

Öğrencilerin Özsaygılarının Artırılması Yoluyla Okul Terkinin Önlenmesi

Havva Özden
Bademci
Maltepe Üniversitesi

Esmâ Figen
Karadayı
Maltepe Üniversitesi

İpek Güzide
Pur Karabulut
Maltepe Üniversitesi

Narin
Bağdatlı Vural
Maltepe Üniversitesi

Özet

Avrupa komisyonunun 2013 raporuna göre erken okul terki oranında Türkiye ilk sırada yer almaktadır. Okula devam ve akademik başarıda özsaygı, özgüven, özdeğer gibi benlik algılarının önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu çalışma İstanbul'da 2015- 2016 Eğitim ve öğretim yılında okul terki ve devamsızlık, disiplin suçlarından kaynaklanan kısa süreli okuldan uzaklaştırma ve okul değiştirme oranlarının yüksek olduğu bir meslek lisesinde gerçekleştirilmiştir. Okul terki riski ile karşı karşıya olan 52 öğrenciye bağlanma ilişkisi temelli akran desteği, bireysel ve grup çalışmaları yoluyla verilmiştir. Bu çalışmalarda denk ilişkiler içinde, güvenli, katılımcı ve yaratıcılığın geliştirildiği bir okul ortamı oluşturulmuştur. Çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz bulguları öğrencilerin psikososyal gereksinimlerini önceleyen bir yaklaşımın onların özsaygılarını, özdeğerlerini, özyeterliliğini artırdığını ortaya koymuştur. Bu süreçte ayrıca öğrencilerin devamsızlık ve okul terk oranları üzerinde de istatistiksel analiz uygulanmıştır. Sonuç olarak okul terki riski olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının geliştiğini, devamsızlık sorunlarının büyük ölçüde azaldığı ve eğitimlerine devam etmek konusunda motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Bağlanma, okul terki, özsaygı, psikososyal destek.

Abstract

According to the 2013 report of the European Commission, Turkey rates first in the rate of early school leaving. It is acknowledged that senses of self such as self-esteem, self-confidence, and self-worth have crucial impacts on school attendance and academic success. This research was carried on in a vocational high school in Istanbul, where early school leaving, absenteeism, short-term suspensions due to disciplinary actions, and change of school rates were high during the 2015-2016 academic year. 52 students that faced the risk of early school leaving were given attachment relationship based peer support through individual and group interventions. In this intervention, a school environment is established in equivalent relations which is secure, participatory, and which develops creativity. Semi-structured in-depth interviews, which are conducted in order to explore the impacts of the intervention on students, are evaluated through content analysis method. Results demonstrate that an approach that prioritizes the psychosocial needs of the students increases their self-esteem, self-worth, and self-sufficiency. In this process, statistical analysis has also been carried out to determine the rates of students' absenteeism and early school leaving. To conclude, it is observed that students under risk of early school leaving have developed a sense of belonging to their school, their problems of absenteeism have decreased, and their motivation toward continuing their formal education have increased.

Key words: Attachment, early school leaving, self-esteem, psychosocial support.

Yazışma Adresi: Dr. İpek Güzide Pur Karabulut, Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Marmara Eğitim Köyü 34857 Maltepe / İstanbul

E-posta: ipekpur@gmail.com

Gönderim Tarihi: 24.10.2016

Kabul Tarihi: 25.12.2016

Son yıllarda OECD ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ortaokul sonrası okula devam oranlarında artış görülmekle birlikte okul terki problemi halen güncelliğini ve önemini korumaktadır (Cefai, Downes, ve Cavioni, 2015). Türkiye'de ise Avrupa Komisyonu'nun yayınladığı 2013 raporuna göre sorun ciddiyetini tüm ağırlığıyla sürdürmektedir. Değerlendirmeye alınan 35 Avrupa ülkesi arasında %39,6 ile okul terki olgusunda ilk sırada yer almaktadır (European Commission, 2013).

Aile, okul ve çevre kaynaklı faktörler, düşük sosyo-ekonomik düzey, arkadaş etkisi, ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamlarını yeterince desteklememeleri okul terkine yol açan faktörler arasındadır (Bademci, Karadayı, Bağdatlı, 2016; Tas, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013).

Eğitim, sosyal dışlanmaya maruz kalan grupların yetkelenmeleri, kendi kararlarını verebilmeleri ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenebilmeleri için çok önemli bir fırsattır. Eğitimin bu önemli işlevini yerine getirmesi ve öğrencilerin okul ile bağ kurarak, aidiyet hissetmeleri için destekleyici, güvenli, katılımcı ve eşitlikçi bir okul ortamı gerekmektedir (Cefai ve ark. 2015). Cefai ve ark. (2015) okulda anlamlı ilişkilerin eksikliği ile okulda hissedilen yalnızlık duygusunun öğrenciler tarafından okul başarısızlığına yol açan önemli etkenler olduğunu ileri sürmektedir. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların sadece eğitim ve ekonomi ile ilgili konulara odaklandığını; sosyal, duygusal faktörler ile ruh sağlığı konularına daha az ilgi gösterildiğini belirtmektedirler. Ortaokul sonrası yaşanan okul terkinin çocuğun kaygı, depresyon ve başa çıkma mekanizmaları gibi ruh sağlığının çeşitli işlevlerini olumsuz etkilediği görülmüştür (Kaplan, Damphousse ve Kaplan, 1994). Depresyon, kaygı, davranış bozukluğu, beslenme problemleri ve travma sonrası stres bozukluğu gibi ruhsal problemler, çocuğun okul başarısını olduğu kadar genel olarak iyilik halini olumsuz yönde etkilemektedir (Downes, 2011).

Cefai ve ark. (2015) geliştirdikleri "psikolojik dayanıklılık eğitim programı" ile çocukların güçlü yanlarına odaklanmışlardır. Bu programla okul terki, devamsızlık, akademik başarısızlık, sosyal dışlanma ve ruh sağlığı problemleri bakımından risk altında olan öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal öğrenmelerini desteklemiştir. Olumlu bir okul yaşantısı psikolojik dayanıklılığı artıran koruyucu faktörler arasındadır (Wright, Masten ve Narayan, 2005). Psikolojik dayanıklılık eğitim programı ile öğrencilerin gelişimlerinin önünde engel oluşturan yoksulluk, işsizlik, ayrımcılık, sosyal dışlanma, şiddet, akran zorbalığı ya da aile kaynaklı sorunlar ile başa çıkabilmelerine yardım edecek psikolojik kaynaklar sunularak güçlendirilmişlerdir.

Psikolojik dayanıklılık çocuğun doğuştan getirdiği olağanüstü bir süreç ya da özellik olarak değil, güçlü

yanlarına dayanan olağan tepkileri olarak ifade edilmektedir. Psikolojik dayanıklılık erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi mümkün olan bir özelliktir. Özellikle okul, risk altındaki çocukların dahi fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesini sağlayacak, çocuğun yaşamındaki çok etkili sistemlerden birisi olarak gösterilmektedir.

Psikolojik dayanıklılığı, bireysel olduğu kadar kişilerarası ilişkiler ve toplumsal faktörler de güçlendirmektedir (Kirmayer, Whitley, Dandeneau ve Isaac, 2009; Wright, Masten ve Coatsworth, 1998). İlgili bir yetişkinin desteği, çocuğu sosyalleştiren etkinlikler ve özsaygı bu faktörlerdendir (Wright, Masten ve Coatsworth, 1998). Özsaygı hızlı değişim dönemlerinde fiziksel, duygusal, bilişsel olarak güçlendiren; olumsuz deneyimler karşısında psikososyal güçlüklerden koruyan ve psikolojik dayanıklılığı artıran temel bir kişilik özelliğidir (Mei, Yau, Chai, Guo ve Potenza, 2016; Taku ve McDiarmid, 2015; Woods ve Scott, 2016; Zhang, Chen, Ran ve Ma, 2016). Benlik gelişimlerini, psikolojik dayanıklılıklarını ve sorunlarla başa çıkabilme kapasitelerini artıran özsaygının bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişiminde güçlü ve kapsayıcı bir rol oynadığı yapılan araştırmalar ile ortaya konmaktadır (Alessandri, Eisenberg, Vecchione, Caprara ve Million, 2016; Cameron, Stinson, Hoplock, Hole ve Schellenberg, 2016; Doğan, 2011; Searcy, 2007; Wagaman, 2011). Özsaygı kavramı değerlilik, yeterlilik duyguları, kendini onaylama ve benzer anlamları içeren, kişinin özdeğerine ilişkin duygusal ve öznel değerlendirmeleridir. Bireyin, kendinden hoşnut olması, değerli hissetmesi, hedeflerine ulaşmada yetkin, donanımlı olduğuna inanması, kendini başarılı görmesi, kendine güven ve saygı duyması anlamına gelmektedir (Edmundson, 1979; Taku, ve McDiarmid, 2015).

Araştırmalarda, özsaygının akademik başarıda önemli bir etken olarak ortaya konmakta; yaşam doyumunu; mutluluk, depresyon, suçluluk gibi duygu durumları, özdeğer ve benlik bütünlüğü gibi kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir. Yüksek özsaygı düzeyi; iyi ve sağlıklı olma hali ile; düşük özsaygı düzeyi ise depresyon, kaygı gibi çeşitli psikopatolojik durumlarla ilişkilidir (Krug, Wittchen, Lieb, Beesdo-Baum ve Knappe, 2016; Piko, Varga ve Mellor, 2016). Giderek artan sayıda araştırma, düşük özsaygının kişinin kırılabilirliğini yükselterek dolaylı bir şekilde depresyonu artırıcı bir risk faktörü olduğunu göstermektedir (DeHart, Pelham, Tennen, 2006; Sowislo, Orth ve Meier, 2014).

Bireylerin sevilip değer verildikleri, güvenli ilişkiler içinde büyüdükleri aile ortamlarında başkaları ile yakınlık kurma kapasiteleri gelişmekte ve özsaygıları yükselmektedir (Shane, 2006). Benlik kavramı üzerine araştırmalarda genelde özsaygı aile temelli faktörlerle

ilişkilendirilmiş, işlevselliği bozulmuş ailelerde ve psikopatolojinin söz konusu olduğu durumlarda özsaygının düşük olduğu belirtilmiştir (DeHart ve ark., 2006; Krug ve ark., 2016). Ayrıca bireyin aile dışında okul, arkadaş grupları ve diğer sosyal gruplar aracılığıyla farklı sosyal kimlikler, aidiyetler kazanması yoluyla da özsaygısını yükseltebileceği ileri sürülmektedir. Bu nedenle gençlerin iyi olma halini ve okula uyumlarını artırmak için çeşitli grup etkinliklerine katılmaları onların sosyal kimliklerini, aidiyet, değerlilik, yeterlilik duygularını ve özsaygılarını geliştirerek psikolojik dayanıklılıklarını artıracığı belirtilmektedir (Benish-Weisman, Daniel, Sciefer, Möllering ve Knafo-Noam, 2015).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda benlik kavramı, benlik algısı ve özsaygı gibi bireysel özelliklerin akademik başarı, okula devam ve kişilerarası ilişkilerdeki önemli rolüne dikkat çeken kanıtlar sunulmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin özsaygı ve özyeterliliğe dair benlik algılarının, akademik başarı ve motivasyonları ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham ve Vince, 2014). Ancak bu sonuçlar, okul içi planlama ve programlarda yeterince dikkate alınmamaktadır. Okul ortamlarında benliği güçlendirici programlar uygulanması ve grup etkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okulda uygulanan programlarında benlik gelişiminin önemsenmesi, öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki kişisel yaşamlarına öğretmenlerinin daha çok özen göstermeleri, onların değerlilik duygusu ve özsaygı geliştirmelerini destekleyecektir (Beane, 1982; Korpinen, 2000). Öğrenciye uygulanan disiplin cezalarına alternatif olarak da öğrencilerin duygusal ve sosyal olarak desteklendiği, değerlilik duygularının, özsaygılarının güçlendirildiği müdahale programları önerilmektedir (Boyer ve Tracz, 2014; Moradi Sheykhan, Jabari ve Rajeswari, 2014). Bu tür uygulamaların akademik başarıyı artırarak okul terkinin azalttığı görülmektedir (Grosenick ve Huntze, 1984; Rechten ve Tweed, 2014). Okullarda etkili mentörlük ve psikososyal destek programlarının olduğu sağlıklı öğrenme ortamlarının yaratılmasının ve öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve idareciler ile destekleyici, saygılı, demokratik ilişkiler kurmalarının özyeterlilik ve özsaygılarını güçlendireceği, okula aidiyetlerini artırarak okul terkinin azaltacağı ifade edilmektedir (King, Vidourek, Davis ve McClellan, 2002; Vadeboncoeur ve Collie, 2013).

Spor, müzik, sanat gibi ders dışı aktivitelerin, öğrenci ile ilgili bir yetişkinin mentörlüğü ve arkadaşlar arası olumlu sosyal davranışları içeren etkili bir okul yaşantısı dayanıklılığı artırıcı ve risklerden koruyucu bir işlevi vardır. (Wright, Masten ve Narayan, 2005). Okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrencilerin uzun süreli, bireysel, yoğun profesyonel müdahalelere ihtiyaçları

vardır. Ancak bu öğrencilerin yardım almak için okul çalışanları ya da diğer profesyoneller yerine arkadaşları ya da ailelerini tercih ettikleri görülmektedir (Cefai ve ark., 2015).

Bireye özgü psikolojik gelişimin somut evreleri kadar onu çevreleyen sosyal sistemlerin işleyişi ve sonuçları da söz konusu gelişim süreçlerinin parçasıdır. İşlevselci bir bakış açısından “Dayanıklılık, bir sistemin sıkıntıları soğurma ve değişim sırasında aynı işlev, yapı, kimlik ve geri besleme devrelerini koruyacak biçimde yeniden örgütlenmesidir” (Walker, Holling, Carpenter ve Kinzig, 2004, s.2). Ekolojik sistem yaklaşımının bakış açısına göre birey, aile, okul, devlet, ekonomi gibi farklı sistemler, farklı yapı ve işleyişlere sahip olmalarına rağmen, sistem dinamiklerinin dayanıklılık kavramının anlaşılmasında etkili olabilecek bazı genel özellikleri sunarlar. Ekosistemler, fizyolojik sistemler, ve bireyler sadece öteki sistemlerin anlaşılması bakımından analogik modeller oluşturamazlar (Kirmayer ve ark., 2009); aynı zamanda iç içe geçmiş öğeler olarak birbirlerini olgusal düzeyde de etkilemektedirler. Okul sosyal çalışmasında standartlaştırılmış müdahale anlayışı, özellikle öğrenci sorunlarına eğilirken, bireyi bu sistemik anlayış çerçevesinde ele almakta, aileden okula ve daha kapsayıcı kurumlarla ilişkileri içinde değerlendirmektedir (Dupper, 2003). Dayanıklılığı artıran (yüksek bilişsel yetenekler, sosyal duyarlılık, özdenetim gibi) faktör ve süreçler bireysel düzeydeki işlevlerle özdeşleştirilir; bununla birlikte bu süreçlerin biçim ve işleyişleri henüz yeterince anlaşılmamış yollardan, kültür tarafından da etkilenebilir ya da kültürel talep ve beklentilerle etkileşime girebilir (Wright, Masten ve Narayan, 2005).

Bu araştırmanın sonuçları üniversite-toplum işbirliğine dayanan sürdürülebilir bir uygulama modelinin umut verici sonuçlarına dayanmaktadır. Bu araştırmaya konu olan uygulama projesi, okul terkinin önlenmesi için bütüncül bir yaklaşımla, okul idarecileri, okul rehberlik servisi ve devletin ilgili kurumları işbirliği ile gerçekleştirilmiş olması açısından da önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, 2015-2016 Eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilçesinde, bir meslek lisesinde gerçekleştirilen uygulama projesinin değerlendirme araştırmasıdır. Proje ile okul terki riskiyle karşı karşıya kalan öğrencilerin maruz kaldıkları risklerden korunmaları; mutlu, üretken ve yaratıcı bireyler olabilmeleri için bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin desteklenerek okula devamlarının sağlanması amaçlanmıştır. Projede ayrıca kaymakamlığın koordinatörlüğünde okul rehberlik servisi ile koordineli bir şekilde risk altındaki öğrencilerin ailelerinin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İstanbul İl Müdür-

lüğüne bağlı İlçe Müdürlüğü tarafından verilmekte olan hizmete erişimleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan gençler ve ailelerinden onam alınmıştır. Projeye katılan gençler başta okul rehberlik servisi olmak üzere okul idarecileri ile birlikte belirlenmiştir. Projeye sınıf tekrarı yapan, okula devam sorunu olan, disiplin cezası alan ve rehberlik öğretmenlerinin sosyal desteğe ihtiyacı olduğunu düşündüğü öğrenciler ailelerinden izin alınarak dahil edilmiştir.

Proje, haftada bir gün, üniversitenin 55 psikoloji ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinin lisans ve lisansüstü programlarına devam eden öğrencileri ile psikoloji ve sosyal hizmet bölümlerinden 4 öğretim elemanının görev aldığı bir uygulamadır. Beş öğrenci klinik psikoloji yüksek lisans programına devam ederken 50 öğrencinin yarısı psikoloji lisans diğer yarısı da rehberlik ve psikolojik danışma bölümlerinin öğrencileridir. Üniversite öğrencileri insanlara yakın ve güven veren bir ilişki kurabilmeleri için empati, güvenilirlik, saygı, sabır ve azim, esneklik, öz farkındalık, açık fikirlilik, öğrenme kapasitesi ve isteği, duyguları kontrol altında tutabilme, geri adım atabilme özelliği olan öğrenciler arasında bireysel görüşmeler yoluyla seçilmiştir (SFSC, 2011). Öğrenciler projeye başlamadan önce, erken okul terki, öğrenme ilişkileri, öğrenmede etkili olan duygusal faktörler, gelişimsel travma, duygu düzenleme becerileri, görüşme teknikleri, sosyal öğrenme gibi konularda 30 saatlik bir eğitim almışlardır. Bu eğitimler yüksek lisans ve doktora çalışmasını bu alanlarda yapmış ve alanda aktif olarak çalışan yurt içi ve yurt dışından uzmanlar tarafından verilmiştir. Uygulama kapsamında okul terki riski olan öğrencilere üniversite öğrencileri tarafından bireysel ve grup desteği verilmiştir. Proje kapsamında, “bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım” çalışma modeli (Bademci, Karadayı ve de Zulueta, 2015) ile okul terki riski olan lise öğrencileri ve aileleri ile çalışılmıştır. Bu model ile daha önce İstanbul’da Sultanbeyli İlçesinde yaşayan çocuk işçiler ve sokakta yaşayan çocuklar ile çalışılmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Bademci ve ark., 2015 ; Bademci ve Karadayı, 2013). Gençlerin akademik başarısını, özsaygısını artırıcı yönde etkili olduğu bilinen ‘akran destekli grup etkileşimi öğrenme yöntemi’ kullanılmıştır. (Bertucci, Conte, Johnson ve Johnson 2010).

Bağlanma, iki insan arasında duygusal olarak devam eden ve kişileri birbirine bağlayan ilişkiyi ifade etmektedir. Güvenli bağlanma, iç güvenlik duygusunun temelini oluşturmaktadır ve öğrencilerin olumsuz deneyimlere dayanmaları için psikolojik dayanıklılıkları artırmaktadır (Bademci ve ark., 2015). Birebir görüşmeler sayesinde kurulan güven ilişkilerinin öğrencilerin duygularını anlamlandırmalarına, yaşadıkları kaygı, korku

ve değersizlik duyguları ile başa çıkabilmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir. Ergenliğin çocukluk ve yetişkinlik arası bir ara dönem olması öğrencilerin kendilerine yakın yaş grubundaki gençlerin yanında daha rahat hissetmelerini ve onları kendilerine olumlu rol modeller olarak almalarını sağlamaktadır (Bademci ve ark., 2015; Bademci ve Karadayı, 2013; Gill, 1996; Karabanow ve Clement, 2004; Perry 2006).

Bireysel destek kapsamında her bir üniversite öğrencisi akran danışmanlığı yapmak üzere bir lise öğrencisi ile eşleşmiştir. Akran danışmanları eşleştikleri lise öğrencileri ile her cuma 30 dakika bireysel görüşme yaparak birbir destek vermişlerdir. Bu görüşmelerin amacı lise öğrencilerine, hem okul hem de gündelik yaşamları hakkında konuşma, duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını paylaşma ve bunlar üzerine düşünme fırsatı vererek bireysel gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bireysel görüşmelerin ardından üniversite ve lise öğrencileri gruplar halinde etkinliklere katılmışlardır. Grup desteği kapsamında ise üniversite ve lise öğrencilerinin birlikte katıldıkları 1,5 saat süren kahon, tiyatro, fotoğrafçılık, drama, oyunlarla İngilizce gibi grup etkinlikleri yapılmıştır. Lise öğrencileri katılacakları etkinlikleri akran danışmalarının kolaylaştırıcılığında ilgi alanları ve yeteneklerine göre kendileri belirlemiştir. Etkinlikler üniversite öğrencilerinin sorumluluğunda lise öğrencileri ile birlikte planlanıp gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda projenin başında katılımcıları tanıtmaya yönelik bir betimsel araştırma yapılmış, sonunda da projenin katılımcılar üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla nitel bir değerlendirme araştırması yürütülmüştür. Araştırma projede görevli öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların 15-19 yaş aralığında, yaş ortalaması 17 olan 52 lise öğrencisidir.

Çoğunluğunun annesi (n = 18, %62.1) ev hanımı; babası ise serbest meslek sahibidir (n = 9, %31.03). Katılımcıların anne ve baba eğitimleri çoğunlukla dengeli olarak ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarından oluşmaktadır. Üniversite mezunlarının oranı düşüktür (bkz. Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıları tanıtmaya yönelik 26 maddeden oluşan bir bilgi formudur. Bu form, yaş, doğum yeri, yaşamının çoğunu geçirdiği yer gibi demografik bilgileri, ebeveyn yaşı ve mesleği gibi ebeveynleri tanıtmaya yönelik bilgileri ile sevilen dersler ve hobiler gibi öğrencinin proje katılımını düzenlemeye yönelik bilgileri edinmek için oluşturulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kız	8	27.58
Erkek	21	72.42
Toplam	29	100.00
Sınıf		
1	7	24.1
2	13	44.8
3	9	31.0
4	0	0
Toplam	29	100.0
Doğduğu yer		
İstanbul	25	86.2
Erzincan	2	6.9
Tokat	1	3.4
Bursa	1	3.4
Toplam	29	100.0
Anne eğitimi		
Yok	2	6.9
İlkokul	9	31.0
Ortaokul	8	27.6
Lise	7	24.1
Üniversite	3	10.3
Toplam	29	100.0
Baba eğitimi		
Yok	0	0
İlkokul	8	27.6
Ortaokul	8	27.6
Lise	9	31.0
Üniversite	4	13.8
Toplam	29	100.0
Şu anda kendisi bir işte...		
çalışıyor	7	24.1
çalışmıyor	22	75.9
Toplam	29	100.0
Geçmişte bir işte...		
çalışmış	19	65.5
hiç çalışmamış	10	34.5
Toplam	29	100.0
Evde ayrı odası		
Var	24	82.8
Yok	5	17.2
Toplam	29	100.0
Devam eden bir tedavisi...		
var	4	13.8
yok	25	86.2
Toplam	29	100.0
Ailesi eğitimine destek...		
oluyor	28	96.6
olmuyor	1	3.4
Toplam	29	100.0
Ailesi meslek seçiminde baskı...		
yapıyor	1	3.4
yapmıyor	28	96.6
Toplam	29	100.0

Tablo 2. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerinin Ortalama ve Standart Kayma Değerleri

	Min – Maks.	Ort.	S	n
Yaş	15-18	16.72	.80	29
Kardeş sayısı	0-4	2.28	.96	29
Evde birlikte yaşayan kişi sayısı	2-6	4.21	.90	29
Anne yaşı	32-55	41.31	5.66	29
Baba yaşı	38-58	46.52	6.28	29
Projeye katılım sayısı	9 -17	12.59	2.43	29

Yarı Yapılandırılmış Derinlemesine Görüşme Soruları: Yürütülen uygulamalı çalışma modelinden, öğrencilerin kazanımlarını ortaya koymak ve belirli bir sistematik içinde nitel verinin toplanabilmesi amacıyla görüşme sorularının önceden belirlendiği yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Derinlemesine görüşmeler projede görevli üniversite öğrencileri tarafından yapılmış ve görüşmeler öncesinde kendilerine görüşme teknikleri ve araştırma etiği gibi konularda eğitim verilmiştir. Her bir üniversite öğrencisi, uygulama kapsamında birebir *çalışmadığı* ve aynı atölye çalışmasında yer *almadığı* bir lise öğrencisi ile görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Bu sayede lise öğrencilerinin projeye ilgili gerçek ve içten görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, projenin sonunda kapanış etkinliğinden bir önceki hafta her bir lise öğrencisinin kendisinin belirlediği okulun içindeki sessiz bir yerde yapılmıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün talebine uygun olarak, görüşmeler sırasında ses kaydı yerine lise öğrencisinin bilgisi ve onayı ile detaylı görüşme notları alınmıştır. Görüşmenin sonunda görüşmeci, vakit kaybetmeden notlarını kontrol ederek varsa eksik kalmış olan noktaları ekledikten sonra, aynı gün içinde mümkün olan en erken zamanda bilgisayarda yazıp proje koordinatörüne iletmiştir. Görüşmeler 6 Kadın (%20.69), 23 (%79.31) üniversitesi tarafından yapılmıştır. Görüşme sürelerinin ortalama değeri ve standart sapması 36.4 ± 5.44 dak., min-max 25-47 dakikadır.

İşlem

Uygulamanın gerçekleştirildiği okul, okul terki, devamsızlık, kısa süreli okuldan uzaklaştırma ve okul değiştirme cezası oranlarının yüksek olduğu bir okulda kaymakamlık işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrencilere, lisans ve lisansüstü psikoloji bölümü öğrencileri tarafından okulda bireysel ve grup desteği verilmiştir. Projede görevli psikoloji bölümü öğretim elemanları üniversite öğrencileri ile

lise öğrencilerinin rahatça kaynaşabilmeleri ve işbirliği içinde aktif bir şekilde çalışabilmeleri için etkinlik çalışmalarına katılmamışlar ancak gün boyu lisede kalarak üniversite öğrencilerine danışmanlık desteği vermişlerdir. Öğretim elemanları etkinlik saatlerini lisenin okul rehberlik birimi ya da kaymakamlık proje ekibi ile bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmak üzere kullanmışlardır. Üniversite öğrencilerinden her hafta yaptıkları bireysel ve grup çalışmalarının detaylı gözlem raporlarını yazmaları istenmiştir. Bu raporlar hafta içi yapılan süpervizyon toplantılarında üzerinde çalışmak için yol gösterici olmuştur. Projede akran danışmanı olarak görevli öğrencilere düzenli süpervizyon desteği üç aşamada verilmiştir:

1. Sabah ve öğleden sonra olmak üzere üniversite öğrencileri ile bir araya gelerek güne hazırlık toplantısının yapılması.
2. Atölye çalışması biter bitmez lise öğrencileri etkinlik odasını terk ettikten hemen sonra her bir öğretim elemanı sorumlu olduğu etkinliğin gerçekleştiği odaya giderek üniversite öğrencileri ile grup çalışmasının değerlendirilmesi ve bir sonraki hafta için stratejiler belirlenmesi.
3. Hafta içi ayrı bir günde üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmayı ve kurulan ilişkileri derinlemesine değerlendirmek üzere 4 grup halinde düzenli süpervizyon toplantısı yapılmasıdır.

İlk üç hafta (üç kez) öğrencilerle hepsi bir arada ve birebir olmak üzere görüşülmüş, bireysel eğitim programları oluşturulmuş ve ilgi alanları belirlenmiştir. Bu ilk üç hafta boyunca atölyeler başlatılmamıştır. 4. Hafta itibarıyla atölyeler başlamış ve 6 hafta (6 kez) atölyeler gerçekleştirilmiştir. Bu atölyelere lise öğrencilerinin katılım miktarı en az 1 en fazla 6 kez olmak üzere, ortalama 3.5 gün olarak bulunmuştur.

İkinci yarıyılında ise hâlihazırda uygulanmakta olan atölyeler korunmuş ve bazı yeni eklemeler yapılmıştır. İkinci yarıyılıda toplam 11 kez (11 Hafta) atölyeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Genel Tema ve Alt Tema Başlıkları ile Ayrıntılı Temalar

Genel Tema Başlığı	Okul Terki Riski Olan Öğrenciler İçin Psikososyal Destek: Akran Temelli Destek ve Bağlanma İlişkisi	
Alt Tema Başlıkları	Özsaygı, Özgüven ve Özdeğerin Artması	Okul Terki Eğiliminin Azalması
Ayrıntılı Temalar	<ul style="list-style-type: none"> Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişmesi Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişmesi Okul Dışındaki Yaşamlarına Etkileri 	<ul style="list-style-type: none"> Okula Devamsızlığın Azalması Derslere İlginin Artması Eğitime Devam Motivasyonunun Artması: Üniversiteye Gitme İsteği

Veri Analizi

Veri analizi iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada, katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla demografik bilgi formu uygulanmıştır. Bu form, bir istatistiksel veri analizi aracı olan SPSS 20 bilgisayar yazılımı ile analiz edilmiştir.

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemine uygun olarak temalar, kavramlar veya benzer özellikler temelinde kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir (Neuman, 2008). Strauss'un nitel verinin kodlanması sürecinde tanımladığı açık, eksenli ve seçici kodlama aşamalarına uygun olarak veriler temalar halinde kategorize edilmiştir (Aktaran Neuman, 2008, s.664). Nitel verilerin ilk kodlama aşamasına uygun olarak araştırmaya başlarken tasarlanan "okul terki riski olan öğrenciler için akran temelli güvenli bağlanma ilişkisindeyalı psikososyal desteğin "katkısı konusunda lise öğrencilerinin değerlendirmelere dayanarak "açık kodlama" yapılmıştır. Temaların düzenlendiği, temalar arasında bağlantıların kurulduğu ve temaların temsil ettiği kavramların ayrıntılandırıldığı "eksenli kodlama" aşamasında ise "özsaygı, özgüven ve özdeğerin artması" ve "öğrencilerin özsaygı, özgüven ve özdeğerlerinin artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi" olmak üzere iki alt temalar başlığı ortaya çıkarılmıştır. Tüm nitel verinin "seçici kodlama"sının yapıldığı üçüncü aşamada daha önceki kodlama aşamalarında geliştirilen alt temaları destekleyen "duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi", "arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi", "okul dışındaki yaşamlarına etkileri" ile "okula devamsızlığın azalması", "derslere ilginin artması" ve "eğitime devam motivasyonunun artarak üniversiteye gitme isteğini" ortaya koyan ayrıntılı temalara ulaşılmıştır. Bütün veriler ve kodlamalar son kez incelenerek temalara ve kavramlara örnek oluşturan veriler tekrar gözden geçirilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular**Katılımcıların Projeye Devam Durumları**

Öğrencilerin projeye katılım oranları, iki eğitim öğretim yarıyılı için ayrı olarak hesaplanmıştır. Projeye katılan öğrencilerin ilk yarıyılıda atölye devam sıklıkları incelendiğinde, en az 1, en fazla 11 kez olmak üzere, ortalama 5.5 kez katıldıkları bulunmuştur. İki yarıyılın tamamı incelendiğinde toplam 3 hafta uyum süreci ve 17 hafta atölye olmak üzere lise öğrencilerinin en fazla 20 hafta katılabilecekleri göz önünde bulundurulmuştur. İki yarıyılıda toplam projeye devam oranları incelendiğinde, projeye en az 1, en fazla 17 kez katılım gösterdikleri ve ortalamanın 9 olduğu bulunmuştur.

İkinci yarıyılıda proje faaliyetlerine hiç katılmayan öğrencilerin katılmama nedenleri incelendiğinde, "devamsızlıktan dolayı sınıf tekrarı yapma" (n = 3), "örgün öğretim dışına çıkma" (n = 1), "başka bir devlet lisesine nakil gitme" (n = 2), "özel liseye geçme" (n = 1), "staj için okul dışına gitme" (n = 1), "okulun futbol takımında turnuva maçlarına gitme" (n = 1) ve "açık liseye geçme" (n = 1) gibi sebepler bulunmuştur.

Projenin sonunda, lise rehberlik servisi ile birlikte yapılan çalışma sonucunda, katılımcı lise öğrencilerinin okul devam oranları incelendiğinde, %32.7'sinin devam sorunu olmadığı, %38.4'ünün ise halen devamsızlıktan dolayı okul terki riski altında olduğu, %17.3'ünün başka bir devlet veya özel okula nakil ile geçtiği, %7.7'sinin devamsızlık sınırını aşmaktan sınıf tekrarı yapacağı ve %1.9'unun açık liseye geçtiği bulunmuştur.

Derinlemesine Görüşme Bulguları

Derinlemesine görüşmelerin bulguları, okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrencilere verilen psikososyal desteğin onların bireysel, sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve okul terki risklerini azalttığını orta-

Tablo 4. Yirmi Dokuz Katılımcı ile Yapılan Görüşmelerde Tematik Analiz Sonucunda Ortaya Çıkan Genel Tema, Alt Tema ve Ayrıntılı Temaların Tekrar Eden Toplam Görülme Sıklığı

TEMALAR	f
Okul Terki Riski Olan Öğrenciler İçin Psikososyal Destek: Akran Temelli Destek ve Bağlanma İlişkisi	435
Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişmesi	348
Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişmesi	63
Okul Dışındaki Yaşamlarına Etkileri	69
Okula Devamsızlığın Azalması	58
Derslere İlginin Artması	36
Eğitime Devam Motivasyonunun Artması: Üniversiteye Gitme İsteği	38

ya koymaktadır. Tematik analiz bulguları, “Okul Terki Riski Olan Öğrenciler İçin Psikososyal Destek: Akran Temelli Destek ve Bağlanma İlişkisi” genel tema başlığı altında “Özsaygı, Özgüven ve Özdeğerin Artması” ile “Okul Terki Eğiliminin Azalması” alt tema başlıkları altında verilmiştir.

“Özsaygı, Özgüven ve Özdeğerin Artması” alt temasının ayrıntılı temaları sırasıyla “Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişmesi”, “Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişmesi” ve “Okul Dışındaki Yaşamlarına Etkileri”dir. “Okul Terki Eğiliminin Azalması” alt temasının ayrıntılı temaları ise “Okula Devamsızlığın Azalması”, “Derslere İlginin Artması” ve “Eğitime Devam Motivasyonunun Artması: Üniversiteye Gitme İsteği”’dir (bkz. Tablo 3 ve Tablo 4).

1. Okul Terki Riski Olan Öğrenciler İçin Psikososyal Destek: Akran Temelli Destek ve Bağlanma İlişkisi

Öğrencilerin tamamı dokuz ay boyunca, proje kapsamında kendilerine verilen psikososyal desteğin akran temelli olmasına ve özsaygı, özgüven ve özdeğer duygularını artırdığına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin artan özsaygı, özgüven ve özdeğer duygularının duygu düzenleme becerileri ile arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, okul dışındaki yaşamlarına da olumlu yönde etki ettiği anlaşılmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin dikkat çektiği konular ayrı başlıklar altında ele alınacaktır.

Öğrenciler arasında kurulan güvenli bağlanma iliş-

kisi olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olan iç güvenlik duygusunun temelini sağlamıştır. Bu durumun onların olumsuz deneyimlere dayanmaları için psikolojik dayanıklılıklarını da artırdığı anlaşılmaktadır.

Projeye katılan lise öğrencilerinin tamamı proje etkinliklerinin üniversite öğrencileri tarafından gerçekleştirilmesinin ve aralarında kurulan ilişkinin çalışmaları kolaylaştırdığını, rahatlattığını, güven verici olduğunu vurgulamışlardır.

Yaşlarımız yakın olduğu için bizleri daha iyi anladınız ve hiçbir zaman yargılamadınız. Üniversite öğrencileriyle görüşmek ve anlaşılacak beni motive etti gerçekten. (15, Erkek)

30 yaşında biri gelse psikoloğa gider gibi olurdu. Fakat kendi yaşıma yakın birileri olunca böyle hissetmiyorum. Psikolog olsa anlatmazdım hiçbir şeyimi. (17, Erkek)

Ergenliğin çocukluk ve yetişkinlik arası bir ara dönem olması öğrencilerin kendilerine yakın yaş grubundaki gençlerin yanında daha rahat hissetmelerine ve onları kendilerine olumlu rol model olarak almalarına neden olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencileriyle çalışmak beni özendiriyor. Yapamayacağım şeyler olmadığını anlamış oldum. Bize örnek oluyorlar. Mesela siz üniversiteyi kazanmışsınız, bu okula gelmişsiniz ve şimdi bizim okulda bir şeyler yapıyorsunuz. Ben de sizi görün-

ce eğer onlar yaptıysa ben de yapabilirim diye düşünüyorum. (16, Erkek)

Proje faaliyetlerinin öğrenci merkezli bakış açısı ile ve onların aktif katılımları ile gerçekleşmesi birlikte etkinlikte buldukları üniversite öğrencilerinin düşünce, davranış biçimlerini benimsemeye başladıkları anlaşılmaktadır.

Projenin grup etkinliklerine başlamadan önce lise öğrencilerinin üniversite öğrencileri ile yaptıkları birebir görüşmelerin onlara kendilerini ifade etme ve tanıma fırsatı verdiğini, zamanla aralarında artan güven ilişkisinin kendilerini açmalarını sağladığını ifade etmişlerdir:

Arkadaşlarımı dertlerimle sıkılmak istemiyorum. Ailemle de muhabbetim yok. Babam bir kere bile derdimi sormadı. Ama E. ablayla konuşabiliyorum. Bana birçok konuda yardımcı oluyor..... Birebir görüşmelerin bana yararı oluyor. (16, Kız)

Hafta nasıl geçiyor bir arkaya bakabilmek için iyi. Ne kadar fazla bilgisayar oynadığımı fark ettim. Zorunluluk gibi oynuyorum kesmem lazım biraz (15, Erkek)

Birebir görüşmelerin öğrencilerin duygularını anlamlandırmalarına, yaşadıkları kaygı, korku ve değersizlik duygusu ile başa çıkabilmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğrenciler kapsayıcı bir ilişkiyi deneyimleyerek kendilerini açabilmiş ve olumlu yönde gelişim göstermeye başlamışlardır.

Kendimi ve başkalarını tanıyor ve kendimle yüzleşiyormuş gibi hissediyorum. Belirli konular üzerinde çalışıyoruz çok faydası oluyor, mesela bugün öfke çalıştık. Nasıl önleriz, neler yapabiliriz diye. Benim de çok ihtiyacım olan bir şey. Ayrıca kendimize dışarıdan bakmamızı sağlıyor, başka bir çift göz gibi. (16, Erkek)

Başlangıçta işlenmemiş bir taştım, çekingendim. İlk defa konuşabildim bu kadar rahat ve istediğim gibi. İlk defa içimi dökebildim. Birine güvenebileceğimi hissettim. (16, Erkek)

Önceden çok çekiniyordum şimdi kendimi B. ablaya anlatıyorum. Geride durmuyorum, konuşuyorum, kendimi ifade ediyorum artık. Birlikte geçen haftayı gözden geçirmiş oluyorum. Çok iyi oluyor benim için. Ayrıca yanlış bir şeyler yapacaksam B. abla neler olabileceğini söylüyor; beni sakinleştirmeye çalışıyor. Şu anda size bir şeyler anlatabiliyorsam birebir görüşmelerin sayesinde. (17, Kız)

1.1. Özsaygı, Öz güven ve Özdeğerin Artması

Lise öğrencileri üniversite öğrencilerinin her hafta düzenli olarak okula gelmelerinin kendilerini değerli hissettirdiğini anlatmışlardır:

Hayatıma değer kattınız. Artık kendimi daha çok önemsiyorum. (16, Erkek)

Okula bizler için gelmeniz çok büyük bir fedakârlık. Bir insan vaktini ayırıp her hafta bizim yanıma geliyorsa bu çok güzel bir şey. (18, Erkek)

Daha önce adam yerine konulmuyordum. Şunu anladım ki beni ilk defa adam yerine koyan birileri oldu. Ben ilk defa sayılıp sevildiğimi hissettim. Karşı tarafın beni dinlediğini hissettim. Sizden önce kimseyle konuşmuyordum. Okulun böyle şeylere çözüm bulabileceğini düşünmüyordum. Ailem de yok ki destek alayım. (17, Erkek)

Öğrencilerin akranları ile eğlenceli basit grup aktivitelerine ve oyunlara katılmaları gündelik hayatlarına da etki etmeye başladığını belirtmişlerdir:

Okul dışında rahatça, düzgün konuşabilmek iyi. Çok eğleniyorum, iple çekiyorum gelmenizi. (18, Erkek)

Eğlendim. Eğlenmenin yolları varmış onu öğrendim. (16, Erkek)

Önceden biriyle diyalog kurmak için çekinirdim ve ilk adımı karşıdan beklerdim. Fakat şimdi öyle değil. Diyaloga ilk ben atılıyorum, karşıdan beklemiyorum. (17, Kız)

Bu projeden önce asla bir insanın yanına gidip tanışamazdım ama şimdi bu konuda daha cesaretliyim. (16, Kız)

Öğrenciler birebir görüşmeler ve grup etkinlikleri sayesinde kurulan anlamlı ilişkilerin, karşılıklı saygı ve güvenin esas olduğu eğlenceli bir okul ortamının onları psikolojik olarak güçlendirmesinin yanı sıra özdeğer, özgüven ve özsaygı duygularını artırdığını belirtmişlerdir.

1.1.1. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişmesi

Öğrencilerin tamamı tepkisel tutum ve davranışlarını verilen psikososyal desteğin etkisiyle daha iyi kontrol etmeye başladıklarını söylemişlerdir. Risk altındaki öğrencilerin uzun süreli ve sevgi dolu bir ilişkiye, ilgileneilmeye, duygularını ve dürtülerini kontrol etmelerine yardımcı olacak birinin varlığına ihtiyaçları vardır. Üniversite öğrencilerinin bu önemli işlevi yerine getirdiği anlaşılmaktadır.

Ş. Ağabey kavga etmemi istemiyor. Öneriler veriyor. Uygulamaya çalışıyorum. (17, Erkek)

Daha sabırlı olmaya ve mantıklı düşünmeye başladım. (16, Erkek)

Kendimi düzeltmeye çalıştım. Projeden önce davranışlarım yumrukluyordum. Şimdi biraz daha sakinleşmeyi öğrendim. Kocaman bir fark oldu. Her an

her şeye sinirlenme halim gitti. Şu an daha sabırlıyım. (17, Erkek)

Pozitif düşünüyorum. Bir şey kötü bile olsa, eğer ona emeğini katarsan daha iyisini elde edebilirsin bunu anladım. (16, Kız)

1.1.2. Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişmesi

Öğrencilerin büyük bölümü üniversite öğrencileri ile yaptıkları birebir görüşmelerin ve hiyerarşik olmayan ilişkiler içinde içeriğini birlikte oluşturup, sürece ortaklaşa yön verdikleri etkinliklere katılmalarının onların arkadaş çevrelerini zenginleştirdiğini ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Olumlu davranışlar sergileyen ve onların, sevgi ve ilgi ihtiyaçlarını karşılayan insanların çevrelerinde olmaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları onları antisosyal davranışlardan uzaklaştırmıştır.

Arkadaşlarımla aram iyiydi fakat daha iyiye gitti mesela eskisi kadar sık kavga etmiyoruz Arkadaşlarla anlaşma yollarını öğrendim. Arkadaş ilişkilerim daha iyileşti. (16, Erkek)

Okuldan tanımadığım insanlarla bu proje sayesinde tanıştım ve şimdi onlar benim en yakın arkadaşlarım. Birlikte yaptığımız etkinlikler arkadaşlık ilişkilerimizi geliştirdi. (18, Erkek)

Karşımdaki kişiyi dinlemeyi ve sonrasında konuşma hakkı almayı öğrendim ben bu projede. Özellikle arkadaşlarımla ilişkilerimde yargılamamayı önce dinleyip anlamayı öğrendim. (17, Erkek)

Önceden karşımdakinin duygularını önemsemezdim. Onu anlamak için uğraşmazdım ama şimdi onun duygularını da düşünüyorum. (16, Erkek)

Çok fazla arkadaşı olan biri değilim. Burada arkadaş edinmeye başladım. Mesela S. ile aynı sınıftayız ama arkadaş değildik. Oyunlarla İngilizce etkinliğinde beraberiz. Daha iyi anlaşmaya başladım. (17, Kız)

1.1.3. Okul Dışındaki Yaşamlarına Etkileri

Lise öğrencileri proje kapsamında edindikleri sosyal beceriler ile artan özsaygı, özdeğer ve özgüvenlerinin onların okul dışındaki yaşamlarına da olumlu etki ettiğini anlatmışlardır.

Ne zaman, nerede, ne konuşacağımı öğrendim. (16, Erkek)

Dışarıda da daha düzenli, planlı, programlı yaşamaya başladım. Projenin bunda büyük faydası var. (17, Erkek)

Benim daha çok normal hayatıma etki etti. Sizden ne aldysam uyguladım. (17, Kız)

Okul dışı yaşamına bir katkısı oldu. Aile içinde bir işbirliği oluştu örneğin annem evde olmadığı zaman anlayışlı bir şekilde kardeşime ben bakıyorum. (17, Erkek)

1.2. Okul Terki Eğilimin Azalması

Yapılan derinlemesine görüşmelerde özsaygı, özgüven ve özdeğer duyguları ve psikolojik dayanıklılıkları düşük ve okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrencilerin tamamı projeye birlikte devamsızlık sorunlarının azaldığını, okula severek gelmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

1.2.1. Okula Devamsızlığın Azalması

Burada bulunmanız benim için çok mutlu edici devamsızlığım projeden önce sık sık oluyordu fakat projeye birlikte özellikle ikinci dönem hiç olmadı diyebilirim. (17, Erkek)

Okul yaşamıma katkısı oldu. Mesela cuma günleri okula gelmezdim. Sırf sizin için geliyorum. Okuldan kaçmak için arkadaşlarımdan çok çağırın oldu ama projeye gelmek için kaldım. (18, Erkek)

1.2.2. Derslere İlginin Artması

Öğrencilerin akranları ile eğlenceli basit grup aktivitelerine ve oyunlara katılmaları dikkatlerini odaklayabilmelerine olanak vermiştir. Ders dışı aktiviteler ile eğlenerek dikkat toplama becerisi kazanan öğrenciler bu durumun etkilerini derslerde de hissetmeye başlamışlardır:

Mesela projeden sonra derse girdiğimde rahat giriyordum kendimi rahatlamış hissediyordum bu yüzden çok katkısı oldu. Daha istekli oluyorum okula karşı. Meslek seçimim hakkında çok etkili oldu. Heveslendiriliyoruz. Projeye katılmayı çok seviyorum ve bununla birlikte Cuma günlerini de sevmeye başladım ve sonra fark ettim ki okulu da sevmeye başlamışım. (17, Kız)

Bizi motive ediyorsunuz. Derslere girerken daha iyi giriyoruz. Bu projenin bence hayatımızdaki her şeye katkısı oldu. Okulun sadece bir zorunluluk olmadığını fark ettim. Geliyoruz sizinle konuşuyoruz siz sonuçta üniversitedesiniz bize oradaki yaşantınızı anlatıyorsunuz bizde ilgi duyuyoruz, üniversite okumaya daha çok meyilli oluyoruz. (17, Erkek)

1.2.3. Eğitime Devam Motivasyonunun Artması: Üniversiteye Gitme İsteği

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, gelecekle ilgili eğitimlerini sürdürmek istediklerini ve özellikle üniversite gitmek üzere motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Mutlaka üniversiteye gideceğim. Proje okul yaşamımı kolaylaştırdı. Keşke seneye de olsa. (17, Erkek)

Üniversiteyi iki yıllık istiyordum fakat şimdi dört yıllık istiyorum. Üniversite okuma isteği oluyor. Önceden okuldan kaçıyordum fakat artık kaçmıyorum. (16, Erkek)

Yukarıdaki ifadelerin açıkça gösterdiği gibi okul terki riski olan öğrencilerin psikososyal gereksinimlerini önceleyen bir yaklaşımın okula devam, okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkileyerek üniversiteye gitmek konusunda motive ettiği anlaşılmaktadır.

Tartışma

Okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrencilerin yüksek yararı için, kaymakamlık işbirliği ile gerçekleştirilen proje kapsamında onları çevreleyen tüm kurumların harekete geçirilmesi amaçlanmıştır. “Liseden üniversiteye gençler birlikte projesi” kapsamında okul terki riski ile karşı karşıya olan öğrenciler ve aileleri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin tamamının işlevselliği bozulmuş ailelerden geldikleri ve özsaygı, özgüven ve öz yeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Kaymakamlık işbirliği ile gerçekleştirilen projede kaymakamlıkta görevli sosyolog ve psikolog tarafından öğrencilerin evlerinde yapılan aile incelemelerinde de ihmal/istismar tespit edilmiştir. Youell (2006) çocuğun kendisi ve gelişimi ile ilgili, kapsayıcı bir ebeveyn figürünü içselleştirerek büyümediği durumlarda insanların onu sevmediği gibi bir değersizlik duygusu hissettiğini belirtir. Risk altındaki öğrencilerin uzun süreli ve sevgi dolu bir ilişkiye, ilgilenilmeye, duygularını ve dürtülerini kontrol etmesine yardımcı olacak birinin varlığına ihtiyaçları vardır (SFSC, 2011). Projede üniversite öğrencilerinin okul terki riski ile karşı karşıya olan liseli öğrenciler için bu önemli bir rolü üstlendikleri anlaşılmaktadır.

“Liseden üniversiteye gençler birlikte projesi” kapsamında okul terki riski ile karşı karşıya olan lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında güvenli bağlanma ilişkisinin kurulması yoluyla akran temelli psikososyal destek, öğrencilerin özsaygı, özgüven ve özdeğer duygularını artırmıştır.

Üniversite öğrencileri liseli gençlerin gelecek planlarına ilham kaynağı olmuştur. Proje faaliyetlerinin (bireysel ve grup desteği) akran ilişkilerine dayanması, aktif katılımın ve öğrenci merkezli bakış açısının esas olması, öğrencilerin etkinlikte bulunduğu üniversite öğrencilerinin düşünce ve davranış biçimlerini dolaylı olarak özümseyip kendi bilişsel yapılarına dönüştürmelerine neden olmuştur (Cole, 1998).

Okulda yaratılan destekleyici, güvenli, katılımcı ortam ve kurulan anlamlı ilişkiler öğrencilerin okul ile bağ kurarak, aidiyet kurmalarını sağlamıştır (Cefai ve ark., 2015). Öğrencilerin değer verildikleri ve güvene dayalı ilişkiler kurmaları başkaları ile yakınlık kurma kapasitelerini geliştirerek, özsaygılarını yükseltmiştir (Shane, 2006). Risk altındaki öğrencilerin ilgili bir yetişkinin desteği ile eğlenceli (Boyer ve Tracz, 2014; King ve ark., 2002; Van der Kolk, 2005) ve destekleyici bir ortamda sosyalleşmeleri özsaygı, özgüven ve özdeğerlerini artırmış; bilişsel, duygusal ve sosyal öğrenmelerini desteklemiştir (Wright, Masten ve Coatsworth, 1998) duygu düzenleme becerileri ile arkadaşlık ilişkilerini geliştirmiştir. Projenin sonunda sadece üçte birinin devamsızlıktan dolayı okul terki riskinin devam ettiği, yaklaşık üçte birinin ise okula devam sorununun artık olmadığı görülmüştür. Geriye kalan grubun başka bir devlet veya özel okula nakil ile geçtiği veya açık liseye devam ettiği tespit edilmiştir.

Okul yaşamı ve özsaygı arasındaki olumlu ilişkinin nitel değerlendirmelerde daha iyi anlaşılacağı ifade edilmektedir (Chetcuti ve Griffiths, 2002). Bu nitel araştırmada da okul terki riski altındaki öğrencilerle yapılan



Şekil 1. Özsaygı ve Özdeğerin Artırılması Yoluyla Okul Terkinin Önlenmesi Modeli

derinlemesine görüşmelerin bulguları bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları açık bir şekilde risk altındaki öğrenciler için okullarda yapılacak çalışmaların okul terkinini azaltmada ne kadar etkili olabileceğini göstermektedir. Düzenli süpervizyon ve eğitimlerle desteklenen lisans ve lisansüstü psikoloji ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ile risk altındaki öğrencilere verilen akran temelli psikososyal destek özsaygı, özgüven ve özdeğerlerini artırarak onlara okulu sevdirip eğitime devam etmeleri için motive etmiştir.

Projenin sonunda okul terkinin önlenmesi konusunda umut verici sonuçları olan bir uygulama modeli önerilmekle birlikte hem çalışmaların sürdürülebilir olması hem de öğrenci üzerindeki etkilerinin kalıcı olması açısından, öğrenciyi temas ettiği ve birbirleri ile etkileşim içinde olan tüm kurumlarla sistemik bakış açısı ile değerlendirmek gerekmektedir. Ancak kurumlar arasında yeterli ve etkili işbirliğinin olmadığı ve çocuğun mağdur edildiği gözlemlenmiştir. Bu çocukların aileleri ile yapılan hane incelemelerinde de görüldüğü üzere aile içindeki sorunlara müdahale edecek kurumların yetersiz olduğu ve okulu terk etmelerini engelleyecek koruyucu önleyici sistemlerin işlemediği tespit edilmiştir.

Okul içinde öğrencinin devamlılık raporlarının tabikine önem verilmesi ve hem aileye hem de öğrenciye ileride karşılaşılabileceği sorunlar konusunda daha etkili rehberlik çalışması yapılması gerekmektedir. Risk altındaki öğrencilerin öğretmen ve okul idaresi tarafından da çoğu kez desteklenmedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencinin okula uyumuna, özsaygısının gelişimine ve akademik başarısına etkisi kuşkusuz çok önemlidir; ancak okullarda öğrencilerin sosyal dışlanmaya uğramasında öğretmenlerin de olumsuz etkileri vardır.

Okul terki olgusuna yoğunlaşan projede tek bir liseden elde edilen verilerin, Türkiye'deki orta öğrenim düzeyindeki gençleri ya da öğretim programlarının durumunu yeterince temsil edip etmediğini söylemek zordur. Bununla birlikte ele alınan örnek, olgunun sıklığındaki, ortaya çıkış koşullarındaki ve öğrencilerin okulu bırakma süreçlerinde işleyen dinamiklerdeki genel durumu yansıtmaya biraz olsun yaklaşabiliyorsa, sorun bir kez somutça ifadelendirildiğinde gösterilen çabaya rağmen, eğitim sisteminin risk altındaki öğrencilerin öğrenim yörüngelerini onları yetişkin hayatına hazırlayabilecek ölçüde tutarlı ve işler kılamadığını, sistemin okul terki vakalarıyla baş edecek kurumsal örgütlenme ve öğretim kadrolarındaki kişilerin ilgili yatkinlikler bakımından yetersiz kaldığını göstermektedir. Siyasal otorite, okul, aile, araştırmacılar, hatta belli bir dereceye kadar öğrenciler sorunların karakter ve kaynaklarının neler olduğu konusunda anlaşabilmelerine karşın,

çözümün üretilmesinde kilit konumda bulunan eğitim sisteminin okul terki sorununa ilişkin genel bir stratejisi yoktur.

Risk altındaki öğrencilerin sorunlarına yönelik etkili çözümlerin bulunması ve kaynaklardan yararlanabilmeleri için sistem içinde aksayan, öğrenciyi çevreleyen mevcut kurumların, yani aile, okul, sosyal yardım kurumlarının ve diğer toplumsal yapı ve örgütlerin çocuğun yüksek yararı ilkesine uygun olarak yapılandırılması/yetiştirilmesi temel gereksinimdir. Okul terki riskini sezdirenen durum ya da sorunlarla karşılaşıldığında ilgili tüm kişi ve kurumların öğrencinin okul sisteminden kopmasına engel olmayı aslı ilke olarak akılda tutarak uygulamasına ve eşgüdümünde çalışması gerekir. Bu konuda uygulanacak sosyal politikaların sadece kişi ve örgütlerin tikel iradelerine terk edilmiş sosyal yardımlara dayanamayacağına kuşku yoktur. Çocukların eğitim hakkının korunması ve desteklenmesi için hak temelli bir yaklaşım ile işleyecek etkin politikalara ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Alessandri, G., Eisenberg, N., Vecchione, M., Caprara, G. V., & Milioni, M. (2016). Ego-resiliency development from late adolescence to emerging adulthood: A ten-year longitudinal study. *Journal of adolescence, 50*, 91-102.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & Vural, N. B. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development, 50*, 51-58.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & de Zulueta, F. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's streetboys in a university setting. *Children and Youth Services Review, 49*, 20-31
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., (2013) "Working with Street Children: Importance of Creating a Socially Safe Environment through Social Partnership, and Collaboration through Peer-based Interaction", *Child Care in Practice*, 19:2, 162-180 pp.
- Bademci, O. H. (2010). 'Working With Vulnerable Children': Listening to the Views of Service Providers Working With Street Children (Doctoral dissertation, The University of Kent).
- Beane, J. A. (1982). Self-Concept and Self-Esteem as Curriculum Issues. *Educational leadership, 39*(7), 504-6.
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., & Knafo-Noam, A. (2015). Multiple social identifications and adolescents' self-esteem. *Journal of adolescence, 44*, 21-31.

- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 256-272.
- Boyer, K. A., & Tracz, S. M. (2014). Hmong High School Students in Afterschool: Effects on Achievement, Behavior, and Self-Esteem. *Afterschool Matters*, 19, 44-50.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Cameron, J. J., Stinson, D. A., Hoplock, L., Hole, C., & Schellenberg, J. (2016). The robust self-esteem proxy: Impressions of self-esteem inform judgments of personality and social value. *Self and Identity*, 1-18.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2015) Breaking the cycle: a phenomenological approach to broadening Access to post-secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., ... & Zanetti, M. A. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multi cultural Education*, 9(3), 122-139.
- Chetcuti, D., & Griffiths, M. (2002). The implications for student self-esteem of ordinary differences in schools: The cases of Malta and England. *British Educational Research Journal*, 28(4), 529-549.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of experimental social psychology*, 42(1), 1-17.
- Doğan, T. (2011). İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Downes, P. (2011). The neglected shadow: European perspectives on emotional supports for early school leaving prevention. *The International Journal of Emotional Education*, 3(2), 3-36.
- Dupper, D. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. John Wiley & Sons.
- Edmundson, R. J. (1979). Transactional analysis; Counseling – Theories and principles; Self esteem. *Elementary School Guidance & Counseling*; April 1979, Vol. 13, p 299-301.
- European Commission Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, 2013.
- Gil, E. (1996). Treating abused adolescents. Guilford Press.
- Grosenick, J. K., & Huntze, S. L. (1984). Positive Alternatives to the Disciplinary Exclusion of Behaviorally Disordered Students. National Needs Analysis in Behavior Disorders.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data*. CA, USA: Sage.
- Karabanow, J., & Clement, P. (2004). Interventions with street youth: A commentary on the practice-based research literature. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4(1), 93-108.
- Kaplan, D. S., Dampousse, K. R., & Kaplan, H. B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *The Journal of experimental education*, 62(2), 105-123.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Kirmayer, K. L., Whitley, R., Dandeneau, S. F. (2009). Community Resilience: Models, Metaphors and Measures. *Journal of Aboriginal Health*, November 2009. 62-117.
- Korpinen, E. (2000). Finnish and Estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. *Scandinavian journal of educational research*, 44(1), 27-47.
- Krug, S., Wittchen, H. U., Lieb, R., Beesdo-Baum, K., & Knappe, S. (2016). Family functioning mediates the association between parental depression and low self-esteem in adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 203, 184-189.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Mei, S., Yau, Y. H., Chai, J., Guo, J., & Potenza, M. N. (2016). Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China. *Addictive behaviors*, 61, 74-79.

- Moradi Sheykhjan, T., Jabari, K., & Rajeswari, K. (2014). Self-Esteem and Academic Achievement of High School Students. *Online Submission*, 2(2), 38-41.
- O'Donovan, R., Berman, N., & Wierenga, A. (2015). How schools can move beyond exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 645-658.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2006). The boy who was raised as a dog and other stories from a child psychiatrist's notebook: What traumatized children can teach us about loss, love and healing. New York: Basic Books.
- Piko, B. F., Varga, S., & Mellor, D. (2016). Are adolescents with high self-esteem protected from psychosomatic symptomatology? *European journal of pediatrics*, 175(6), 785-792.
- Rechten, F., & Tweed, A. E. (2014). An exploratory study investigating the viability of a communication and feedback intervention for school children at risk of exclusion: analysis of staff perspectives. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 293-306.
- SFSC (Safe Families Safe Children Coalition) (2011). Breaking cycles of violence: Reaching the world's most excluded children and families. Peterborough: International Children's Trust.
- Searcy, Y. D. (2007). Placing the horse in front of the wagon: Toward a conceptual understanding of the development of self-esteem in children and adolescents. *Child and adolescent social work journal*, 24(2), 121-131.
- Shane, E. (2006). Developmental systems self psychology. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 1(1), 23-45.
- Sowislo, J. F., Orth, U., & Meier, L. L. (2014). What constitutes vulnerable self-esteem? Comparing the prospective effects of low, unstable, and contingent self-esteem on depressive symptoms. *Journal of abnormal psychology*, 123(4), 737.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998) — Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded Theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taku, K., & McDiarmid, L. (2015). Personally important posttraumatic growth in adolescents: The effect on self-esteem beyond commonly defined posttraumatic growth. *Journal of adolescence*, 44, 224-231.
- Tas, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for Dropout for Vocational High School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1561-1565.
- Vadeboncoeur, J. A., & Collie, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225.
- van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Towards a rational diagnosis for children with complex histories. *Psychiatric Annals*, 35, 401-408.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Kirmayer of Social Service Research*, 37(3), 278-293.
- Walker B., Holling C. S., Carpenter S.R., and Kinzig A. (2004). Resilience, Adaptability and Transformability in Social-ecological Systems. *Ecology and Society*, 9(2):5 <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5>
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). # Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S. Narayan. A.J (2005). Resilience processes in development. In *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Springer US.
- Youell, B. (2006). The learning relationship. London: Karnac Books.
- Zhang, X., Chen, X., Ran, G., & Ma, Y. (2016). Adult children's support and self-esteem as mediators in the relationship between attachment and subjective well-being in older adults. *Personality and Individual Differences*, 97, 229-233.

Summary

The Prevention of Early School Leaving by Increasing Students' Self-Esteem

Havva Özden
Bademci

Maltepe University

Esmâ Figen
Karadayı

Maltepe University

İpek Güzide
Pur Karabulut

Maltepe University

Narin
Bağdatlı Vural

Maltepe University

According to the 2013 report published by the European Commission, Turkey comes first in early school leaving among 35 European countries with a percentage of 39.6% (European Commission, 2013). Family, school and environment based factors, low socio-economic status, influence of friends, and parents' lack of support to their children's school life are among factors that lead to early school leaving (Bademci, Karadayı, & Bağdatlı, 2016; Tas, Selvitopu, Bora, & Demirkaya, 2013).

Psychological problems (Downes, 2011), lack of meaningful relationships in school, and the sense of loneliness at school are among factors that lead to school failure (Cefai, Downes, & Cavioni, 2015). It is observed that early school leaving after secondary school influences various functions of psychological health such as anxiety, depression, and mechanisms of resilience negatively (Kaplan, Damphousse, & Kaplan, 1994).

The concept of self-esteem is an individual's emotional and subjective evaluation regarding one's self-worth which includes emotions of worthiness and sufficiency, and self-appreciation (Edmundson, 1979; Shane, 2006; Taku, & McDiarmid, 2015). Self-esteem is a basic personality trait that empowers physically, emotionally, and cognitively during times of rapid change, that protects from psychosocial problems in the face of negative experiences, and that enhances resilience (Mei, Yau, Chai, Guo, Potenza, 2016; Taku, McDiarmid, 2015; Woods, Scott, 2016; Zhang, Chen, Ran, Ma, 2016). Research conducted in this field proves that self-esteem plays a strong and inclusive role in the individual's cognitive, emotional, and behavioural development (Alessandri, Eisenberg, Vecchione, Caprara, & Milliioni, 2016; Cameron, Stinson, Hoplock, Hole, & Schellenberg, 2016; Doğan, 2011; Searcy, 2007; Wagaman, 2011). Self-esteem is influential in academic success, and it is related to emotional moods such as satisfaction from life, happiness, depression, guilt; and personal traits such as self-worth and self-integrity (DeHart, Pelham, & Tennen,

2006; Krug, Wittchen, Lieb, Beesdo-Baum, & Knappe, 2016; McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham, & Vince, 2014; Piko, Varga, & Mellor, 2016; Sowislo, Orth, & Meier, 2014). In research on the self, self-esteem is generally related to factors based on family (DeHart et al., 2006; Krug et al., 2016). The individual's self-esteem may also increase with the adoption of different social identities and belongings outside family, through school, friend groups and other social groups (Benish-Weisman, Daniel, Schiefer, Möllering, & Knafo-Noam, 2015).

It is necessary that programs which empower the self should be applied, and group activities should be developed at schools, (Beane, 1982; Grosenick, & Huntze, 1984; King, Vidourek, Davis, & McClellan, 2002; Korpinen, 2000; Rechten & Tweed, 2014; Vadeboncoeur & Collie, 2013; Wright, Masten, & Narayan, 2005) and as an alternative to disciplinary action against students, intervention programs in which students are supported emotionally and socially and their self-worth and self-esteem are increased should be put into effect (Boyer & Tracz, 2014; Moradi Sheykhan, Jabari, & Rajeswari, 2014). The functioning and consequences of the social systems that surround her/him significantly influence the individual's psychological development. (Kirmayer, Whitley, Dandeneau, & Isaac, 2009; Dupper, 2003; Walker, Holling, Carpenter, & Kinzig, 2004).

Method

This study is a qualitative assessment research of the project of "Liseden Üniversiteye Gençler Birlikte" (Youth Together From High School to University), which was carried out in a vocational high school in a district of Istanbul in the academic year 2015-2016. The aim of the project is to protect students that face the threat of early school leaving from the risks that they are exposed to, to enable them to attend school by supporting their cognitive, psychological, and social development so that

they can be content, productive, and creative individuals. In the project, in coordination with the school counselling service and under the coordinatorship of the district governorship, it was aimed that the families of the students at risk reach the service provided by the District Directorate of the Ministry of Family and Social Policies Istanbul Provincial Directorate.

The study is a research and an application project which was carried out once a week in two groups, one in the morning and one in the afternoon, and in which 55 undergraduate and graduate students of the department of psychology and 4 professors from the departments of psychology and social services took part. In the scope of the application project, students under risk of early school leaving were given individual and group support by university students. Group activities in the form of workshops in which university and high school students participated together were conducted. The learning experience through peer support group interaction is effective in promoting the academic success and self-esteem of young people (Bertucci, Conte, Johnson, & Johnson 2010). In the project, we worked with high school students under risk of early school leaving and their families using the model of “therapeutic approach based on peer support through the establishment of attachment relations” (Bademci, Karadayı, & de Zulueta, 2015).

Participants

The participants are 52 high school students between the ages 15-19, with an age average of 17. The number of their siblings ranges from 1 to 4. The majority have stated that they live in a house of 4 or 5 people. The educational levels of the participants’ parents are evenly made up of primary school, secondary school, and high school graduates. The percentage of university graduates is low.

Procedure

In the beginning of each project day, after a preliminary meeting with the project team, peer support advisors gave peer support to the high school students they paired with in 20 minute interviews every Friday. After the interviews, university and high school students formed groups and participated in workshops on theatre, psychodrama, cajon, bakery, learning English with games etc. High school students chose the activities they would take part in themselves.

During the project, the students who were in charge of peer support were given regular supervision regarding the development of their relationships with students and the adoption of new strategies after the applications and during the week.

Data Analysis

Primarily, demographical information form was given and the frequency distribution was calculated in order to assess the demographical characteristics of the participants. In the second step, as a qualitative data analysis method, *inductive thematic analysis* (content analysis) was chosen (Glaser and Straus 1967, as cited in Guest, Namey, & Mitchell, 2013). In this respect, in the light of inductive thematic analysis method, our aim has been to achieve theoretical knowledge based on data, instead of forcing the data fit into an existing theory (Bademci, 2010). The scripts of in depth interviews were taken and the recurring contents of these scripts were turned into code units. These code units were reviewed with the method of *constant comparison* and the main themes were specified.

Results

At the end of the project, as a result of the study conducted in collaboration with the high school counselling service, school attendance rates of the participant high school students were analysed, and it was found that 32.7% did not have attendance problems any more, 38.4% were still under risk of early school leaving due to absenteeism but still carried on with the project, 17.3% transferred to some other public or private high school, 7.7% would repeat class due to absenteeism, and 1.9% transferred to open high school.

Results of the In-Depth Interviews

The findings will be presented under three sub-headings: “Psychosocial support for students under risk of early school leaving”, “the increase of students’ self-esteem, self-confidence, and self-worth”, and “the prevention of early school leaving through the increase of students’ self-esteem, self-confidence, and self-worth”.

1. Psychosocial Support for Students Under Risk of Early School Leaving

1.1. Peer Based Support and Attachment Relation

If a 30 year old came, it would be like going to a psychologist. Bu I do not feel that way when their age is close to mine. If there were a psychologist, I would never tell anything. (17, Male)

Working with university students motivates me. I have understood that these are not things I cannot do. They set examples for us. For example, you have been admitted to the university, you have come to this school, and now you are working at our school. And when I see you, I think that if they did this, I can do this. (16, Male)

They acknowledged that the attachment based one-to-one support gave them an opportunity to express and get to know themselves, and as a result of the increased trusting relationship, they have started opening themselves up and showing development in a positive way:

Before I was very shy, but now, I can tell about myself to sister B. I do not hold back, I speak, and I express myself now. I review the past week with her. It is very good for me. Besides, if I am to do something wrong, sister B. tells me what might happen, and tries to calm me down. If I can speak to you at the moment, it is thanks to the one-to-one support. (17, Female)

2. The Increase of Self-Esteem, Self-Confidence, and Self-Worth

Before this project, I could never go near someone and meet him or her, but now I am more courageous in this. (16, Female)

They have stated that an entertaining school environment based on mutual respect and trust increases their self-worth, self-confidence, and self-esteem.

It is good to be able to talk comfortably and properly outside school. I am having a lot of fun; I am looking forward to your visit. (18, Male)

The Development of their Skills of Emotion Regulation

I have tried to improve myself. Before the project, I was punching on the walls. Now, I have learnt to calm down a little more. There has been a huge difference. My getting angry at everything and every now and then is gone. I am more patient now. (17, Male)

The Development of Relations of Friendship

Thanks to this project, I have met people from school that I did not know before, and now they are my best friends. The activities that we had together have built on our relations. (18, Male)

The Impacts on Their Lives Outside School

It has contributed to my life outside school. There has been an alliance in the family; for example, I am looking after my younger sibling in a sympathetic way when my mother is not at home (17, Male).

3. The Prevention of Early School Leaving through the Increase of Students' Self-Esteem, Self-confidence, and Self-worth

It is very happy for me to have you here. I had a lot of absenteeism before the project, but I can say that with the project, especially in the second semester, I had almost none. I will definitely go to the university. The project has facilitated my school life. I wish I had it next year, too. (17, Male)

It has contributed to my school life. For example, I never came to school on Fridays. I come only for you. Many of my friends called on me to play truant from school but I stayed in order to come to the project. (18, Male)

Discussion

Within the scope of the project carried out in collaboration with the district governorship for the best interests of the students under risk of early school leaving, sociologists and psychologists from the district



Figure 1. The Model of the Prevention of Early School Leaving through the Increase of Self-Esteem and Self-Worth

governorship also found neglect/abuse in their family observations at the students' homes. Youell (2006) remarks that the child experiences a feeling of unworthiness such as the feeling that people do not love her/him, and when raised without internalizing a parental figure who is inclusive and interested in the child and her/his development. The students under risk need a long term and loving relationship, to be taken care of, and someone who will help them regulate their emotions and impulses (SFSC, 2011). In the project, it is understood that university students play an important role for high school students under risk of early school leaving. Peer based psychosocial support through the establishment of secure attachment relationship between high school students and university students increased the high school students' self-esteem, self-confidence, self-worth, and their resilience in confronting negative experiences. (Bademci et al., 2015; Shane, 2006).

It is observed that a trusting relationship established through one-to-one support helps students cope with feelings of anxiety, fear, and unworthiness that they experience. It has caused them to feel more comfortable with young people closer to their age group and take these young people as positive role models for themselves (Bademci et al., 2015; Bademci & Karadayı, 2013; Gill, 1996; Karabanow & Clement, 2004; Perry, 2006). That the project activities are based on peer relations and student-centred perspective caused students mediate and internalise the thoughts and behavioural patterns of the university students that they had activities together (Cole, 1998). Socializing in an entertaining (Boyer & Tracz, 2014; King et al., 2002; Van der Kolk, 2005) and supportive environment with the support of a caring adult increased the self-esteem, self-confidence,

and self-worth of the students under risk; supported their cognitive, emotional, and social learning (Wright, Masten & Coatsworth, 1998) and developed their emotion regulation skills and friendships. It is stated that the positive relation between school life and self-esteem can be observed better in qualitative evaluations (Chetcuti & Griffiths, 2002). The findings of the interviews with the students under risk of early school leaving in this qualitative research also support this approach.

Even though an application model that has promising results in terms of the prevention of early school leaving is suggested at the end of the project, it is necessary to evaluate the student from a systemic perspective in relation to all the institutions that the student is in contact with and that are in contact with one another to ensure that the effects of the interventions are not only sustainable but also have long term effects on the student. The institutions that surround the student within the system, that is, institutions of family, school, social services and other social constructs. Organizations should be structured in accordance with the principle of the best interest of the child.