrencilerin genel anlamda öğretmenliğe ilişkin yaklaşımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- b. Öğrencilerin dersler konusundaki yaklaşımları nasıldır?
 - i. (Sonda) Devam devamsızlık durumlarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
 - ii. (Sonda) Düzenli ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
- c. Fakülteadaki öğrencilerin öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle iletişimini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- d. Şehir, üniversite ya da fakülte açısından bakıldığında öğrencilerin sosyalleşme veya kendilerini geliştirme imkanlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durum sizce öğrencileri nasıl etkiliyor?
 - i. (Sonda) Sizce eğitim fakültesi öğrencileri genel anlamda mutlu mudur, yoksa mutsuz mu? Neden?

- ii. (Sonda) Öğrencilerin maddi durumlarını genel anlamda nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

3. Öğrencileriniz ile yaşadığınız olumlu ya da olumsuz çarpıcı bir olay var mı?

4. Daha önce herhangi bir öğrenciniz ya da danışmanlığınızdaki bir öğrenci okulu terk etti mi?

(Evet ise görüşme devam edecek, Hayır ise 5. soruya geçilecek)

- a. Evet: Bu durumu nasıl öğrendiniz?
- b. Öğrenciyle süreçle ilgili konuşma fırsatınız oldu mu?
- i. Evet: Bu süreçle ilgili bilgi verebilir misiniz?
1. (Sonda) Öğrenci fakülteyi neden bırakmak istiyordu?
2. (Sonda) Öğrenci sizden yardım mı istedi? Sohbet sırasında mı öğrendiniz? vb. neler yaşandı?
- ii. Hayır: Öğrendiğinizde konuya müdahale etmeyi düşündünüz mü ya da müdahale etme şansınız oldu mu? Nasıl?
- c. Öğrencinin X Eğitim Fakültesini terk etme kararını nasıl değerlendirdiniz?
- i. Olumlu: Neden?
- ii. Olumsuz: Neden?

5. Sizce X Eğitim Fakültesi öğrencileri için üniversite eğitimi ne ifade ediyor?

6. Bu fakülteden ayrılan öğrenciler var. Bu öğrencilerin fakülteyi terk etme nedenleri ile ilgili siz neler düşünüyorsunuz?

7. Öğrencilerin X Eğitim Fakültesini terk etmelerini önlemeye yönelik olarak neler yapılabilir?

- a. (Sonda) Fakülte açısından neler yapılabilir?
- b. (Sonda) Üniversite açısından neler yapılabilir?
- c. (Sonda) Şehrin olanakları ile ilgili neler yapılabilir?
- d. (Sonda) Sistemle ilgili olarak neler yapılabilir?

Ekleme istediğiniz başka birşey var mı?

Görüşme Notları (Görüşme Yeri, Görüşmeye ilişkin düşünceler, Ortam, İletişim vb.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 3. Etik Kurul İzni

T.C.
ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu
Kararları

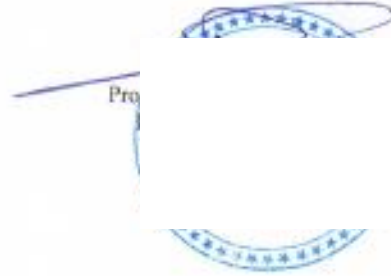
Sayın, Arş. Gör. Tahir YILMAZ
Eğitim Fakültesi

19.12.2018 tarihinde yaptığınız başvuru 25.12.2018 tarihinde yapılan 2018/13 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantısında görüşülmüş ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR I

Arş. Gör. Tahir YILMAZ'ın Etik Kurulumuza yaptığı "Üniversite Terki: Bir Durum Çalışması" başlıklı başvurusu görüşüldü.

Arş. Gör. Tahir YILMAZ'ın Etik Kurulumuza yaptığı "Üniversite Terki: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırma başvurusunun si Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi 5. Maddesi gereğince ve katılımcı özerkliğine saygı, zarar vermekten kaçınma, açıklama, gizlilik ile veri güvenliği, bütünlük, bağımsızlık, bilgilendirilmiş onam ilkeleri açısından değerlendirildiğinde Kurulumuzca oy birliği ile onaylanmasına, karar verildi.



Ek 4. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/01/2019-E.3982

T.C.
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İİ Dekanlığı

Sayı : 57629817-101.01.02.5
Konu : Araştırma Tezi

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIğINA

İlgi : 04/01/2019 tarihli ve 757 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Bölümünüz öğretim elemanlarından Arş.Gör.Tahir YILMAZ'ın doktora tezinde kullanmak amacıyla istenen 2008-2018 yılları arasında kaydını sildiren öğrencilerin listesi ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Dağıtım:
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığına

Ek 5. Kodlama Örneği

Örnek Metin	Araştırmacı Kodları	Eş Kodlayıcı 1	Eş Kodlayıcı 2	Uzlaşılan Kod/lar
“...Ya aslında ben hep XXX Üniversitesi radyo televizyon sinema istiyordum. Benim amacım oydu bir sene boyunca hep ona kastım.”	Başka Bölüm Hayali	Farklı Bölüm Hedefi	Bölüm	Farklı Bölüm Hedefi
“Birgün XXX’te öğretmenlik yapan coğrafya öğretmeni amcam geldi bizim eve bayramda. Benim bir halam da edebiyat öğretmeni. O zaman da tam tercih dönemi, kendi aralarında konuştular. Nereye yönlendirelim falan. Ama benim kararım netti. Hiç değiştirmedim kararımı... Halam dedi ki: “Yok, ben karışmıyorum gidip pişman olur, bütün suç bana kalır, ben çekiliyorum aradan...” Ben amcamla başbaşa kaldım. Dedi: “Ne yapacaksın setlerde mi çalışacaksın, düzenli işin saatin, gelirin olmayacak ayaş ayaş yaşayacaksın” dedi. Kafama girdi bir anda, “Tamam dedim ben de nereye yönlendirirsen düşünelim” dedim... Onlar çok istediler. Evdekiler de amcamı desteklediler. Düzenli iş, memur. Bu zihniyeti bilirsiniz zaten. Devlete yaslanacaksınız.”	Akraba Yönlendirmesi	Kararlı Olduğunu Düşünme Akraba Etkisi Kafa Karışıklığı Yaşama	Akraba Yönlendirmesi	Akraba Yönlendirmesi (İş Güvencesi)
“Önüm karanlıktı. Yani atanma zordu, atanamamış öğretmenleri görüyoruz, haberlerde olsun, yakınlarımızda olsun. Ne zor şartlar altında yaşadıklarını. İnsanların hayalleri var 4-5 sene dirsek çürütüyorlar. Ondan sonra sınava giriyorlar kazanamıyorlar. Puan yüksek olsa da kontenjandan giremiyorlar. Bu tarz sıkıntılar var. Ben de kendime baktım ben bir deha değilim. Yani, yüksek puan alsam bile atanamayacağımı düşünüyordum. Ya da senelerce bekleyeceğimi düşündüm.”	Akraba Beklentisi	İş	Kendi Sorumluluğunu Paylaşma Düzenli İş	
“Önüm karanlıktı. Yani atanma zordu, atanamamış öğretmenleri görüyoruz, haberlerde olsun, yakınlarımızda olsun. Ne zor şartlar altında yaşadıklarını. İnsanların hayalleri var 4-5 sene dirsek çürütüyorlar. Ondan sonra sınava giriyorlar kazanamıyorlar. Puan yüksek olsa da kontenjandan giremiyorlar. Bu tarz sıkıntılar var. Ben de kendime baktım ben bir deha değilim. Yani, yüksek puan alsam bile atanamayacağımı düşünüyordum. Ya da senelerce bekleyeceğimi düşündüm.”	Atama Kaygısı	Atanamama Kaygısı	Umutsuzluk	Umutsuzluk

Ek 6. Bulgular Özet Tablo

Birinci Alt Problem (Üniversite Öncesi)	
Tema	Kategoriler
Üniversite Öncesi Durum	Ailevi Etmenler Kişisel Etmenler Kent Etmenleri Sosyal Çevre Mesleki Etmenler Yönlendirme Etmenleri Sistem Etmenleri

İkinci Alt Problem (Üniversite Süreci)	
Temalar	Kategoriler
Akademik Durum	Bireysel Durum Akademik Beklentiler Öğretim Elemanları İle İlişkiler Kurumsal Olanaklar
Sosyal Durum	Arkadaşlık İlişkileri Üniversite Yaşantısı Aile İlişkileri Sosyal Etkinlikler Kent Yaşantısı
Ekonomik Durum	Barınma Sorunu Yaşamama Maddi Sorun Yaşamama
Psikolojik Durum	Mutluluk Mutsuzluk

Üçüncü Alt Problem (Terk Nedenleri)	
Temalar	Kategoriler
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Nedenler	Umutsuzluk Zayıf Dışsal Gütülenme
Kişisel Nedenler	Zayıf İçsel Gütülenme Farklı Bölüm/Kent Hedefi Askere Gitme
Akademik Nedenler	Akademik Beklentilerin Karşılanmaması Bireysel İlgi Görememe Eğitimi Yetersiz Bulma Bölümün Yeni Açılmış Olması
Sosyal Nedenler	Kente Aidiyet Sorunu Sosyal ve Kültürel Uyum Sorunları Okulda Yaşanan Sorunlar

Dördüncü Alt Problem (Terk Süreci)	
Temalar	Kategoriler
Karar Aşaması	Kararlılık Başka Bölüm/Üniversiteye Geçme Düşüncesi Kararın Kayıp/Kazanç Olma Özelliği
Öğretim Elemanları İle Paylaşım	İletişime Geçme İletişime Geçmeme
Aile veya Arkadaşlarla Paylaşım	İletişime Geçme İletişime Geçmeme

Beşinci Alt Problem (Terk Sonrası)	
Temalar	Kategoriler
Psikolojik Durum	Hoşnutluk
Akademik Durum	Farklı Bakış Açısı Kazanma
Ekonomik Durum	İşe Başlama Sıkıntı Yaşama Değişiklik Yaşamama
Sosyal Durum	Daha İyi Sosyal İlişkiler İlişkileri Sürdürme Eski İlişkilerden Kopma

Altıncı Alt Problem (Üniversitenin Anlamı)	
Tema	Kategoriler
Üniversitenin Anlamı	Dostluk Kendini Tanıma/Kişisel Gelişim Yükseköğrenim Katkısı Yok Diploma Snav Odaklı Eğitim

Altıncı Alt Problem (Terk Edilen Üniversitenin Anlamı)	
Temalar	Kategoriler
Olumlu	Fiziki Konum Sosyal Çevre Akademik Deneyim Gelişmeye Açık Bir Üniversite
Olumsuz	Hatıralar Fiziki Ortam Akademik Deneyim

Altıncı Alt Problem (Terke Yüklenen Anlam)	
Temalar	Kategoriler
Olumlu	Rahatlama Sosyal Çevre Akademik Doyum Hayata Atılma/Yeni Bir Başlangıç
Olumsuz	Arkadaşlardan Ayrılma Kaygı

Yedinci Alt Problem (Öğretim Elemanı Görüşleri)	
Temalar	Kategoriler
Terk Durumunun Öğrenilmesi	Terkten Sonra Öğrenci ile Görüşme Esnasında Öğrencinin Arkadaşlarından Sosyal Medyadan
Terk Nedenleri	Kişisel Nedenler Akademik Nedenler Maddi Nedenler Sosyal Nedenler Ailevi Nedenler
Terk Kararının Değerlendirilmesi	Avantaj-Dezavantajları Değerlendirme Terke Yönelik Destek Ciddiye Almama Terki Önlemeye Yönelik Destek
Terklin Önlenmesine Yönelik Uygulama Önerileri	Fakülteye İlişkin Öneriler Üniversiteye İlişkin Öneriler Kente İlişkin Öneriler Sisteme İlişkin Öneriler

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tahir YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Seyitgazi / 02.09.1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği (ELT)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Yönetimi

Doktora Öğrenimi : Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Yönetimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Araştırma Görevlisi (2011-...) Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

İletişim

e-posta Adresi : yilmaztahir26@gmail.com

Tarih : 03.01.2020