

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

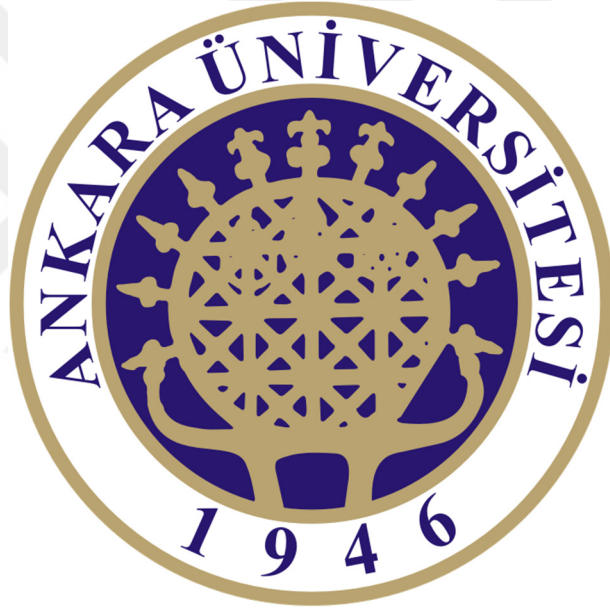
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÇOCUKLARIN OKUL
DIŞINDA KALMA NEDENLERİ VE DENEYİMLERİ**

DOKTORA TEZİ

SELMAN ALMIŞ

**ANKARA
EYLÜL, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÇOCUKLARIN OKUL
DIŞINDA KALMA NEDENLERİ VE DENEYİMLERİ**

DOKTORA TEZİ


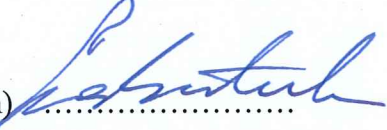
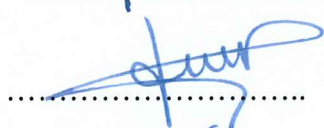


SELMAN ALMIŞ

DANIŞMAN: Prof. Dr. KASIM KARAKÜTÜK

**ANKARA
EYLÜL, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selman ALMIŞ adlı öğrencinin hazırladığı “Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı’nda jüri üyelerince oy birliği/ ~~oy çokluğu~~ ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Naciye AKSOY	
Üye	Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. İnayet AYDIN	
Üye	Doç. Dr. Tarık SOYDAN	
Üye	Doç. Dr. Hüseyin YOLCU	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2019 tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



(İmza)

Selman ALMIŞ

ÖZET

ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÇOCUKLARIN OKUL DIŞINDA KALMA NEDENLERİ VE DENEYİMLERİ

ALMIŞ, Selman

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Temmuz, 2019, xvii + 314 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel ve mekansal değişkenleri belirlemek ve okul dışındaki çocukların okul dışında kalma sürecinde deneyimlediklerini onların görüşlerine dayalı olarak betimlemektir.

Araştırmada karma yöntemli desenlerden olan “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda örgün eğitim dışında kalan nüfusun sosyoekonomik özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel veriler, Devlet İstatistik Enstitüsü’nün (DİE) 2003 yılı ile Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nun 2011 ve 2016 yıllarında yaptığı Hanehalkı Bütçe Anketlerinden elde edilmiştir. Ortaöğretim çağındaki çocukların okul dışında kalma sürecini ve deneyimlediklerini ortaya çıkarmak için deneysel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan “olgubilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler, okul dışında kalmış 36 kişiyle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacının oluşturduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin çözümlemesinde, bağımlı değişken ikili ve kesikli olduğu için Binary lojistik regresyon kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde ise betimsel çözümleme yaklaşımı benimsenmiş, daha ayrıntılı verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde ise içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Üç yıla ilişkin analizlerde cinsiyet, yerleşim birimi (kır-kent), sağlık güvencesi, engel durumu, anne ve baba eğitim düzeyi ile hanehalkı büyüklüğü değişkenlerinin okul dışında kalmayı anlamlı şekilde yordadığı, ancak kişi başı yıllık gelir değişkeninin yalnızca 2016 verilerinde anlamlı

yordayıcı olduğu bulunmuştur. Sağlık güvencesi, engel durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, hanehalkı büyüklüğü ve kişi başı yıllık gelir değişkenlerinin cinsiyete ve yerleşim yerine göre okul dışında kalmada etkili yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Görüşmelerden bireysel, ailesel, kültürel, eğitimsel ve toplumsal etmenlerin okul dışında kalma sürecindeki belirleyicilikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul dışında kalma, okul terk, eğitim hakkı.



ABSTRACT

THE REASONS AND EXPERIENCES OF THE CHILDREN AT HIGH SCHOOL LEVEL TO STAY OUT OF SCHOOL

ALMIŞ, Selman

Dissertation, Department of Education Administration and Politics

Supervisor: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

July 2019, xvii + 314 pages

The aim of this study is to determine the individual, social, economic, cultural and spatial variables that affect the exclusion of the population of Secondary Education from school in Turkey and to describe what they experience in the process of exclusion from school based on their views.

In this study, the “exploratory sequential pattern” was used which is a mixed method pattern. Quantitative research has been preferred for determining socioeconomic characteristics of the population that is out of formal education. Quantitative data were obtained from the household budget surveys conducted by the State Statistical Institute (SIS) in 2003 and Turkish Statistical Institute (TUIK) in 2011 and 2016. Qualitative research approach has been used to find out what and who caused the children in secondary school age to stay out of school.

The study was carried out within the context of the phenomenological pattern, that is one of the qualitative research patterns. Maximum variety sampling method of the purposeful sampling methods was used in the study. Qualitative data were obtained from focus group interviews and interviews with 36 people who were out of school. Semi-structured interview forms created by the researcher were used in the interviews. For the analysis of the quantitative data in the scope of the research, binary logistic regression was used because the dependent is binary and discrete (student 1/not student 0). For the analysis of the qualitative data obtained from interviews, descriptive analysis approach was adopted and in the analysis and evaluation of more detailed data a content analysis was used. In the analysis of three years (2003, 2011, 2016), gender, settlement unit, health assurance, disability status, maternal and paternal education levels and household size variables significantly predicted to stay out of school but the annual income per capita

variability was found to be a significant factor only in the data of 2016. In addition, health assurance, disability status, mother and father education levels, household size and annual income per capita variables were found to be effective predictors of staying out of school compared to gender and location. It was found through the interviews that individual, familial, cultural, educational and social factors emerge as determinants in the process of staying out of school.

Key Words: Out of school, school dropouts, education right.



ÖNSÖZ

Bu araştırma, genelde toplumsal, ekonomik ve kültürel güç ilişkilerinin biçimlendirdiği toplum ile buna bağlı olarak değişen eğitim sisteminin, yurttaşlarının eğitim hakkını nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Özelde ise insanların eğitim hakkını kullan(a)mamasının koşullarının neler olduğuna odaklanmaktadır. Bir sistem yalnızca çıktılarından ibaret olmasa da çıktılarına bakarak o sistem hakkında birçok çıkarımda bulunulabilir. Bu yönüyle süreç sonunda ortaya çıkan çıktıların yanı sıra süreç tamamlanmadan sistemin dışına atılan çıktılar da olmaktadır. Bu yönüyle araştırma, katı atık toplayıcılığı yapan Mehmet Ali Mendillioğlu'nun bir semtteki çöplere bakarak o semtteki yaşam koşullarını analiz etmesindeki gibi, okul dışında kalanlara bakarak toplumsal hizmetlerden kimlerin yararlanamadığını anlama çabasıdır.

Bu çaba elbette birçok kişinin desteği ve katkılarıyla ortaya çıkmıştır. İnsana, doğaya, bilime, eğitime ve toplumsal yapı ve süreçlere yönelik dayanışmacı ve eleştirel bakış açısının gelişmesinde emeği olan, kendilerinden ders almaktan ve kendilerini tanımaktan onur ve mutluluk duyduğum tüm hocalarıma minnettarım. Öncelikle tezimin oluşum sürecinde bilgi ve deneyimleriyle katkı sunan ve yönlendiren başta tez danışmanım Prof. Dr. Kasım Karakütük'a, tez izleme komisyonunda yer alarak görüşleri, önerileri ve desteğiyle ilham veren Prof. Dr. Naciye Aksoy'a, Doç. Dr. Tarık Soydan'a ve tez izleme komitesinden ayrılmak zorunda bırakılan Prof. Dr. Nejla Kurul'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine doktora öğrenimim süresince üzerimde emekleri ve etkileri olan Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a, Prof. Dr. L. Işıl Ünal'a, Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a, Prof. Dr. Ömay Çokluk'a, Prof. Dr. Kemal İnal'a ve Prof. Dr. İnayet Aydın'a minnettarım.

Lisansüstü eğitimimin tüm süreçlerinde bilgi ve önerileriyle beni yönlendiren ve nicel verilerin çözümlenmesinde büyük katkısı olan Prof. Dr. Ekber Tomul'a; nitel verilerin geçerliğinin test edilmesinde zaman ayırıp, bilgi ve deneyimlerini paylaşan Dr. Öğretim Görevlisi Ece Özdoğan ile Dr. Öğretim Üyesi Figen Çam Tosun'a; tez sürecinde kaynakları ile önerilerini paylaşan ve doktora öğrenimim süresince kendileriyle aynı dersleri aldığım arkadaşlarım Dr. Öğretim üyeleri Birgül Ulutaş ile Emine Saklan'a; Urfa'daki okul dışında kalmış katılımcıları bulup, onlarla görüşme yapan canım kız kardeşim Hediye Pesen'e; ülkemizin, eğitim sistemimizin ve tezimin üzerine sürekli

konuşmalar yaptığım, doktora öğrenimim boyunca aynı çalışma odasını paylaştığım dostum Öğr. Gör. Mehmet Taki Yılmaz'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu teze başlarken, dünyaya geldiği andan itibaren birçok olumsuzlukla yaşamını sürdürmeye çalışan, yaşlıları okula giderken kendileri zor koşullarda çalışmak zorunda kalan, erken yaşlarda çocukluklarını yaşayamadan yetişkinliğe geçerek hayalleri çalınan kişileri görünür kılmak ve onların yaralarına bir nebze de olsa merhem olmak istedim. Görüşmeyi kabul eden bütün katılımcılara özellikle teşekkür ediyorum.

Doktora öğrenimim boyunca ve tez süresince, manevi desteğiyle, sabrıyla ve sevgisiyle sürekli yanımda olan yaşam arkadaşım Songül Almış'a da ne kadar teşekkür etsem azdır.

Selman ALMIŞ
Sinop, 2019

Gelecekleri ve hayalleri çalınan tüm çocuklara...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR/SİMGELER	xvii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Sayıtlar.....	13
Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
Okul Dışında Kalanlara İlişkin Yaklaşımlar.....	15
Okul Dışında Kalma Sorunu.....	19
Eğitim.....	24
Mekansal Ayrışma ve Eğitim İlişkisi.....	26
Hak, İnsan Hakları ve Eğitim Hakkı.....	30
Uluslararası Yasalarda Eğitim Hakkı	36
Ulusal Belgelerde Eğitim Hakkı	40
Eğitim Hakkını Engelleyen Etmenler	42
Sosyoekonomik Değişkenler	42
Aile Geliri	43
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi.....	45
Ebeveynlerin Mesleği	47
Sosyo-Kültürel Etmenler	49
Anadili ve Eğitim Dili.....	50
Ailelerin Eğitime Yükledikleri Anlam ve Değer	51
Toplumsal Hareketlilik Beklentisi	53
Toplumsal Cinsiyet	54
Akran Grubu	56
Coğrafi Etmenler.....	57
Yerleşim Yeri (Kent-Kır).....	58
Okul ile Ev Arasındaki Uzaklık	59

Nüfusla İlgili Etmenler	59
Cinsiyet	60
İrk ve Budun.....	61
Hanehalkı Büyüklüğü ve Kardeş Sayısı.....	63
Aile Yapısı ve Niteliği	64
Kurumsal Etmenler	65
Karma ya da Tek Cinsiyet Okulları	67
Okul Türleri ve Okul Algısı	68
Okulun Fiziki Koşulları	70
Öğretmen ile İlişkili Etmenler.....	71
Sosyal ve Kültürel Etkinlikler.....	73
Okulda Risk ve Güvenlik.....	74
Bireysel Etkenler.....	76
Ülkedeki Toplumsal ve Ekonomik Sistem ile İlişkili Hukuksal Düzenlemeler ve Politikalar.....	78
BÖLÜM 3.....	87
YÖNTEM.....	87
Araştırmanın Modeli.....	87
İkincil Veriler ve Çalışma Grubu.....	88
İkincil Veriler.....	88
Çalışma Grubu	90
Veri Toplama Araçları	93
Nicel Veri Toplama Araçları	93
Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	94
Verilerin Toplanması	95
Nicel Verilerin Kaynağı ve Verilerin Analiz İçin Düzenlenmesi.....	95
Nitel Verilerin Toplanması	99
Verilerin Çözümlemesi	102
Nicel Verilerin Çözümlemesi	103
Nitel Verilerin Çözümlemesi	109
BÖLÜM 4.....	111
BULGULAR VE YORUMLAR	111
Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisi	111
Sosyoekonomik (Bağımsız) Değişkenlerin Okul Dışında (Öğrenci Değil) Kalmayı Yordama Durumu ile İlgili Analiz Sonuçları	114
Cinsiyete Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisi.....	117
Yerleşim Birimine (Kır-kent) Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisi.....	122
Nitel Verilerin Çözümlemesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
Okul Dışında Kalmada Etkili Bireysel Özellikler	127
Okul Dışında Kalmada Aile Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	149
Okul Dışında Kalmada Okulun ve Okul Yaşantılarının Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	205

Okul Dışında Kalmada Toplumun Ekonomik, Kültürel ve Siyasi Koşullarının Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	240
BÖLÜM 5.....	253
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	253
Sonuçlar	253
Sosyoekonomik Değişkenlerin Her Birinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar	253
Cinsiyete Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisine Yönelik Sonuçlar	254
Yerleşim Birimine (Kır-Kent) Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisine Yönelik Sonuçlar	255
Okul Dışında kalanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar	256
Okul Dışında Kalmada Bireysel Özelliklerin Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	256
Okul Dışında Kalmada Aile Özelliklerinin Etkisine Yönelik Sonuçlar.	257
Okul Dışında Kalmada Okul ve Okul Yaşantılarına İlişkin Sonuçlar.	259
Toplumun Ekonomik, Kültürel ve Siyasi Koşullarının Okul Dışında Kalma Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.	260
Öneriler	261
Politika Önerileri.....	261
Araştırma Önerileri	264
KAYNAKLAR.....	267
EKLER	293
EK 1. TÜİK Hanehalkı Bütçe Anketi (2003-2012) Veri Talep Başvurusu.....	294
EK 2. TÜİK Hanehalkı Bütçe Anketi (2016) Veri Talebine Yanıt	299
EK 3. Ortaöğretim Çağındaki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri Araştırması Görüşme Formu	300
Ek 4. Etik Kurul Onayı	305
EK 5. Ankara Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı Ankara Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezinden Alınan Uygulama İzni	308
BENZERLİK BİLDİRİMİ	311
ÖZGEÇMİŞ.....	313

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 <i>Okul Dışında Kalmış Katılımcıların Özellikleri</i>	92
Tablo 2 <i>Baba ve Anne Eğitim Düzeyinin Yeniden Oluşturulan Kategori ve Kodları</i>	97
Tablo 3 <i>Yüzde Yirmilik Nüfus Dilimlerine Göre Kişi Başına Kullanılabilir Yıllık Gelir Aralığı ve Grup Tanımları</i>	98
Tablo 4 <i>Katılımcıları Tanımlayan Kodlar</i>	99
Tablo 5 <i>Yıllara Göre (2003, 2011, 2016) 13-17 Yaş Nüfusun Kır-Kent ve Cinsiyete Ayrımına Göre Öğrenci Olma Durumlarının Dağılımı</i>	112
Tablo 6 <i>Bağımsız Değişkenlerin Okul Dışında Kalmayı Etkileme Durumunu Belirten Binary Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	114
Tablo 7 <i>2003, 2011 ve 2016 Yılı Cinsiyet Ayrımına Göre Bağımsız Değişkenlerin Okul Dışında Kalmayı Etkileme Durumu</i>	118
Tablo 8 <i>2003 ve 2011 Yılı Yerleşim Birimine Göre Bağımsız Değişkenlerin Okul Dışında Kalmayı Etkileme Durumu</i>	123
Tablo 9 <i>Öğrenimleri Süresince Sınıf Tekrarı Yapan Katılımcıların Sayısı</i>	139
Tablo 10 <i>Gelire Göre Sıralı %20'lik Grupların Tüketim Harcamalarında Eğitim Hizmetlerinin Payı, Türkiye, 2002-2014</i>	154
Tablo 11 <i>Gelire Göre Sıralı %20'lik Grupların Harcama Türleri İçindeki Payları, Türkiye, 2014</i>	155
Tablo 12 <i>Katılımcıların Aile Yapısı</i>	159
Tablo 13 <i>Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri</i>	163
Tablo 14 <i>Anne ve Baba Eğitim Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Oranları</i>	165
Tablo 15 <i>Katılımcıların Anne ve Babalarının Mesleği ve Yaptıkları İşler</i>	168
Tablo 16 <i>Katılımcıların Sosyal Güvenlik Durumu</i>	169
Tablo 17 <i>Katılımcıların Çocuk Yoksulluğuna Yönelik Verdikleri Yanıtlar</i>	173
Tablo 18 <i>Ebeveynlerin Çocuklarıyla Birlikte Zaman Geçirmeleri</i>	175
Tablo 19 <i>Ebeveynlerin, Çocuklarının Okul Yaşantısını İzlemesi</i>	177
Tablo 20 <i>Katılımcılara Ait Çalışma Odasının Varlığı</i>	179
Tablo 21 <i>Ücretli ya da Ücretsiz Gidilen Kurslar</i>	180

Tablo 22 <i>Evdeki Kitap Türleri ve Sayısı</i>	182
Tablo 23 <i>Evde Düzenli Kitap ve Gazete Okuyanlar</i>	185
Tablo 24 <i>Evde Konuşulan Dil</i>	187
Tablo 25 <i>Katılımcılara Göre Ebeveynlerinin Eğitim Hakkındaki Görüşleri</i>	190
Tablo 26 <i>Katılımcıların İdeallerindeki Meslekler ve Kayıt Oldukları Okullar</i>	206



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Gelişen Ülkelerde Okul Dışında Kalmayı Açıklayan Model	18
Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Desen Modeli	88
Şekil 3. Yaşa Göre Öğrenci Olma ile Olmama Arasındaki Eğilim	113
Şekil 4. Okul Dışında Kalmayı Etkileyen Etmenler	127
Şekil 5. Okul Dışında Kalmada Etkili Bireysel Özellikler	128
Şekil 6. Okul Dışında Kalmada Aile Özelliklerini Etkisi	153
Şekil 7. Okul Dışında Kalmada Etkili Okul İle İlişkili Değişkenler	206
Şekil 8. <i>Okul Dışında Kalmada Etkili Toplumun Ekonomik, Kültürel ve Siyasi Koşulları</i>	240

KISALTMALAR/SİMGELER

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
DİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
LGBTİ	Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transgender, İntersex
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NESSE	Network of Experts in Social Sciences of Education and training
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem

Eğitim ekonomik, kültürel ve sosyal yaşamdaki dönüşümde, refah seviyesi ve yaşam niteliğinin artırılmasında, önemli bir role sahiptir. Eğitim, ekonomik boyutta verimlilik artışı ile ekonomik büyüme ve rekabet gücünün artışında, sosyal boyutta ise yoksullukla mücadele, gelir dağılımının iyileştirilmesi, katılımcılık, düşük suç oranı, daha iyi sağlık, sosyal uyum ve çevrenin korunması gibi politik alanların gelişmesinde etkili bir araçtır. Eğitim, düşük gelire sahip kesimlerde yoksulluğun kuşaktan kuşağa aktarılmasını engelleyecek temel araçlardan biri olarak da görülmektedir. Bu açıdan eğitimin, toplumsal sınıflar içinde ya da sınıflar arasında, yatay ya da dikey yer değiştirme süreciyle bireylerin statülerinde değişimler meydana getireceği öngörülmektedir.

Eğitimin, siyasal bilinci ve birlikte yaşama kültürünü geliştirme, sorunları bütüncül ve diyalektik ilişkiler içinde ele alma ve yeni teknolojilerin üretilmesine zemin hazırlama gibi çok yönlü etkilere sahip olduğu kabul edilmektedir. Eğitim, demokratikleşme, katılımcılık, insan hakları ve sosyal uyum gibi çağdaş toplumsal değerlerin yerleşmesinde ve politik istikrarın oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır (Breton, 2013; Castelló-Climent, 2008; Hannum ve Buchmann, 2005; Helliwell, 2001; Huisman ve Smits, 2015; Karakütük, 2012; Tilak, 2002). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmede (md 13/1), “eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği”; “eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler’in (BM) barışın korunmasına yönelik etkinliklerini güçlendireceği” belirtilerek eğitimin toplumsal bütünleşme ve uluslararası ilişkilerdeki önemine vurgu yapılmıştır.

Eğitimin öneminin toplumlar tarafından anlaşılması, ardından eğitimin kitleselleşmesi ve kurumsallaşmasını getirmiştir. Tarihsel süreç içinde eğitimin toplumsal, siyasal, kültürel ve bireysel öneminin fark edilmesi ile birlikte, eğitimin resmileşmesi ve yaygınlaşması sağlanmıştır. Kitlese eğitimin ilk olarak dini yükümlülöklere dayalı olarak Yahudiler tarafından başlatıldığı tahmin edilmektedir. M.S. 70 yılında Kudüs'teki Tapınaklarının Romalılar tarafından yıkılmasından sonra, dini liderler, her Yahudi aileyi, erkek çocuklarını Tevrat okumayı sağlayacak şekilde yetiştirmeleri konusunda zorunlu tutmuş ve zamanla ekonomi konuları da eğitime serpiştirilmiştir. Kitlelerin eğitimi için ilk ulusal kararlılık, 16. yüzyılda Protestan Reformundan sonra meydana gelmiştir. Kuzey Avrupa'da birkaç Protestan mezhebinin liderleri, üyelerinin İncili ve dini ilmi halleri okumalarını sağlamak için okuryazarlığı düzenlemişlerdir. Protestan ve Katolik dini grupların inananları çekmek için sürdürdükleri rekabet, her iki grubun aktif olduğu bölgelerde yoksullar için ücretsiz ya da sübvansiyonlu okulların sağlanmasını daha da tetiklemiştir (Breton, 2013).

Eğitimin kurumsallaşması ve devletin eğitim hizmetini sunmasının her ülkede farklı amaçlara bağlı olarak farklı zamanlara denk düştüğü görölmektedir. Örneğin G. Yılmaz (2013), Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi erken kapitalistleşmiş ölkelerdeki resmi eğitimin, kırsaldaki yoksul çocukları fabrika işlerine yönelik eğitmek, yani tarımdan sanayiye işgücü devşirmek amacıyla başladığını belirtmektedir. Sanayileşme ve uluslaşmayla birlikte ulus-devlet tarafından belirlenen değerlerin ve hedeflerin yurttaşlar tarafından içselleştirilerek kültürel ortak zeminin oluşturulması ve korunmasında eğitimin yaygınlaştırılıp zorunlu yapılması önem kazanmıştır (Gellner, 1992, s. 118). Modern anlamda zorunlu eğitim, 1819 yılında Prusya'da siyasal sistemi benimsetme ve endüstriyel üretime katkı sağlama amacıyla kabul edilmiştir (Gatto, 2008, s. 74). Yine Gatto (2008) zorunlu eğitimin, geçmişten günümüze kadar entelektüel gelişimden daha çok, boyun eğme ve itaate dayalı bir toplumsallaşmayı kurumsallaştırmayı esas aldığını belirtmektedir. Eğitimin zorunlu duruma getirilmesinde, özellikle okuryazar oranını artırma söylemlerinin yer aldığı görölmektedir. Ancak, zorunlu eğitim, öğrencilerin okullaşmasını ve okuryazar olmasını güvence altına almaktadır (Hern, 2008, s. 17).

Osmanlı döneminde ilk olarak II. Mahmut'un 1824 ve 1826 yıllarında yayınladığı fermanlarla ilköğretim tüm kız ve erkek çocuklar için zorunlu kılınmış; 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde ilköğretim beş yıl zorunlu yapılmış ve 1876 tarihli Kanun-i Esasi'de de ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız olduğu

belirtilmiştir (Güven, 2012). Türkiye Cumhuriyeti döneminde ise öncelikle 1924 Anayasasının 87. maddesinde, ilköğretim kadın ve erkek tüm Türkler için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu ifadesi yer almıştır. Daha sonra 1946 yılında Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu öğrenim süresinin sekiz yıla çıkarılması önerilmiş ancak, uygulanmaya konulmamıştır. Yine 1961 Anayasasının 50. maddesinde “ilköğretim zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” ifadesine yer verilmiş, 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşlarını kapsayarak sekiz yıla çıkarılmış, 1973 yılında çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim ilkesi konulmuş, 9 Mart 1992’de kabul edilen yasada “zorunlu eğitim, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlayıp, 14 yaşını bitirip 15’ine girdiği yılın sonunda biter” hükmü yer almıştır. Sonrasında, 1997 tarihinde 4386 sayılı yasayla sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Son olarak 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Yönelik Kanun”la kamuoyunda “4+4+4 Zorunlu Eğitim Modeli” adıyla bilinen düzenlemeyle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı belirtilmiştir. Ancak bu kanunla zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasına karşın ortaokul ve liseye denk gelen öğrenimin aynı zamanda açık öğretimle sürdürülebilir duruma getirilmesinden dolayı zorunlu eğitimin fiilen dört yıla indirildiği söylenebilir. Eğitimin yasalarla zorunlu ve parasız duruma getirilmesi, okul dışında kalma sorununu çözme yolunda önemli bir adım olarak görülmüştür.

Eğitimin birey, toplum ve kurumlar için yaşamsal öneminin anlaşılmasından sonra öğrenim görme toplumlar için temel bir insan hakkı olarak görülmeye başlanmıştır. Tarihsel süreç içinde eğitim hakkı uluslararası anlaşmalarda ve ulusal yasalarda “temel bir hak” olduğunu belirten maddelere yer verilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesinde ve Çocuk Haklarına Yönelik Sözleşmenin 28. maddesinde, “herkesin eğitim hakkına sahip olduğu”, “eğitimin en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında zorunlu ve parasız olduğu” belirtilmiştir. Anayasanın 42. Maddesinde ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 2. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” hükmü yer almaktadır. Herkesin eğitim hakkına sahip olduğu 1961 Anayasasında ve sonraki tarihlerde eğitim ile ilgili çıkarılan tüm belgelerde yer almasına karşın, eğitim hakkının tüm bireyler tarafından kullanılması, uygulamada yaşama geçirilmemiş ve bugün bile güncelliğini koruyan bir sorun olarak kalmıştır.

Bir hak olarak eğitimin insani potansiyelin her yönüyle gelişmesini (Lebowitz, 2010), yaşam deneyimlerinin bütünü üzerine ortaklaşa ve bireysel düşünmesini (Aronowitz, 2011), insanın çok yönlü yazgısını (bireysel, toplumsal, türsel, tarihsel) göstermeyi (Morin, 2006), bilgi, otorite ve iktidar arasındaki ilişkileri göstermeyi (Giroux, 2014), hem düşünce hem eylemde otoriteden kuşku duymasını olanaklı kılan bir işlev görmesi gerekmektedir.

Eğitimle ilgili uluslararası ve ulusal hukuksal düzenlemelerde eğitimin temel bir hak olduğunun vurgulanması ve zorunlu eğitim süresinin uzatılmasına karşın, Türkiye’de ve uluslararası düzeyde okul terkleri halen önemli eğitimsel sorunlardan biri olmaya devam etmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) eğitim alanında geliştirdiği 1990 yılında düzenlediği Herkes için Eğitim Konferansı’ndan (Conference on Education for All in 1990) bu yana dünya çapında eğitime erişimde önemli gelişmeler sağlanmakla birlikte tatmin edici değildir (UNESCO, 2015). Okul terki Avrupa Birliği ülkeleri için önemli bir sorun olarak ele alınmış ve Avrupa Komisyonu 2000 yılında Avrupa genelinde yaklaşık %18 olan okul terk oranını %10’nun altına düşürmeyi hedeflemişse de 2011 yılında bu oran %14.4 olarak gerçekleşmiştir. Bu düşüşün bir milyondan fazla kişinin okula devam etmesi ile eşdeğer olduğu belirtilmiştir. 2020 hedeflerinde üye ülkelere okulu terk oranlarını %10’nun altına düşürmek için politika geliştirmeleri konusunda yönlendirmeler ve yardımlar yapılmaktadır (Vassiliou, 2011).

Türkiye’de çeşitli nedenlerle henüz eğitime erişemeyen önemli çağ nüfusunun olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkiye’de halen ortaöğretim ve yükseköğretimde düzeylerinde okullaşma oranlarının düşüklüğü ile kadın ve erkekler arası eşitsizliklerin önemli bir sorun olduğu öne çıkmaktadır (Rankin ve Aytaç, 2006; Smits ve Hoşgör, 2006; Tansel, 2002; Tomul, 2007). TÜİK’in (2013) Çocuk İşgücü Anketi 2012 yılı sonuçlarına göre, 15-17 yaş grubundaki çocukların %25.30’u okula devam etmemektedir. Türkiye’de kırsal kesimde ve ülkenin doğusunda kadınların eğitime katılımı henüz önemli bir eğitim sorunudur (Smits ve Hoşgör, 2006). Kalkınma planlarında, ilk ve ortaöğretimde tüm çocukların okula erişiminin sağlanması, sınıf tekrarının ve okul terkinin azaltılması hedeflenmekle birlikte okullaşma oranlarında artışlar olmuş ancak plan hedefleri kısmen gerçekleşmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1963, 1967, 1972, 1979, 1984, 1989, 1995, 2000, 2006; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013-2014 örgün eğitim istatistiklerine göre; ilkokullarda net okullaşma oranı 2013 yılında %98.86 iken 2014’te %99.57’ye; ortaokullarda net

okullaşma oranı %93'dan %95.2'e; ortaöğretimdeki net okullaşma oranı ise %70'ten %77 yükselmiştir.

Türkiye'de bugün temel eğitime ve sonradan zorunlu eğitime katılan, ortaöğretime hiç başlamayan veya başladıktan sonra erken ayrılan çocuklar bulunmaktadır. Okul dışı kalmak yalnızca nitelikli eğitim hakkından yoksunluğu değil, diğer haklardan yararlanmayı da etkilemektedir. Birçok araştırmada okul dışında kalmanın, yalnızca okul dışında kalanlara ilişkin ekonomik, psikolojik ve sosyal etkilerine değil aynı zamanda topluma olan maliyetlerine yer verilmiştir. Türkiye'de okul dışında kalma olgusu, çoğunlukla yalnızca bir eğitim sorunu olarak kalmış ve eğitim sistemi, toplumdaki kurumsal güçlerin (hükümet, piyasa, popüler kültür, ana akım medya vs.) dışında, onlardan bağımsız bir ada olarak ele alınmıştır. Taylı (2008) okulu bırakma sorunu; suç oranlarının, anti sosyal davranışların ve parasal kayıpların artmasına neden olduğu için, kişisel olduğu kadar sosyal ve toplumsal bir soruna da dönüştüğüne vurgu yapmaktadır. Okul dışında kalma, eğitime yapılan yatırımların bireysel boyutta değerini yitirmesine yol açarken; öğretmen, okul ve diğer olanaklar için yapılan harcamaların boşa gittiği ve büyük bir ulusal kaynak kaybının söz konusu olduğu belirtilmektedir (A. Uysal, 2008).

Okul dışında kalmanın sosyoekonomik sonuçları ağır olduğu gibi bireysel sonuçları da oldukça ağırdır. Okul dışında kalan çocukların büyük bir bölümü sosyal ve ekonomik açıdan çok önemli bir insan hakları sorunu olan çocuk işçiliğiyle, emek sömürsünün en vahşi biçimiyle yüz yüze kalmaktadır (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF], 2014). Çocuklar ev içi hizmet üretimini (çocuk ve yaşlı bakımı, temizlik, yemek vb.) giderek daha fazla oranda üstlenmektedir (DİSK Araştırma Enstitüsü, 2013). Çocuk İşgücü Anketi 2012 yılı sonuçlarına göre; 15-17 yaş grubunda çocukların %16'sı çalışmakta, çalışan bu çocukların ise %34'ü bir okula devam etmektedir (TÜİK, 2013). Dünya genelinde kızların %11'i, 15 yaşına gelmeden zorla evlendirilmekte ve bu da onların sağlık, eğitim ve korunma haklarını tehlikeye düşürmektedir (UNICEF, 2014). Türkiye'de kız çocuklarının eğitim düzeyleri, onların zorla gelin olma olasılığında en belirleyici etmendir. Eğitim düzeyleri artan kız çocuklarının, erken evlenme olasılığı azaltılmaktadır. En az lise mezunu olan kadınlara göre hiç okula gitmemiş veya ilkokulu tamamlamamış kadınların erken evlenme riski 10.2 kat daha fazladır. Çocuğun zorla gelin olma riski, beş yıllık eğitimi tamamlayanlar için 5.9 kat, sekiz yıllık eğitimi tamamlayanlar için ise 4.9 kattır (Yüksel-Kaptanoğlu ve Ergöçmen, 2012).

Okul dışında kalanlar, okulu bir diploma alarak bitirenlere göre daha az kazanmaktadırlar. Öğretim düzeyleri arasındaki fark arttıkça kazançlar da düşmektedir. Benzer şekilde, liseyi bırakanların yılmış işçiler olarak işsiz kalma olasılıkları daha yüksektir ya da işgücünün dışındadırlar. Onlar, en yüksek eğitim düzeyi lise olanlardan yılda en az iki ay, lise üstü diploması olanlardan ise yılda yaklaşık üç ay daha az çalışmaktadırlar (Rouse, 2007). Bridgeland, Dilulio ve Morison'ın (2006) hazırladıkları rapora göre, liseyi terk edenler, mezun olanlara oranla yılda ortalama olarak 9.200 ABD\$ daha az kazanırlarken, üniversiteyi bitirenler ile karşılaştırıldığında yaşam boyunca yaklaşık 1 milyon ABD\$ daha az kazanmaktadırlar. Yine, 2004 yılındaki işsizlik oranlarında, liseyi terk edenlerin işsizliği üniversite mezunlarına oranla üç katın üzerindedir. Onların bir yıldan diğer yıla yoksullaşması da liseden mezun olanlara göre iki katıdır.

Eğitim sistemi açısından okulu terk oranları, eğitimin/okulun nitelik göstergeleri arasında yer almaktadır; düşük terk oranları eğitimin niteliğini olumlarken, yüksek terk oranları eğitimin niteliğine ilişkin olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde verimliliğin nicelik boyutunda, özellikle eğitimin/okulun iç verimliliğinin hesaplanmasında kullanılan kayıp oranı, okulu terk edenlerden ve sınıf tekrar edenlerden oluşmaktadır. Kayıp (terk) oranı yükseldikçe eğitimin/okulun iç verimliliği düşmektedir (Duyar, 1989).

Okul dışında kalan bireyler sosyal ve toplumsal açıdan: ulusal gelirin azalmasına, sosyal hizmetlere istem artışı, suç ve antisosyal davranışların artmasına, politik katılımın azalmasına, kuşaklar arası sınıfsal hareketliliğin azalmasına, düşük sağlık göstergelerine neden olmaktadır (Hayes, Nelson, Tabin, Pearson ve Worth, 1999; Rumberger, 1987). Bireysel açıdan okul dışında kalmanın sonuçları: Çocukların bilişsel, sosyal, psikolojik ve bedensel gelişimi olumsuz yönde etkilendiğinde, çocuklar sağlıklı gelişme, toplumsallaşma ve eğitim gibi yaşam haklarının ihmal ve ihlal edilmesi ile yüz yüze kalmaktadırlar. Bu çocukların gelecekte işsiz kalma, daha düşük gelir elde etme, sosyal haklardan haberdar olmama, sosyal haklardan daha az yararlanma sorunlarıyla yüz yüze gelme olasılığı yüksektir.

Alanyazında yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde “eğitime erişim” ve “okul terkini” etkileyen kaynakların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak okul terkini bireysel, aile, toplum ve ülke düzeyinde kültürel, yapısal ve kaynak boyutları ile ilgili olduğu söylenebilir. Rosenthal (1998), okul terki ile ilgili yapılmış 37 araştırmanın bulgularını değerlendirerek, okul terki ile ilişkili okul dışı değişkenleri 12 küme içinde -

125 özel değişken- toplayıp sistematikleştirmiştir. Bunlar; (1) sosyoekonomik durum, (2) azınlık grup durumu, (3) cinsiyet, (4) toplum özellikleri, (5) hanehalkı stresi, (6) yetişkin rolleri alma, (7) okula devam etmek için sosyal destek, (8) aile süreçleri, (9) eğitimde öğrenci katılımı, (10) sosyal uyuma karşı özerklik gereksinimi, (11) sosyal sapkınlık ve (12) kişilik özellikleri. Tomul (2007), eğitime erişimde eşitsizliklerin; makro düzeyde ülkenin sosyoekonomik yapısı ve öncelikleri, mikro düzeyde ise ailesel ve bireysel etmenlerden kaynaklandığı belirtmektedir. Berktold, Geis ve Kaufman (1998), sekizinci sınıf öğrencilerinin okul terk nedeniyle yaptıkları boylamsal araştırmada okul terklerinin %77 oranında okulla, %34'ünün aile ile ilgili, %32'sinin bir işyerinde çalışma ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Okul terkindeki değişimin çoğu (%72) hanehalkı düzeyindeki etmenlerden kaynaklanmaktadır. Bunlar arasında sosyoekonomik kaynaklar (ebeveyn eğitimi, babanın mesleği ve serveti) en önemlisidir. Ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı okul terk ya da okula devamda önemli bir rol oynamaktadır (Huisman ve Smits, 2015). Ailenin yerleşim yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği, aile büyüklüğü, kaçınıcı çocuk olduğu ve aile geliri gibi ailesel etmenler çocuğun eğitime katılımında etkili olmaktadır. Özellikle anne-babanın eğitim düzeyi ve aile gelirinin çocuğun eğitime katılımında önemli etmenler olduğu ve diğer sosyoekonomik değişkenlerle yüksek düzeyde ilişki gösterdiği vurgulanmaktadır (Blanden ve Gregg, 2004; Crosnoe, Mistry ve Elder Jr, 2002; Machin ve Vignoles, 2004; Smits ve Hoşgör, 2006; Tomul, 2007).

Alanyazında bireye ilişkin cinsiyet, ırk ve budun, göçmenlik durumu ve eğitim dilinden farklı anadili konuşma gibi nüfussal değişkenlerin okul terki ile önemli düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Rumberger, 2001).

Türkiye'de okul dışında kalma üzerine yapılan araştırmaların bir kısmı, okulu terk etme riski taşıyan öğrencileri önceden saptamayı ve önlem almayı amaçlamışlardır. Örneğin Öğülmüş ve diğerlerinin (2013) yaptıkları araştırmaya göre, okul terkinin nedenleri; aileye bağlı nedenler (ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı, aile baskısı/ilgisizliği), okula karşı duyulan güvenin azalması, arkadaşların ve sosyal çevrenin etkisi, okul başarısızlığı (akademik başarısızlık, sınıf tekrarı, devamsızlık) ve erken evliliklerdir.

Tomul'un (2007) araştırmasına göre, yüksek gelir düzeyine sahip aile çocuklarının eğitime katılımının da yüksek olduğu; erkek ve kadınların eğitime katılımının bölgesel ve gelir düzeylerine göre farklılık gösterdiği; bütün gelir düzeylerinde ve bölgelerde kadınların eğitime katılım oranlarının erkeklerden düşük

olduğu gözlenmiştir. Gelir artışının eğitime katılım üzerindeki etkisinin bölgelere ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011), disiplin cezası alma, alkol-sigara kullanımı ve antisosyal davranışların okulu terk etme riskini artırdığını, sosyal desteğin, özellikle öğretmen desteğinin okulu terk etme riskini azalttığını belirtmektedirler. Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013), akranların tutum ve davranışlarının terk riskini etkilediğini; Şimşek (2011) ise, başta kişisel özellikler olmak üzere, aile özellikleri (çok çocuklu aile), eğitim sistemi, okuldan ve öğretmenden memnuniyet gibi değişkenlerin okulu terk olasılığını etkilediğini belirtmektedirler.

Okul dışında kalma bağlamında özellikle kız çocuklarının okullaşma engelleri üzerinde duran araştırmalar da yürütülmüştür. Bora (2012), ailenin ekonomik durumu, kız çocuklarına biçilmiş toplumsal roller, okullardaki karma eğitim ve giysi uygulamalarının velilerin kız çocuklarını ortaöğretime göndermemelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Adıgüzel (2013), özellikle kız çocuklarının okulu terk etmelerinin temel nedeninin sosyo-kültürel ve ekonomik nedenler olduğunu belirtmiştir. Şirin, Özdemir ve Sezgin'in (2009) araştırma sonuçlarına göre, erkekler aile ekonomisine katkıda bulunmak, kız çocuklar da çalışan anneye destek olmak amacıyla evdeki çocukların bakımını üstlenmeleri nedenleriyle okulu terk etmekte.

Huisman ve Smits'e (2015) göre okul terkte önemli etmenlerden birinin de eğitim kaynakları (okulların ve öğretmenlerin varlığı) ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Taylı (2008a) öğrencilerin; öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin, okula ve aileye ilişkin nedenlerin, kişisel ve toplumsal nedenlerin okulu bırakmasında önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Uysal (2008), okulu bırakmayı etkileyen çevresel etmenlerin en önemlisinin okul çevresi olduğunu belirtmiştir. Okuldaki aksaklıklar, özellikle okulun niteliği, büyüklüğü, atmosferi ve öğretmenlerin tutumları çocukların eğitim sistemi içinde kalmalarını etkilemektedir. Berktold ve diğerlerinin (1998), yaptıkları boylamsal araştırmada okul terkinde okulla ilgili en belirgin nedenler ise "okulu sevmeme" (%46), "okul başarısızlığı" (%39), "öğretmenlerle iyi ilişkilerin kötü olması" (%29) ve "iş bulup çalışma" (%27) olduğu belirtmiştir.

Andrei, Teodorescu ve Oancea (Andrei, Teodorescu ve Oancea, 2012), 2000-2009 yılları süresince 27 AB ülkesinde kaydedilen veri setlerini kullanarak, okul terkiyle ilişkili olarak yaptıkları araştırmada ulusal gelir içindeki eğitim harcamalarının payının artmasının eğitim niteliğinin artmasına ve dolayısıyla okul terk oranlarının azalmasına neden olduğunu, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça okul terkinin önemli

ölçüde azaldığını, işgücü piyasasındaki işsizlik oranı yükseldikçe okul terk oranlarının da yükseldiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerindeki okul terkinin belirli bir düzeyini kültürel etmenlerin, kıtaya yapılan göçlerin, ekonomik ve sosyal etmenlerin belirlediği de belirtilmektedir.

Huisman ve Smits (2015), yaptıkları araştırmada okul terkinde bölgenin gelişim düzeyinin de önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Kamusal olanakların yerleşim yerlerine eşit oranda dağılmaması, hem ülke coğrafyasında şehirlerin konumuna hem de şehir coğrafyasında konutun bulunduğu yere bağlı olarak eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Eskicumalı ve Önce, 2014). Okul dışında kalma olgusunda, çocukların yaşadığı yerim nitelikleri yeterince dikkate alınmamıştır. Kent nüfusunun, toplumsal konumlarına (etnik, sınıfsal kökenleri, kültürel ve dinsel aidiyetleri vb.) bağlı olarak belirli kentsel mekanlarda yoğunlaşmaları ve birbirlerinden fiziksel olarak kopmaları ve sınırlı bir kültürel etkileşim içinde bulunmaları, eğitim kurumlarını da sosyo-mekansal bir bölünmeye uğratmaktadır (Ünal ve diğerleri, 2010). Çelik (2014a) ise aynı elverişsiz mahallelerde yaşıyor olsalar da okula devam eden öğrencilerin, sosyoekonomik ve etnik açıdan okul terklerinde ayrıştıklarını belirtmektedir.

Türkiye, 2010 yılından bu yana UNICEF ile UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün ortak eşgüdümünde yürütülen Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişiminin (OOSC) katılımcısı 25 ülke arasında olmasına karşın, MEB, 2013 yılına kadar okul dışında kalan çocuklara ilişkin kapsamlı bir araştırma yapmamıştır. 2013 yılındaki araştırma da MEB ve UNICEF işbirliğiyle yapılmıştır. Bu yüzden sorun güncelliğini korumaktadır. Özellikle okul dışında kalmanın nedenlerinden olan sosyoekonomik etmenler, birçok araştırmada vurgulanmasına karşın çoğunlukla bu araştırmalarda sosyoekonomik eşitsizliklerin nedenleri ve eğitim sisteminin eşitsizlik yaratan uygulamaları sorun edilmemiş ve bu eşitsizliklerin doğallığı benimsenmiştir.

Tomul (2007), eğitimin toplumsal alandaki eşitsizlikleri azaltma potansiyeline vurgu yaparken, gerekli önlemler alınmazsa eğitimin yapı ve süreçleriyle var olan eşitsizlikleri yeniden üreterek daha da artırma olasılığını belirtmiştir. Eğitimsel eşitsizliklerin öne çıktığı alanlardan biri de eğitime erişebilirliği yansıtan okullaşma oranlarıdır. Türkiye'de hedeflenen düzeyde katılımın sağlanmadığı eğitim kademelerinden biri de ortaöğretimdir. Ortaöğretimde hedeflenen okullaşma oranlarının sağlanamadığı gibi buradaki okul çeşitliliği ve eğitim niteliği de önemli politik tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Eğitime erişimde ortaöğretim, eğitim sistemi

içinde önemli bir kademedir. Köse'ye göre (2006), ilköğretimden sonraki aşamada öğrencilerin hangi tür bir ortaöğretime devam edeceğine yönelik karar, öğrencilerin sonraki yaşam koşullarını belirlemede önemlidir. Huisman ve Smits (2015) gelişmekte olan ülkelerde ilkokuldan ortaöğretime geçişin, çocukların eğitim kariyerlerinde önemli bir kırılma noktası olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitime erişimle ilgili gerek uluslararası gerekse Türkiye'de yapılan araştırmalar genel olarak "eğitime katılım" veya "okul terk" kavramlarıyla çalışılmıştır. Uluslararası ve ulusal düzeyde eğitime katılım veya okulu terk nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalarda; eğitim kademesi, ülkelerde uygulanan sosyal politikalara, ülkelerin gelişmişlik durumuna ve zamana bağlı olarak değişebileceği ortaya konulmuştur. Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde okul terklerini etkileyen sosyal-ekonomik ve kültürel nedenlerin belirlenmesinin gelecekte eğitime erişimi artırmak için oluşturulacak makro/mikro politikalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de ortaöğretim çağındaki nüfusun okul dışında kalmasını etkileyen sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitsel etmenlerin neler olduğu ve okul dışında kalmayı nasıl etkilediği bu araştırmanın sorununu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye'de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel, toplumsal, kurumsal, mekansal değişkenleri belirlemek ve okul dışındaki çocukların okul dışında kalma sürecinde deneyimlediklerini onların görüşlerine dayalı olarak betimlemektir.

Bu araştırma, genel amaç çerçevesinde şu alt amaçları içermektedir:

1. Sosyoekonomik değişkenler (cinsiyet, engel durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, sosyal güvenlik durumu, kişi başı yıllık gelir, hane halkı büyüklüğü), ortaöğretim düzeyindeki çocukların okul dışında kalmasını anlamlı şekilde etkilemekte midir?
2. Cinsiyete göre sosyoekonomik değişkenler, ortaöğretim düzeyindeki çocukların okul dışında kalmasını anlamlı şekilde etkilemekte midir?
3. Yerleşim birimine (kır-kent) göre sosyoekonomik değişkenler, ortaöğretim düzeyindeki çocukların okul dışında kalmasını anlamlı şekilde etkilemekte midir?
4. Ortaöğretim çağındaki çocukların okul dışında kalmasında neler ve kimler, nasıl etkili olmaktadır?
5. Okul dışında kalanlar eğitim yaşamları süresince okul içinde ve dışında neleri deneyimlemektedirler?

Önem

Eğitim ekonomisi ve planlaması bilim dalının ana temalarından biri “eğitimde eşitlik”tir. Eğitimde eşitlik politikası ile cinsiyetine, diline, dinine, budununa, sosyoekonomik durumuna, oturduğu yere ve siyasal düşüncesine bakılmaksızın tüm yurttaşlara eğitim hizmetinin nitelikli bir şekilde sunulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma, toplumsal ve eğitim eşitsizliklerinin hangi toplumsal kesimleri olumsuz etkilediğinin görünür kılınmasına ve bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına katkıda bulunabilir. Öğrenim çağındaki çocukların okul dışında kalması, kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını zayıflatarak ulusal ve yerel düzeyde yapılan eğitim planlarının gerçekleşmesini engelleyebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okul dışında kalma olgusu okul çağında olup da herhangi bir örgün eğitime kayıt olmayanlar ve örgün eğitime kaydolduktan belli bir süre sonra örgün eğitimden mezun olmadan ayrılan çocuklar üzerine yapılan araştırmalar şeklinde birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada bir ortaöğretim kurumuna kaydol(a)mamış olanlar ile bir öğretim kurumuna kayıt olduktan belli bir süre sonra ayrılmış/çıkarılmış olanlar, okul dışında kalmanın farklı türdeki sonuçları olarak ele alınmıştır. Okul dışında kalan çocukların, okul dışında kalmalarının belirli boyutlarını birbirinden yalıtarak incelemek ve değişkenler oluşturmak anlamlı olabilir. Ancak bunlar bütünsel anlam yapıları ile bağlantılı olmadıkça, okul dışında kalma olgusu yeterince anlaşılabilir. Herşeyin zorunlu ve karşılıklı bağlarla birbirine bağlı, etkileşim ve sürekli değişim durumunda olduğunu; olay ve olguları yalıtık sistemlerle anlamamanın olanaklı olmadığı düşünüldüğünde, bu araştırmada okul çağında olup da okul dışında kalan çocukların okul dışında kalma nedenlerinin bir bütün olarak ele alınması hedeflenmiştir.

Çocukların okul dışında kalmalarındaki yaygın kanı, çoğunlukla okul dışında kalma olgusunu, eğitim hakkı temelinde değil de insan sermayesine yapılan yatırım bağlamında, fırsat eşitliği temelinde siyasetle ilişkisini keserek, iktidar ve iktisadi ilişkilerde yaşanan değişimlerden soyutlama şeklindedir. Bu konuda yapılan araştırmalar genellikle bir yıllık verilerin çözümlenmesiyle sınırlandırılmıştır. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu araştırmada okul dışında kalma olgusu, neoliberal politikaların yoğunlaştığı 2008 yılı ekonomik bunalım öncesi ve bunalım sonrası dönemleri kapsayan

2003, 2011 ve 2016 yıllarını içeren verilerin çözümlemesiyle tarihsel ve ekonomik bir süreç olarak ele alınmıştır.

Okul dışında kalma olgusu çoğunlukla çocukların başarısı/başarısızlığı, ailelerinin sosyoekonomik özellikleri ya da okulların, öğretmenlerin, akranların özellikleri ile ilişkili araştırmalar ile sınırlandırılmış ve bu araştırmalarda eğitimin ekonomi politikası yeterince dikkate alınmamıştır. Eğitim sistemi, yalnızca belirleyen değil aynı zamanda, özellikle belirlenendir. Bireyin eğitim sistemi içinde ya da dışında kalmaya ilişkin düşüncesini belirleyen etmen yalnızca eğitimin amaç, yapı ve süreçleri değil aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun ekonomik, kültürel ve siyasal koşullarıdır. Ercan'ın (2006) belirttiği gibi, "eğitim, yalnızca ekonomik düzey değil toplumsallaştırma süreçleri, ideolojik yapılanmalar, güç ilişkileri ve dolayısıyla devlet-birey, birey-toplum gibi oldukça karışık bir dizi ilişkinin etkisinde olan" toplumsal bir olgudur. Eğitimde gerçekleşen değişim eğilimleri genel anlamda, dünya ölçeğinde gerçekleşen bir sürecin – günümüzde kapitalizmin- ürünü olmakla birlikte her ülkenin kendi tarihsel/toplumsal özelliklerine göre şekil almaktadır. Türkiye’de, okul dışında kalma olgusunu, sınıfsal temelde etnik, dinsel ve kültürel özellikleri dikkate alan çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalarda okul dışında kalma olgusu ya çoğunlukla mikro düzeyde, yani yalnızca içsel güdülemelerin ürünü olarak ele alınmış ya da nadiren makro düzeyde, yapı temelinde, ekonomik ve toplumsal dış belirleyenlere indirgenmiştir. Bu araştırmada okul dışında kalma olgusu, bu olguyu bizzat yaşayan çocukların, yaşadıkları gerçekliği anlama ve anlamlandırma sürecini içermekte ve bu süreci toplumsal gerçeklikten koparmayan bütünsel bir yaklaşımla çözümlemeyi içermektedir. Okul dışında kalma, birey, aile ve toplum için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle, okul dışında kalma yolunda atılan adımları anlamak, etkili önleme programları geliştirmede çok önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın başlıca sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma ortaöğretim çağında olup da okul dışında kalmış 14-19 yaş aralığındaki çocuklarla/gençlerle sınırlıdır. Yaşı 14'ten küçük olanlar zorunlu eğitim çağında ve ilköğretim çağında oldukları için, yaşı 19'dan büyük olup da okul dışında

kalanlar ise özellikle ortaöğretim ve öncesine ait güncel eğitim deneyimlerini hatırladıklarının sınırlı olması dolayısıyla çalışma grubuna dahil edilmemişlerdir.

2. Araştırmanın nitel verileri Türkiye'nin farklı illerinde (Ankara, Bingöl, Bitlis, Isparta, Elazığ, Urfa ve İstanbul) öğrenim görmüş, 2015- 2016- 2017 öğretim yıllarında ortaöğretim okul çağında iken okul dışında kalmış katılımcılarla sınırlıdır. Araştırmada daha fazla katılımcıya ulaşmak hedeflenmesine rağmen çalışma grubu yalnızca görüşmeleri kabul eden 36 kişi ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın nicel verileri, standartlaşmaya uygun değişkenler ile örneklem büyüklüğü dikkate alınarak Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) 2003 Hanehalkı Bütçe Anketi ve TÜİK 2011 ile 2016 Hanehalkı Bütçe anketlerindeki verilerle sınırlıdır. Üç Hanehalkı Bütçe Anketinde yer alan tüm değişkenler değil de standartlaşmaya uygun olan değişkenler analize dahil edilmiştir.

Sayıtlar

DİE'nin 2003 yılı ve TÜİK'in 2011 ile 2016 yılı hanehalkı bütçe anketlerinden elde edilen mikro verilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramların tanımı şöyledir:

Çocuk: Her birey on sekiz yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir (Çocuk Hakları Sözleşmesi 1. Madde).

Ortaöğretim: Ortaokuldan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren örgün eğitim kurumu.

Okul Terk: Okul çağında olduğu halde, ölüm dışındaki nedenlerle kayıtlı olduğu okuldan diploma almadan ayrılma/çıkarılmayı belirtir.

Okul Dışında Kalma: Bir öğretim kurumuna kaydol(a)mama, bir öğretim kurumuna kayıt olduktan belli bir süre sonra diploma al(a)madan okuldan ayrılma/çıkarılma zorunda kalmayı belirtir.

Eğitim Hakkı: Eğitim içerik ve süreçlerinin nitelikli olarak sunulduğu ortamlarda bireyin herhangi bir bedel ödemedi, yeteneklerini ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirebilme hakkıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, “Kuramsal Çerçeve” ve “İlgili Araştırmalar” başlıkları altında verilmiştir. “Kuramsal Çerçeve” başlığı altında araştırma sorunu ile ilgili olan, ayrıca sorunun çözümüne katkısı olacağı düşünülen temel yaklaşımlar yer almaktadır. Burada okul dışında kalma ile doğrudan ya da dolaylı ilişki içinde olan kavramların yanı sıra okul dışında kalma olgusu ile ilgili yaklaşımlar tartışılmış; eğitim ve eğitim hakkı kavramları, eğitim hakkının diğer insan hakları ile ilişkisi bağlamında okul dışında kalma olgusu ele alınmıştır. “İlgili Araştırmalar” başlığı altında ise araştırma sorunu ile doğrudan ilişkisi görülen ve ulaşılabilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Okul Dışında Kalanlara İlişkin Yaklaşımlar

Alanyazın incelendiğinde, okul çağında olup da okul dışında kalan çocuklar ve bu çocukların sorunlarına ilişkin araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Yapılmış araştırmalarda okul dışında kalan çocuklar; eğitim ile ilişkili olarak, okula hiç kayıt yapmayan, kayıt yaptıktan sonra öğrenimini tamamlamayan (dropout), okulu erken bırakan (early school leaving), “okul dışına itilen” (push-out) ve “okul dışına çekilen” (pull-out) şeklinde, ele alınan soruna bağlı olarak farklı şekillerde adlandırılmışlardır. Okul dışında kalan çocukların, okul dışında kalmadan önceki olumsuz koşulları (kronik başarısızlık, yoksulluk, suça yönelim, düşük özsaygı, aile içi sorunlar vb.) dikkate alınarak “risk altındaki çocuklar” şeklinde tanımlandıkları da görülmektedir (Aydın, 2015). Bu tanımlandırmalarda nedenlerin yanısıra öğretim düzeyi ve çocuğun yaşına denk gelen dönemlerin farklılığı öne çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, çocuklar, okul dışında kalmadan önce, Okul dışında kalma olgusunun merkezine çocuğu ve ailesini, eğitim ile okul sistemlerinin yapı ve işleyişini veya üretim ilişkileri ile birlikte ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal süreçleri koyan yaklaşımların, okul dışında kalan çocukları farklı kavramsallaştırdığı görülmektedir.

Okul dışında kalmanın sorumluluğunu öğrenci ve aileye yükleyen yaklaşımda, olgu, okul terk (dropout) ya da okulu bırakma olarak kavramsallaştırılır iken (Chávez,

Belkin, Hornback ve Adams, 1991), okul sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin eleştirel yaklaşım, okul dışında kalan çocukları okuldan itilmiş (push-out) çocuklar olarak kavramsallaştırmaktadır (Kelly 1993: Akt. Çelik, 2014b). Aynı olgunun farklı biçimlerde kavramsallaştırılması, her kavramsallaştırmanın aynı zamanda, toplumsal ilişkilere ilişkin -bir dizi açık ya da örtük- varsayımlara dayandığını göstermektedir.

Merkezinde öğrenci ve aileye bağlı noksanlıkların bulunduğunu öne süren “okul terk” (dropout) tanımlaması ve buna bağlı yaklaşımlar esasen okul dışında kalmayı önceleyen karmaşık süreçleri gizlemekte ve onun ortaya çıkmasında rolü bulunan diğer aktörleri görünmez kılarak çözümlenmeden kaçırmaktadır (Çelik, 2014a). Özellikle toplumsal hareketlilik mitinin yanı sıra, öğrencilerin okula başlamadan kültürel sermayeyi edindikleri varsayılmaktadır. Bunun yanında ekonomik ve siyasal sistemdeki sınıf, ırk ya da toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşın eğitimin (kamusal olsa dahi) her bireyin doğuştan gelen koşullarının üstesinden gelecek araçlarla donatıldığı düşünülmektedir (Aronowitz, 2011). Okul dışında kalmanın sorumluluğunu çocuğa yükleyen yaklaşımlar, okuldaki ve eğitim sistemindeki normları verili kabul ettiğinden çocuğun normlara uyum ya da uyumsuzluğunun sorumluluğunu anne-babaya yüklemektedirler. Böylece ebeveynlerin çocuklarının bu normlara uyumunu sağlamak için gereksinim duyacağı kaynakları ve bu kaynakların onların toplumsal konumları ile ilişkisini çözümlenme dışında bırakmaktadırlar. Benzer şekilde, ağırlıklı olarak okulun işleyişine odaklanan eleştirel yaklaşımlar, Çelik’in (2014a) de belirttiği gibi, çocukların okul ile etkileşime girerken geçmiş yaşantıları ve toplumsal konumları dolayısıyla birlikte getirdikleri kaynakların onlara etkilerini genellikle gözden kaçırmaktadırlar. Özellikle sosyal politikaları sorgulanmak yerine, sorunun kaynağı genetik noksanlık olarak görülebilmektedir. Böylece, okul ve eğitim sistemi ile birlikte ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal alandaki güç ilişkileri çözümlenme dışında bırakılmakta ve bu alanlarda geçerli olan normlar doğal kabul edilmektedir.

Çocuğun okul dışında kalmadaki katkısını ele alırken çocukların yaşamını dolaylı veya doğrudan etkileyen kararları kimlerin verdiği ve bu kararlarda çocuğun ne kadar söz sahibi olduğu, kısaca katılım hakkının ne derece yaşama geçtiği de önemlidir. Bu yüzden çocuğun aile ve toplum tarafından nasıl algılandığı da belirleyiciler arasındadır. Kılıç ve Durmuş’un (2016, s. 149) belirttiği gibi, çocuklar; kendilerini *geleceğimiz* olarak adlandıran, fakat çoğu kez bugün aynı yaşamı (savaşı, yoksulluğu, doğal tahribatı vb.) paylaştığını unutan; kendileri hakkında karar vermenin çoğu durumda onlara karşın ama onların iyiliği için olduğunu şiddetle savunan yetişkinlerle yaşıyorlar. Yani, nüfusun

yaklaşık üçte birini oluşturan çocuklar diğer üçte ikisinin sürekli kontrolü ve bağımlılığı altında yaşamaktadırlar.

Çocuğun okul dışında kalması, yalnızca eğitime erişim olanaklarının eşitlenmesi sorunu olarak değil, aynı zamanda bu olanakların nitelikli bir eğitim ile ilişkisini sorgulama sorunudur. Bu bağlamda eğitim sisteminin yapısı ve işleyişinin yanı sıra okuldaki yaşam da çocuğun okul dışında kalmasında rol oynayabilmektedir.

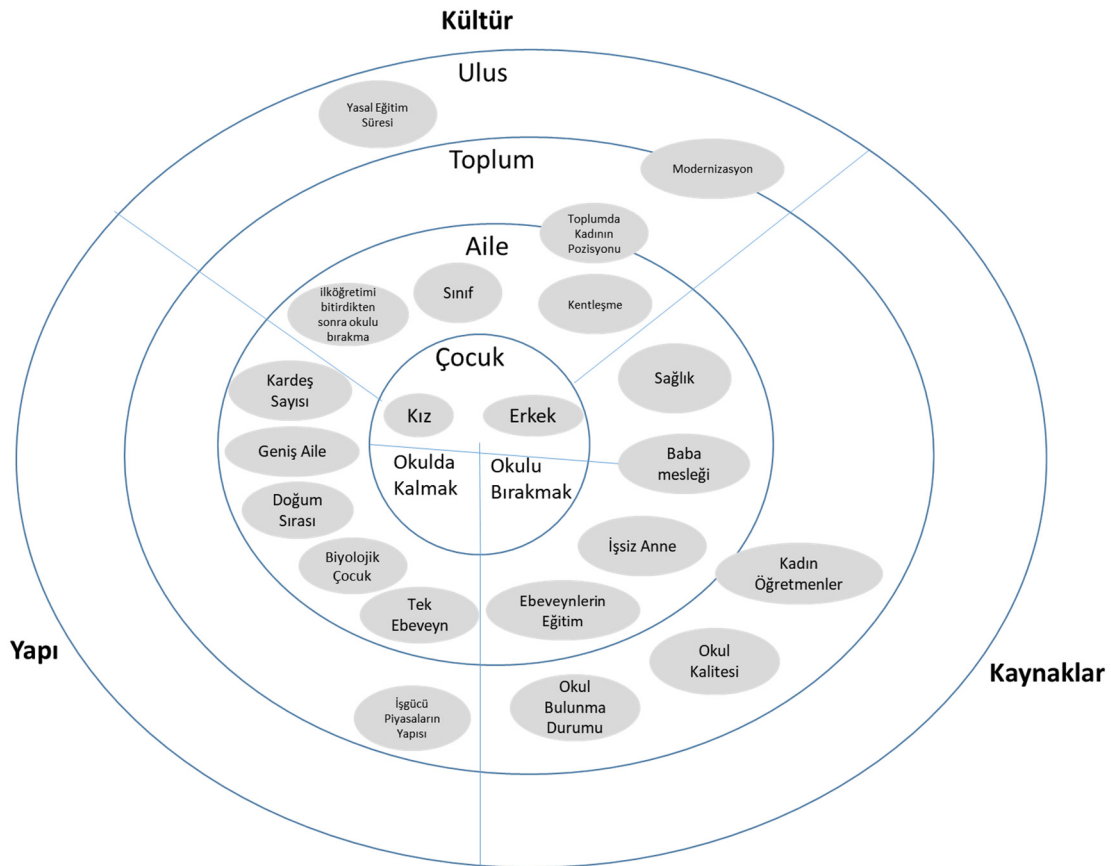
Bu araştırmada, olguyu “okul dışında kalma” olarak kavramsallaştırmanın temel nedeni felsefede özne-nesne ayrımı ile sosyal bilimlerdeki iki kuramsal tavır olan öznelcilik ve nesnelcilik ayrımına yönelik ikiciliğe mahkûm olmamaktan kaynaklanmaktadır. Çocuğun okul dışında kalmasını, yalnızca çocuğun bilincine ve iradesine, dahası çocuğun bilişsel, bedensel ve duyuşsal yeteneklerine bağlamak öznelci yaklaşıma karşılık gelmektedir. Diğer yandan, çocuğun bilincine ve iradesine bakmaksızın bu yeteneklerinden çok, yalnızca çocuğun içine doğduğu koşulların belirleyiciliğine vurgu yapılması ve çocuğu kendi potansiyelinin farkında olmayan, edilgen, yani kabul edici, şekil verilen bir konuma yerleştirilmesi de nesnelci yaklaşıma dayanmaktadır. Özne ile nesne ayrımıyla özne ve nesnenin birbirinden ayrı şeyler olarak görülmesi, nesneyi düşünen insandan farklı ve onun karşısındaki bir şey konumuna yerleştirmektedir. Her iki yaklaşımın birbirinden kopuk bir şekilde olguya yaklaşmaları olgunun bütünsel çözümlemesini olanaklı kılmamakla birlikte, özne-yapı ayrımının da birey-toplum ayrımı gibi yapay ayrımlar ile liberal ideolojinin toplumsal sorunları ekonomik sorunlardan ayıran yaklaşımına hizmet etmektedir.

Marx, gerek olguların kendi aralarında gerekse olgular (parça) ile bütün arasında karşılıklı bir belirlenim ilişkisi bulunduğunu varsaymıştır: İçsel bağlantı ilkesi. Örneğin herhangi bir belirleyen, aynı zamanda belirlediği şey ya da başka şeyler tarafından belirlenmiş olarak da var olur. Olgular arasındaki karşılıklı belirlenimi (diyalektik ilişkiyi) hem olanaklı hem de gerekli kılan bütünlük ilkesinin varlığıdır. Olgular, aynı bütünün (tözün) parçaları (görüngüleri) oldukları, dolayısıyla ortak/benzer özellikler taşıdıkları için aralarında içsel bir bağlantı vardır. Bu bağlantılar duruk ve tek yönlü değildir. Yani, şeyler ve onlar arasındaki ilişkiler birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği gibi bunlar birbirine indirgenebilir olgular da değildir (Öngen, 2009).

Okul dışında kalma olgusuna ekonomi politik yaklaşımda, bütünün - çocuk, ailesi, akran çevresi, öğretmeni, okulu, eğitim sisteminin işleyişi ve yapısı, ekonomi vb.- parçalarla ya da bu parçaların kendi aralarındaki ilişkiler de duruk ve tek yönlü değildir.

Bütün içindeki her şey bütünden etkilendiği gibi Badiou'nun (2008) ifadesiyle, bir bütüne ilişkin olan her şey, bütünde içerilmiş olarak ona engel de olur. Tarihsel olarak şimdi olan ve gelecekte gerçekleşecek olan herhangi bir olay, aynı zamanda geçmişte olmuş bir olayın parçası da olduğundan, okul dışında kalma da çocuğun kendi yeteneğinden, çocuğun yaşamı boyunca etkileşimde bulunduğu çevresinden ve içine doğduğu koşullardan bağımsız ele alınmamalıdır. Çocuğun yaşam koşulları ve çevresiyle etkileşimi çocuğun ekonomik, kültürel, toplumsal ve siyasal ilişkilerini olumlu/olumsuz etkileyebileceği gibi, çocuğun okuldaki başarısı(zlığı)nı ve eğitim sistemi içinde kalıp kalamayacağını da etkilemektedir. Bu araştırmada okul dışında kalma olgusu, özne ile nesne ayırımından yola çıkılarak anlaşılacak bir konu olarak değil, özne ve nesnenin birbiriyle ilişkileri bakımından diyalektik ilişki içinde olduğu varsayımıyla, kavramsal olarak "okul dışında kalma" tanımlamasına gidilmiştir.

Huisman ve Smits'e (2015) okul dışında kalma kültürel, yapısal ve kaynak yapısından etkilenmektedir. Bu yapılar ulusal, toplumsal, aile ve bireysel düzey bakımından değişmektedir. Gelişen ülkelerde okul dışında kalmayı açıklayan model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Gelişen Ülkelerde Okul Dışında Kalmayı Açıklayan Model (Huisman ve Smits, 2015)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, Huisman ve Smits (2015), bireysel düzeyde cinsiyetin, aile düzeyinde yapısal olarak kardeş sayısı, geniş aile yapısı, kardeşler arasındaki doğum sırası, biyolojik/evlatlık çocuk ve tek ebeveynli olmanın; kaynaklar bakımından ailedeki bireylerin sağlık durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin; kültürel olarak ailenin bulunduğu toplumsal sınıfın ve kentleşmenin okul dışında kalmada belirleyici olduğuna vurgu yapmışlardır.

Okul dışında kalma nedenlerine ilişkin kuramsal sınıflandırma daha çok okul terkiyle sınırlandırılmıştır. Battin-Pearson ve diğerleri (2000), okul terkine yönelik öne sürülen fikirleri beş kuram altında sınıflandırmıştır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

Akademik Aracılık Kuramı: Bu kurama göre çocukların akademik başarısının düşüklüğü onların okul dışında kalmalarına aracılık etmektedir. Çocukların olağandışı davranışları, antisosyal akranlara yakınlığı, okul aidiyetinin düşüklüğü, eğitim beklentisi ile eğitim düzeyi düşük ebeveynli olan çocukların akademik başarısını düşürerek, çocukların okul dışında kalmasına neden olmaktadır.

Genel Uyumsuzluk Kuramı: Bu kuramda çocukların suça karışma, uyuşturucu kullanma ve hamile olma gibi uyumsuz davranışlarının lise okulu bırakma üzerinde doğrudan etkileri olabileceği varsayılmaktadır.

Uyumsuz Akran Grupları Kuramı: Okul dışında kalmış veya okul dışında kalma potansiyeli taşıyan uyumsuz (akademik başarısı düşük, uyuşturucu kullanan) akranların akademik başarının aracı etkisinin üzerinde ve üstünde lise okulu bırakma üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu varsayılmaktadır.

Aile Sosyalleşmesinin Yetersizliği Kuramı: Eğitim düzeyi düşük ebeveynler ile çocuklarının eğitimi için düşük eğitim beklentisi olan ebeveynlerin zayıf akademik başarının etkisinin ötesinde, okuldan ayrılma konusunda benzersiz bir katkı sağlayacağını varsaymaktadır.

Yapısal Özellikler Kuramı: Buna göre cinsiyet, budun ve sosyoekonomik düzeyin düşük olması, akademik başarının düşüklüğüne ve okul terkine neden olabilmektedir.

Okul Dışında Kalma Sorunu

Genelde sosyal bilimlerde özelde eğitim alanında çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda, özellikle olumsuz davranışlarla karşılaşan yoksun çocuklarla ilgili ifadelerde, genellikle okul dışında kalan çocukların yer aldığı görülmektedir. Okul dışında kalma olgusu, çeşitli eşitsizliklerin ve olumsuzlukların bir sonucu olarak ele alınabildiği gibi bu eşitsizlik ve olumsuzlukların nedeni olarak da öne çıkarılmaktadır. Bir neden mi yoksa bir sonuç mu olduğu ya da her ikisi de olup olmadığına yönelik bazı çıkarımda bulunmak için kimi soruları –ki bu soruların kendisi cevabı sınırlandırır da- sormak gerekmektedir: Okul dışında kalmak gerçekten bir sorun mudur, yoksa gerçekleşmesi kaçınılmaz olan doğal olan bir yasa mıdır? Kimler okul dışında

kalmaktadır? Okul dışında kalmak kimleri/neyi nasıl etkilemektedir? Okul dışında kalma neye hizmet etmektedir?

Okul dışında kalmanın bir olumsuzluk olup olmamasına ilişkin soruların yanıtı, elbette okulun ne olduğu ve içinde bulunulan tarihsel dönemde okulun bireyle, toplumla ve doğayla olan ilişkisinden bağımsız verilemez. Özellikle çocuk açısından düşünüldüğünde, okulun özneleşme, insanlaşma, özgürleşmeye dönük ve çocukların eksiksiz gelişim süreçlerini barındıran bir kamusal kurum olması durumunda, çocukların okul dışında kalması, başta çocuklar olmak üzere aile, topluluk, ülke ve hatta tüm türler için bir kayıp olarak değerlendirilebilir. Oysa okulun sözü geçen süreçleri içermemesi ve bireyleri kendine ve çevresine karşı yabancılaştıran, kısaca nesneleştiren süreçleri içermesi durumunda ise çocuğun okul dışında kalması çocuk için kısmen yararlı görünse de –hatta bazı çocuklar okul dışında kalarak yaşamlarını feda etmediklerini ve böylece yaşamlarını kurtardıklarını düşünmüş olmaları- ekonomi politik açıdan bazı olumsuzluklar barındırmaktadır (Hansen ve Toso, 2007). Çünkü okul denilen toplumsal kurum, ekonomik ve toplumsal güç ilişkilerinden bağımsız değildir. Bu durumda yalnızca okulda değil, tüm toplumsal yapılarda farklı oranda da olsa yabancılaşma ve nesneleşme süreçlerinin olduğu varsayılabilir. Hegemonya açısından düşünüldüğünde ise diğer olası ekonomik ve toplumsal yapıların olması da güçleşeceğinden, okul dışında kalmak savaşım alanlarından birinin zayıflamasına ve okullardaki karşı-hegemonyanın güç kaybetmesine hizmet edebilir. Ancak okul dışında kalanların oranının artması, var olan olumsuz uygulama ve süreçlerin görünür kılınması ve bu süreçlerin özneleşme, insanlaşma ve özgürleşme yönünde evrilmesine katkıda da bulunabilir. Var olan ekonomik ve toplumsal sistemin, günümüzde ise egemen kapitalist sistemin seçeneksiz olmadığı, başka bir dünyanın, toplumun ve eğitimin olanaklı olabileceği yönünde savaşımı güçlendirebilir.

Okul dışında kalarak okulu bitiremeyen gençler iş piyasası için “potansiyeli olmayan” kişiler olarak görülmekte ve bu kişiler, yaşam gereksinimlerini karşılayamaz yargısıyla normal yaşam koşullarından uzaklaştırılmaktadırlar. Onlar “belirsizlik” ile ilişkilendirilip tanımlanırken gereksinimlerini karşılayabilen diğerleri “öngörü” ile ilişkilendirilmektedirler (Tarusha ve Bilali, 2015). Ulusal anlamda okul dışında kalmış çocuklar, eğitim alanı dışındaki ekonomik, sosyal ve kültürel hizmet alanlarında, özellikle eğitimin dışsallıkları bağlamında bir sorun olarak ele alınmaktadırlar. Okul dışında kalmanın özellikle işbaşındaki eğitimlerin maliyetini arttırdığı, sağlık harcamalarındaki artışa neden olduğu, yeni bilgi ve teknoloji üretimi ile tüketimini azaltarak ekonomik

kalkınmayı olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Özellikle de okul dışında kalıp, iş yaşamına erken giriş yapan bireylerin yüksek gelirli işlerde çalışmadıkları için devletin vergi gelirlerini azalttıkları da çokça dillendirilmektedir. Oysa bu söylemleri dillendirenlerin, okulu bitiren herkesin yüksek ücretli işlerde istihdam ediliyormuş gibi bir algıyla, iş ve işçi bulma kurumlarında iş arayanların ya da iş bulamamaktan iş aramaktan vazgeçenlerin olduğunu, bu yetmiyormuş gibi sayıları giderek artan diplomalı işsizleri de göz önüne almadıkları söylenebilir. Çoğunlukla da okulu terk edenler yüzünden yüksek ücretli işlerin boş kaldığı gibi hayali koşullar yaratılmaktadır.

Okul dışında kalan çocuklar, tarım ve sanayi iş kolları için ise, ucuz emek sömürüsüyle maliyetleri düşürerek artı değer artışı sağlayan üretim fonksiyonundaki bir girdi olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar bu sektörlerde özellikle yasal çalışma saatlerinin çok çok üzerinde, kötü koşullarda daha düşük ücret ile en tehlikeli/ ölümcül işlerde güvencesiz olarak çalıştırılmaktadırlar. Bu çocukların büyük kısmı sağlığını kaybederken kimisi yaşamını kaybetmektedir. Örneğin İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi'nin (İSİG) açıkladığı rapora göre, 2012 yılında 32 çocuk, 2013'te 59 çocuk, 2014'te 54 çocuk, 2015'te 63 çocuk, 2016'da 56 çocuk, 2017'de 60 çocuk, 2018'de 67 çocuk, 2019'un ilk 5 ayında 26 çocuk iş cinayetinde yaşamını yitirmiştir (Gürcanlı, 2019).

Okul dışında kalan çocuklar, sermaye birikimi için eğitimin piyasalaşması, ticarileşmesi ve özelleştirilmesinde bile kötüye kullanılmaktadır. Kamu okullardaki öğrenci sayısının düşmesi, bir yandan eğitimde niteliği artırma ve altyapı sorunlarını çözmeye dönük çabaları zayıflatırken, öte yandan, günün/merkezi sınav sisteminin gerektirdiği ölçünler bakımından kamu okullarının niteliksizliği söylemiyle özel eğitim kurumlarının teşvik edilmesinde rol oynayabilmektedir (Bakış, Levent, İnel ve Polat, 2009).

Yukarıdaki açıklamaların abartılı olduğu düşünülse de uygulama ve sonuçlara bakıldığında, okul dışında kalma, okul dışında kalan çocuklar dışında birçok kesimin yadırgamadığı, sessiz kaldığı ya da zorunlu olarak kabullendiği, sonuç olarak doğal bir olgu şeklinde ele alınabilmektedir. Bu bakış açısıyla kuramda bir sorun olarak altı çizilse de uygulamada var olan eşitsizlikleri üreten kapitalist sistem sorun edilmemekte, çocukların olumsuz yaşam koşulları ile emek sömürüsü bir sorun olarak görülmemektedir.

Alanyazında okul dışında kalma olgusuna yönelik araştırmalar olmakla birlikte, incelenen araştırmaların büyük çoğunluğu ya da neredeyse tümü, soruna diğer ekonomik, kültürel ve toplumsal ilişkiler ile diyalektik bir ilişki çerçevesinde değil de uzmanlık

alanının sınırlılığıyla, özellikle eğitim alanının bu ilişkilerden tamamen özerk olduğu varsayımıyla yaklaştıkları görülmektedir. Eğitim alanı özelindeki devamsızlık, başarısızlık, sınıf tekrarı ve okul terki ile ilişkili araştırmaların bulgularının çoğunda eğer değişkenler arasında yer verilmiş ise aile gelirin ya da maddi yoksunluğun en etkili/önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu araştırmaların sorun durumu ile bulgulara dayalı önerileri incelendiğinde, egemen üretim ilişkilerinin (günümüzde kapitalizmin, neoliberal politikaların) eşitsizlik yaratan ve bu eşitsizlikleri meşrulaştırıp yeniden üreten ve insan haklarını sermaye birikimi için araçsallaştıran etkilerinin yer almaması dikkate değerdir. Bu durumun özellikle üniversitelerde bir yöntem durumuna gelen *akademik miyopluk* -yani akademik araştırmalarda ele alınan soruna ilişkin olarak yalnızca uzmanlık alanına hapsolup diğer disiplinlerin (özellikle ekonomi politik yaklaşımın) bulgularını dikkate almayarak var olan üretim ilişkilerine ve hükümet uygulamalarına karşı eleştirel tavır göstermeme- ile yeniden üretildiği görülmektedir.

Üretim ilişkilerine paralel olarak neo-liberal politikalar, öncelikle toplumsal/türsel emek ürünü olan bilginin metalaşmasını yaygınlaştırmış ve bilginin üretildiği ve paylaşıldığı eğitim hizmeti piyasalaşmıştır. Özellikle eğitime ayrılan merkezi bütçe kaynaklarının azaltılması, okulları bütçe dışı kaynak arayışlarına yönlendirmekte ve müşteri konumuna düşen öğrencilerin velileri, okul harcamalarının temel finansörü durumuna gelmektedirler.

Eğitimdeki neo-liberal dönüşüm ile piyasa için geçerli olan kavramların eğitim hizmet alanında da kullanılmaya başlanmasıyla ve eğitim kurumlarının varlığını sürdürmesinin yalnızca rekabet ile olanaklı olacağı vurgulanmaktadır. Piyasalaşma ile okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve özellikle velilerin kendi aralarındaki paylaşım ve dayanışma tutumu, yerini rekabete, rekabetten çok yarışa bırakmaktadır. Böylece eğitimin, okulun, öğretmenin ve öğrencinin anlamı ve değeri değişime uğramaktadır. Okul işletmeye, öğrenci müşteriye ve en önemlisi insanlığın ortak ürünü bilgi alınıp satılan bir metaya indirgenmektedir. Öğretmenler de bireysel öğrenme tarzlarını dikkate alarak çocukların ilgi ve gereksinimlerine odaklanmak yerine, testlere, değerlendirmelere ve çocukları yarıştırmaya odaklanarak kendilerini de diğer öğretmenlerle yarışan bir konuma düşürmektedirler. Monbiot'un (2015) ifadesiyle, politik sistem, -insanlığın yaşam koşulları olumsuzla dönerken bile- eğer yeterince çalışırsak seçkinlere katılabiliriz inancı ile "hırs" duygularıyla sürdürülmektedir.

Yarışın sonucu olarak bir kazanan ve kaybeden tarafların olduğu bilinmektedir. Çok yüksek puanlarla nicelik ve nitelik olarak çok daha iyi okullara giden öğrencilerin

olmasının yanında, düşük puanlarla daha kötü koşullardaki okullara ve mesleklere mahkûm edilen öğrencilerin olması da meşrulaştırılmaktadır. Bu anlamda okul dışında kalan çocuklar çok da sorun edilmemektedir. Çünkü onlar hakkında çoğunlukla “ektiklerini biçen, tembel, başarısız ve sorunlu oldukları; “Eğer çalışmış olsalardı, başarılı olur ve daha iyi okullarda eğitim alır, daha iyi meslekleri olur ve böylelikle daha fazla maaş almayı hak ederlerdi” vb. çıkarsamalar yapılmaktadır. Bu söylemlerle toplumsal ilişkilerin bir neden- sonuç ilişkisi içinde ele alınması gereken başarısızlık ve okul dışında kalma yadsınarak sorunlar politik alanın dışında tutulmaktadır. Olgunun bireysel yetersizlik/başarısızlık olarak kabul edilmesi, içinde yaşadığımız kapitalist sisteme sayısız yarar sağlamaktadır. Sistem tarafından en kötü yaşam koşullarına sahip, sürekli bir kaybedenler grubunun olması, bu kaybedenlerin hem düşük ücretli, güvencesiz ve tehlikeli işlerde çalıştırılmasını meşrulaştırmakta hem de rekabet sisteminin devamı için diğer çocukların, bu kaybeden çocuklar ile aynı kaderi paylaşmamaları yönünde bir korku ve tehdit durumu sürekli canlı tutulmaktadır. Bu gibi yaklaşımlarla, insanlar, hem birbirleri için kaygı duymaz duruma getirilmekte hem de toplumsal bir sorun olarak ele alınması gereken birçok konu gibi okul dışında kalma da bireysel soruna indirgenmektedir. Kamusal eğitim dışında özel dersler aldırma, etüt merkezlerine gönderme ve özel okullara kaydetme gibi uygulamalar yaygınlaşmakta ve kaynaklar, çocuklarının yetersizliğine inandırılan varlıklı ebeveynlerce seferber edilmektedir. Buna ek olarak, başka seçeneklere yönelen etkili kolektif mücadeleler, yerini, iyimser bir bakışla bireysel hak arayışına, çoğunlukla da bireysel yetersizliğin kabullenmesine bırakmaktadır.

Mevcut söylem ve uygulamalarla kapitalist üretim ilişkilerinin seçeneksizliği pekiştirilerek devam ettirilmektedir. Kamu okulları, başarısızlıkların hedefi yapılmakta, hem kamusal eğitimin sağlanması rekabet, birikim ve en az maliyetle en çok kâr elde etme gibi belli zorunluluklara yönlendirilmekte hem de eğitimin piyasalaşması üzerinden özel şirketlere yeni kâr alanları açılmaktadır. Özellikle neoliberal politikalarla eğitim ve sağlık gibi kamu hizmetlerine zamanla daha az kaynak ayıran devletin, bu hizmetleri sunma sorumluluğu azaltılmakta, eğitimin ve sağlığın piyasa koşulları içinde “özel mal” gibi üretilebilmesi, bu hizmetleri, satın alınması gereken bir metaya dönüştürmektedir. Böylece düşük gelirli, yoksul kesimlerinin çocukları bu hizmetlere erişemeyecek iken, varıllar lehine bir yeniden üretim süreci hız kazanarak eğitimin anlam ve değeri değişmektedir. Wood’un (2006, s. 150) ifadesiyle, kullanım değeri üretimi yalnızca değişim değeri üretiminin elverişsiz bir aracı durumuna gelmekte ve bu yüzden insan

gereksinimleri ve istekleri daima sermaye birikimine hizmet ederek anarşik bir rekabetçi piyasayla ilişkili tüm bunalım ve çelişkilere bağlı kılınmaktadır. Yani eğitim süreci ile toplumsal ve bireysel gereksinimler, idealler ve fikirler arasındaki ilişkisi koparılmakta ve eğitimin amacı iktisadi düzenin egemen üretim, istihdam ve ücret koşulları için gerekli görülen emek gücü yetiştirmek olarak dönüşmektedir (H. H. Aksoy, 2015).

Eğitim

Okul dışında kalmanın nedenleri arasında sürekli vurgu yapılan eğitim ile okul sisteminin yapı ve işleyişi olduğundan, eğitimin ne olduğunu ve ne anlama geldiğini ele almak gerekmektedir. Bu anlamda özne (birey) ile yapı (toplum) ayrımı, eğitimin etimolojisi ve içerimlerine ilişkin açıklamaların da merkezinde yer almaktadır. Yani sorun, eğitim ile öğretilen konuların içeriğinin takdiri, ağırlıklı olarak öğrenenin gereksinimlerine mi göre yoksa toplumun ya da devletin ekonomik ya da sosyal gereksinimlerine mi göre belirleneceğidir. Özellikle zorunlu eğitim çağı düşünüldüğünde çocukların nasıl algılandıkları, toplumsal ilişkilerde çocuklara biçilen rolü de belirlemektedir. Erbil'in (2016, s. 110) vurguladığı gibi, çocukların toplumsal düzeni korumak için yetişkinler tarafından kontrol edilmesi gereken edilgen bireyler olarak algılanmasına paralel olarak çocukları şekillendirme, yetişkinlerin hayal ettiği, arzuladığı geleceğe ulaşmak için yön verme, çocukları ülkenin geleceği ve ekonomik yatırımı olarak görme ile ilişkili olarak eğitimin anlam ve amacı değişmektedir.

Eğitimin anlam ve değerine ilişkin evrensel tanımlardan bahsetmek zordur ve bu zorluk, eğitimin anlam ve amacının var olan güç ilişkilerinin etkisiyle şekillenmesine neden olmaktadır. Örneğin eğitim alanı, politika ve ekonomi gibi diğer alanlardan etkilenmektedir. Ancak bu, eğitimin mutlaka toplumdaki egemen kurumlar tarafından kesinlikle ve sürekli biçimde belirlendiği ve görece bir özerkliğinin olmadığı anlamına gelmez (İnal, 2010). Bu özellikleriyle eğitim, politiktir ve bu da eğitimin karar gereği, kapalı, dogmatik ya da kendi otoritesinin eleştirilmez olduğu anlamına gelmez (Giroux, 2008, s. 20), çünkü eğitim adalet, özgürlük ve eşitlik gibi siyasal değerleri yayar hem de sınıfsal bir anlama sahiptir. Fakat eğitim, uygulamada ideolojik açıdan siyasal içeriğini, özellikle sınıfsal anlamını gizler. Bu işleviyle eğitim ya da pedagoji, çocukların fikirlerini biçimlendirmede ideolojik bir rol oynar. Eğitim biliminin ideolojik kamuflajı, sosyal işbölümünde ve sınıf mücadelesinde eğitimin anlamlandırılmasına öncelik verir ki bu, sosyo-politik işbölümünün bir sonucudur (Charlot, 1976: 7-25: Akt. İnal, 2010). Burada

diğer etmenler gibi çocukların da içinde buldukları yapıyı, ortamı, ilişkileri etkiledikleri, değiştirdikleri ve dönüştürdükleri hatırlanmalıdır.

Eğitime ilişkin tüm tanım ve kavramların anlamı Fromm'un (2003, s. 123) "sahip olmak" ve "olmak" ilkeleri içinde karşılıklı bulunduğu söylenebilir. "Sahip olmak" şeylere, nesnelere ilişkindir ve bunları görüp, tutmak ve de tanımlamak kolaydır. "Olmak" ise, yaşantılara ve bazı içsel süreçlere dayandığı için dile getirilmesi, tanımlanması zor ve olanaksızdır. Billigton (2011, s. 379), eğitim (education) sözcüğünün okunuş ve yazılış olarak benzer sözcükler olan ancak anlamları arasında derin uçurumlar içeren Latince kökenli "educare" ile "educere" sözcüklerinden türediğini belirtmiştir. "Educare" sözcüğü, yaygın olarak özel bir iş ya da meslekle bağlantılı olarak, öğreneni genellikle fiziksel olan özel bir beceriyle donatmak için "talim ettirmek" anlamına gelmektedir. Ancak, bilişsel (aritmetik, mantık ya da dilbilimsel çözümlene vb.) ve talim gerektiren diğer becerileri es geçmektedir. Eğitime educare yaklaşımı, "sahip olmak" ilkesine göre inşa edilmiştir. Eğitim, değişim değerine vurgu yapılan bir metadır. Eğitim amaç değil, araçtır. Eğitim, ezilenlerin bilincinin ezenlerin çıkarlarına hizmet edecek şekilde manipüle etmenin bir aracı olarak görülür. Öğrenen (öğrenci) kişi uyarlanan, etki altına alınan nesnelere olarak görülmekte ve kendi dışındaki bir amaç için yetiştirilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenci öğrencinin kurdudur, bireycilik, bencillik ön plandadır ve rekabete dayalıdır. Bu eğitim, eğitim programı, denetim ve sınav odaklıdır. Eğitime educare yaklaşımı öğrencileri var olan sisteme alıştırmayı tasarlayan ve bunu bir niteliğin kazanıldığının yazılı onayı olan sertifika, diploma ya da benzeri belgelere bağlayan bir yaklaşımdır.

Eğitime educere yaklaşımı ise bağımsızlık, özgürlük ve eleştirel düşünceyi kendisine ön koşul olarak alan "olmak" ilkesine göre düzenlenir. Eğitimin kullanım değerini önemlidir. Eğitimin amacı kendine içkindir, yani eğitimin kendisidir. İnsan bir araç değil amaçtır. Eğitim, ezilenlerin bilincinin ezenlerin çıkarlarına hizmet edecek şekilde yönlendirmenin bir aracı olarak görülmez. Amaç, öğrencinin kendisini tanıması, keşfetmesi, kendini gerçeğe getirmesi ve kendini aşmasıdır. Eğitim programı önemsizdir. İşbirliği ve dayanışma ön plandadır. Öğrenciler, üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünür ve eyleme geçerler. Fromm'un (2003, s. 54) ifadesi ile yaşama "olmak" açısından bakan öğrenciler bir derse, boş bir zihinle ve hiçbir fikirleri olmadan girmezler. Dersin konusu üzerinde önceden düşünmüşlerdir ve belki de akıllarına takılan bazı sorular vardır. Yani öğrenecekleri şey ile bir hesaplaşma sürecine girmişlerdir ve bu konu onları ilgilendirmektedir.

Eğitim, ilk başta bir yetkinleşme; öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme; herhangi bir pragmatik nedenle değil, kişi olarak fikirleri ve becerileri içkin olarak değerli olduklarından, fikirleri izlemek ve becerileri geliştirmek anlamını içermektedir (Billington, 2011, s. 379). Koşullandırmadan, aşağılamadan, terbiye etmeden farklı olarak eğitim, doğası gereği, bireyde özerk bir şekilde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani kendisini kendiyle, dünyayla ve ötekiyle ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmayı amaçlar (Gorz, 2014, s. 102).

Eğitim çoğunlukla toplumsallaşmayla eş tutulmaktadır. Gorz'a (2014) göre her eğitim, doğal olarak, bir dil, sosyokültürel kod ve işaretlerin öğrenimini zorunlu olarak içerdiğinden, aynı zamanda toplumsallaşmadır. Bunula birlikte eğitim yalnızca toplumsallaşma olmadığı gibi, toplumsallaşma da yalnızca eğitim ile gerçekleşmez. Harvey'in (2014, s. 156) ise bireysel deneyimlerin eğitim kadar önemli olduğunu formal eğitimin zaten var olduğunu ancak, aslolanın bir araya gelmenin deneyimi ve kolektif projeler geliştirmenin yollarını aramak olgunu vurgulamıştır. Dolayısıyla "okula gitmeyen, eğitim almayan ocuk toplumsallaşmaz" söylemine kuşkuyla bakmak gerekmektedir. Aksini iddia etmek demek, uygarlık tarihinde resmi okulların açılmasından önce toplumsallaşmanın olmadığını iddia etmek demektir.

Gorz'a göre (2014), bireysel özerkliğin önünde engel oluşturan şey, toplumsallaşmanın yetersizliği değil, aşırılığıdır. Yani, endişeli ailelerin okul yoluyla toplumsallaşmaya eğitim üzerinde verdikleri önceliktir; okuldaki başarıya duyumsal ve duygusal gelişimden daha fazla önem vermeleri; "toplumsal yeteneklerin" elde edilmesini imgesel ve yaratıcı yeteneklerin, kendi sorumluluğunu üstlenme ve önceden çizilmiş patikaların dışında özsaygıya ulaşma kapasitesinin gelişiminden daha önemli görmeleri. Toplumsallaşma, her şeyi "alışma yoluyla toplumsal bütünleşme"ye, tüm etkinliklerin "yaşamı kazanma araçları" olarak görüldüğü bir "alışanlar toplumu"yla bütünleştirmeye bağladığı lde umutsuz, uyumsuz, sakat, afallamış bireyler üretmeye devam edecektir.

Mekansal Ayrışma ve Eğitim İlişkisi

Okul dışında kalan çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda okul dışında kalmanın nedenleri arasında akran çevresi, gidilen okulun nitelikleri, ğretmen ve yönetici davranışları vb. etkenlerin yer aldığı görülmektedir. Bu etmenlerin de bir adım ilerisine gidildiğinde, çocuğun akran çevresi nasıl oluşmaktadır? Çocuğun hangi okula gideceğini

belirleyen yapı ve süreçler nelerdir? Okulların yönetici ve öğretmen profilleri nasıl biçimlenmektedir? gibi sorular sormak okul dışında kalma olgusunu anlamada yardımcı olabilir. Okul dışında kalma, bu sayılan etkenlere bağlı bir sonuç mu, yoksa bu etkenler ile birlikte okul dışında kalma aynı “hastalığın” iç içe geçmiş belirtileri mi? Bu sorulara doyurucu bir yanıt bulmak için, belirtilen etkenleri ekonomik ve kültürel ilişkilerin sonucu oluşan sosyo-mekansal ayrışma ile birlikte düşünmek gerekmektedir. Yani çocuğun akran çevresi ve devam ettiği ve edeceği okul ile çocuğun yaşadığı evin bulunduğu mahalle ve sokak, buralarda yaşayanların ekonomik ve kültürel sermayeleri, diğer toplumsal hizmetlerden yararlanma düzeyleri arasındaki ilişkileri birlikte düşünmek sorunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Üretim tarzının niteliklerinden kaynaklı olarak, insanların sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye, onları farklı mekanlarda, farklı yaşam biçimleriyle ayırtmaktadır. Amoros’un (2014, s. 129) belirttiği gibi, tüm mekanlar toplumsaldır; toplumsal ilişkileri gösterir, kapsar ve saklarlar. Toplumsal yerin yapısı, kurulu çevrede algılanabilir ve bireylerin gündelik yaşamdaki, toplumsal çevrelerdeki, emek piyasasındaki, kamu kurumlarıyla (polisle, sosyal hizmet bürolarıyla, mali makamlarla vs.) olan ilişkilerindeki uygulamaları yönlendiren ve böylece bireylerin devletle olan öznel ilişkilerini şekillendiren bilişsel, duyuşsal ve çağrışımsal kategoriler içinde somutlaşır (Wacquant, 2014, s. 118). Bourdieu (2015a), mekanı bir yerleşim ya da ilişkiyel bir bakış açısıyla bir konum, bir düzendeki sıra olarak, fiziki uzam ve toplumsal uzam olarak incelemiştir. Yazara göre fiziki uzam, bedenleri olan varlıkların boyutu, yüzeyi ve hacmi, yani kütlesi ile kapladıkları yerdir. Toplumsal uzam ise, birey ve eşyaların toplumsal alan ile olan ilişkisi içinde, bu uzamın öteki yerlerle olan ilişkisine (üstündeki, altındaki, arasındaki vb. yerine) ve bu yerlerden uzaklığına göre tanımlanır. Toplumsal uzam, fiziki uzamda farklı türden mal ve hizmetlere daha az ya da çok erişim olanakları bulunan bireyler ile (belirli bir kalıcı yerdeki birimler olarak) fiziki olarak yerleşik grupların dağılımıdır.

Kişisel mal ve hizmetlere erişimi de hem sermayelerine göre hem de sermayelerine bağlı olarak söz konusu mallarla aralarında bulunan fiziki mesafeye göre değişir. Farklı bir biçimde şeyleşmiş toplumsal uzamların değeri ise, toplumsal uzamda bireylerin dağılımı arasındaki ilişkiye göre değişir (Bourdieu, 2015a).

Bireylerin toplumsal uzamdaki konumları, buldukları geçici (örneğin onur makamları, protokoldeki oturma yeri) ve özellikle kalıcı yerleşimlerin (ev ve iş adresi), öteki bireylerin bulunduğu yerleşimlere göre nerede konumlandığına bakılarak

anlaşılabilir (Bourdieu, 2015a). Kent dikey sıradizini altında yer alan toplumsal mekanlarda yaşayanlar sağlık, eğitim, barınma, güvenlik ve adalet gibi kamusal hizmetlerden çoğunlukla mahrum kalmakta ya da nitelikli bir şekilde bu hizmetlerden yararlanamamaktadırlar. Ayrıca Wacquant'ın (2015) vurguladığı gibi, bu mekanlarda var olan kamu hizmetleri ileri derecede zayıf olmakla birlikte, “gözden uzak tutulması gereken nüfus”un gözetimi ve denetimi için kullanılabilir araçlara dönüşebilmektedir. Bu hizmetler, kullanıcıların yaşadığı eşitsizlikleri hafifletmek şöyle dursun, onların daha da fazla tecrit edilip damgalanmasına neden olmaktadır.

Coğrafi belirlenimlere dayandırılan bölgesel farklılıklar, aslında sermaye farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

Sermaye sayesinde, hem istenmeyen kişi ve eşyaları belirli bir mesafede tutmak, hem de arzu edilen kişi ve eşyalara (bunlar sermayeyi arttırmak için de arzulanabilir) erişebilmek olanaklıdır. Bu sayede söz konusu kişi ve eşyalara ulaşımın maliyeti (özellikle de vakit açısından) asgariye indirilir. Fiziki uzamdaki yakınlık, sosyal sermaye birikimini kolaylaştırıp teşvik ettiğinden, toplumsal uzamdaki yatkınlığın daha etkili olmasını sağlar. Daha doğrusu sürekli uğrak yeri olan mekanlara gitmenin önü açıldığında, tesadüfi ve aslında öngörülebilir olan buluşmalardan sürekli yararlanabilmenin olanakları doğar.

Buna karşılık, sermayesi olmayanlar ise toplumsal olarak nadiren bulunabilen metallerden fiziki veya sembolik olarak uzak tutulurken; en istenmeyen ve en az nadir görülen kişi ve metallerle birlikte yaşamaya zorlanırlar. Sermayesizlik sınırlanmışlık hissini artırır; kişiyi belirli bir mekana bağlar (Bourdieu, 2015a)

Kişinin sahip olduğu sermayeye (ekonomik, kültürel ve sosyal) bağlı olarak kişinin fiziksel ve toplumsal uzamı değişmekte ve buna paralel olarak kamu hizmetlerinden nitelikli biçimde yararlanma düzeyi de farklılaşmaktadır. Bourdieu'nun (2015a) ifadesiyle, toplumsal yapılar, fiziksel uzamdaki yapılardan gelen sessiz buyruk ve çağrılarının etkisi ile yavaş yavaş zihin yapılarına ve tercih sistemlerine dönüşmektedir.

Devletin eğitime ve okullara yeterli bütçe ayırmaması, okulları zorunlu olarak bütçe dışı kaynaklara yöneltmekte ve bu durum okullar arasındaki eşitsizliği arttırmaktadır. Yolcu (2007), devletin yerelleşme ve “özelleştirme uygulamalarının bu süreci hızlandırdığını vurgulamıştır. Çünkü, sosyal devletin eğitimin finansmanı ve sunumundaki sorumluluğu, yönetişi zihniyetiyle “yerel birimlere”, “sivil toplum örgütlerine”, “firmalara” ve hatta “bireylerin kendi sorumluluklarına” dönüşmüştür.

Eğitim alanı bağlamında, sermayesi olanların yaşadıkları ev, sokak ve mahalleler güvenli, suç oranı düşük, altyapı hizmetleri sorunsuz (yol, kanalizasyon, çöp vb.) iken, sermayesi olmayanlar ise suç oranı yüksek, güvenliksiz ve altyapı hizmetleri yetersiz ve dolayısıyla sağlıksız yaşam alanlarına mahkum edilmektedirler. Böylece devam ettirilen

tecrit etme ve damgalama süreci, neoliberal politikalarla kamu hizmetlerinin piyasalaşması var olan eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Tural'ın (2006, 248: Akt. Selda Polat, 2015) belirttiği gibi, kaynak yaratmada herhangi bir sorun yaşamayan orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan okullara devam eden çocukların daha temiz mekanlarda, daha donanımlı sınıflarda, daha zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamında öğrenim görmelerine olanak sağlarken, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda öğrenim gören yoksul aile çocuklarının daha olumsuz koşullarda öğrenim görmelerine neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin yaratıcı girişimcilikleri, yeni tecrit etme ve damgalama uygulamalarını yaratmaktadır. Buna, aşağıdaki gazete haberi iyi bir örnek oluşturmaktadır.

İstanbul'da Güngören İncilibahçe Ortaokulu idaresi, 'özel sınıf' oluşturmak amacıyla bağış adı altında maddi durumu iyi olan velilerden aylık en az 200 TL talep etti. Velilerinin, okula en az 200, en fazla 500 TL bağış yaptığı çocuklar 5-B, 5-D ve 5-F sınıflarına yerleştirildi. Bu sınıflara yerleştirilen öğrencilerin ayrıcalığı ise "Özel öğretmenler ders verecek", "Sınıf temizliğiyle özel olarak ilgilenilecek" şeklinde açıklandı. Ayrıca, sınıf mevcudu ortalaması 45 olan okulda özel sınıfların ortalaması 25 oldu (Turgut, 2015).

Mekansal ayrışma ile eğitimsel ayrışma süreçleri arasındaki ilişki tek yönlü olmamakla birlikte, bu iki ayrışma süreci hem aynı toplumsal dinamiklerle ortaya çıkmakta hem de birbirini beslemektedir (Ünal ve diğerleri, 2010). Bu tür uygulamaların izlerini özellikle yasa ve yönetmeliklerde de görmek olanaklıdır. 2006 tarihli 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu ile elektronik ortamda ulusal adres veri tabanının oluşturulmuş, yurttaşların nüfus kayıtları, TC kimlik numarası ile adres bilgileri birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Sistem Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) olarak adlandırılmıştır. Kanuna göre Adres Paylaşım Sistemi kurumların istemleri doğrultusunda kurumlara açılabilir. Bu konuda araştırma yapan Milli Eğitim Bakanlığı 2008-2009 öğretim yılı ilköğretim kayıtlarında bu sistemi kullanmaya başlamıştır. Çocukların hangi ilköğretim ve ortaokullara kayıt olacakları e-okul sistemi üzerinden ADNKS veri tabanından alınan bilgilerle otomatik olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticileri bu adresleri kontrol ederek kendi adres bölgesinde olan öğrencilerin aday kayıtlarını yapmakta kendi adres bölgesinde olmayanları ise ilgili okullara yönlendirmektedirler.

Mekansal ayrışmaya sembolik aşağılanma, yaftalanma ve ekolojik bakımsızlığın arttığı bir süreç eşlik etmektedir (Arlı ve Göker, 2014). Bu süreci Wacquant'ın ifadesiyle, farklılıkları ve benzerlikleri tarihsel bağlam ile alan'ın var olan

halleri arasındaki ilişkilerle saptamak olanaklıdır. Okul, derslik yapımı ile bunların fiziki ve eğitsel donanımlarının halk katkıları yoluyla karşılanması, bu katkıların düşük olduğu yerlerdeki öğrencilerin eğitim hakkını sınırlandırmaktadır (Yolcu, 2007). ESKİCUMALI ve ÖNCE'nin (2014) de belirttiği gibi, mekansal yoğunlaşmaların okullara yansımalarıyla birlikte, farklı toplumsal kesimlerden çocukların aynı okul ortamında kültürel etkileşimde bulunma olanakları giderek sınırlandırılmaktadır.

Hak, İnsan Hakları ve Eğitim Hakkı

Hak kavramı da diğer kavramlar gibi tarihsel ve aynı zamanda içeriğinden dolayı siyasal bir kavramdır. Hak kavramının içeriğinin, içinde bulunduğu üretim ve güç ilişkilerinden bağımsız olmadığı söylenebilir. Hak kavramının referansı, feodal toplumda ilahi/tanrısal hak anlayışı altında soy ve dine dayalı iken, insanın kendi yazgısını kendi irade ve aklı ile belirleyebileceği görüşünü geliştiren aydınlanma düşüncesi ile ilahi doğadan insan doğasına kaymıştır. Burjuva toplumunun öznel hak anlayışında ise hak kavramının referansı tarihsiz ve toplumsuz olarak kabul edilen “bağımsız” yurttaş dayandırılmıştır (Bürke ve Özügürlü, 2011).

Bir şey hak ise sahibine, onu sahiplenmeyi isteme, aldığı koruma ve ondan yararlanma iktidarını verir. Yine, bir şey hak ise onun var olması, sahibinin o haktan yararlanması için bir başkasının rızası, oluru gerekmez (Özveri, 2011, s. 210). Haklar bireylere ve gruplara tercihte bulunma yargısını, eylem yapma ya da belirli çıkarları gözetme özgürlüğünü veren hukuksal tanımayı veya koruma biçimlerini içerir. Bunlar pozitif haklar olarak da bilinir. Öte yandan olumsuz haklar ise genellikle dışarıdan müdahaleden korunmayı ve başkalarının, bilhassa da devletin ayrımcı veya başkalarının çıkarlarını, refahını veya iyiliğini zedeleyen eylemlerde bulunmasını ima eder. Bu açıdan bazıların hakları öteki insanların eylem özgürlüğünün sınırlanmasını içerir. Özel mülkiyet sahipliği ve birikimi bunun örnekleri arasındadır (Lowes, 2012).

İnsan hakları söylemine dayanarak eylemde bulunan aktörlerin ve hedeflerin çeşitliliği, insan hakları söyleminin sabit, tutarlı ve tamamlanmış bir çerçeveye ulaşmadığını göstermektedir. Bu yüzden insan haklarına ilişkin olarak siyasal kuram alanında yürütülen tartışma, hakların içeriği, temelleri ve haklar arasındaki ilişkiyi konu alan “felsefi” bir tartışmadan, haklara dayalı bir siyasetin anlamı ve olanakları sorusuna kaymış görünmektedir (Ecevitoglu, 2015, s. 204).

Hakların, koşullara bağlı olarak farklı tanımlanması hakların tarihselliğini ve siyasallığını belirtir. Bu kabul, her nerede ve nasıl gerçekleşirse gerçekleşsin, hakların, insanın özgürleşmesi ile ilişkisinin sürekli sorgulanmasını ve dolayısıyla var olan yasalarla sınırlandırılmış içeriğinin eşitlik, adalet ve özgürlük bağlamındaki olumsuzlukları giderme çabası yönünde sürekli, bitmez ve sınırlandırılmaz bir mücadele alanı içinde düşünülmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla hak mücadeleleri var olan üretim ilişkileri ve toplumsal yapıların da eleştirisini ve dönüşümünü içermektedir. Oysa tarih dışı evrensel soyut haklar dilini kullanan liberal ideoloji (Özdek, 2011, s. 92), insan haklarını doğal, devredilmez, vazgeçilmez, evrensel olarak geçerli haklar olarak formüle ederek, hakların sınıflı toplum yapısına bağlı niteliğini göz ardı etmekte ve hakların koruduğu sınıf çıkarlarını gizlemektedir. Cangızbay (2006), insan haklarının, tarih içinde ortaya çıkmış veya çıkabilecek hiçbir yegâne, evrensel ve sabit, tamamlanmış haklar listesine indirgenmemesine dikkat çekmiş ve insan haklarının, insanı “insan olma hakkına” bağlayıp, “insanın özneleşmesinin önüne dikilmiş, dikilen ve dikilebilecek engellerden azade kılınması” şeklindeki dinamik bir temele oturtulması gerektiğini önermiştir.

Hak kavramı, haklara sahip olanlar ile haklardan yoksun olanların eylemleriyle şekillenmektedir. Siyasal kavram olan hak, toplumun sosyal, ekonomik, kültürel koşulları tarafından etkilendiği için, bu durum, ilişkili kavramların, özellikle farklılık ve benzerlik ya da eşitlik ve başkalık gibi sözcüklerin anlamlarında ontolojik sonuçlar doğurmakta, - hukuki öznenin oluşumunu kökten değiştirmekte ve insanların yaşamlarını etkilemektedir (Douzinas, 2015, s. 33). Özellikle neyin hak olduğu ve kimlerin bu haklardan yararlanabileceği, yani hakların öznesinin kimler olacağı değişebilmektedir. Haklar, yalnızca verili şekilde sabit, tutarlı ve tamamlanmış olarak da sınırlandırılabilirdiği gibi, Douzinas’ın (2015) söylemiyle, dile aktarılan her şey de olabilmektedir. Ayrıca haklar, bir öncelikliler grubuyla yani yalnızca yurttaşlarla sınırlandırılabilirdiği gibi, tüm insanlara da ait kabul edilebilmektedir. Oysa insan hakları, tüm insanlara ilişkindir ve bu nedenle de haklar bir öncelikliler grubuyla sınırlandırılmazlar (Clapham, 2010, s. 18). Ranciere’ye (2009, s. 58) göre insan hakları, sahip oldukları haklara sahip olmayıp sahip olmadıkları haklara sahip olan kişilerin haklarıdır.

İnsan haklarının ve genel olarak hakların belirsizliği aynı zamanda hakların herhangi bir kısmı çıkarla ya da tekil bir durumla ilişkilendirilemeyeceğini, böylesi durumlar tarafından tüketilemeyeceğini gösterir (Balibar, 1994; Akt. Çelebi, 2009, s. 100). Hakların belirsiz doğası, haklara sahip olma hakkını tamamen dışarıda bırakmayan,

siyasal eylemi de bütünüyle kurulu düzene terk etmeyen siyasal bir bakış açısını olanaklı kılmaktadır. Siyasal topluluğun anlam ve dil dünyası dışında addedilenlerin topluluğa dahil olma istemleri hakkın sınırlarını da tayin etmektedir. Hak, haklara sahip olma isteği yönünde mücadele edenlerin kolayca ihlal edebildiği, ama aynı zamanda var olan hak kavramının sınırlarıyla da oynadıkları esnek bir zeminde oluşur. Hak mücadeleleri esasen hakları merkez alan, haklardan yola çıkan, ama sonuçta hakları dönüştüren yeni eşitlik isteminden başka bir şey değildir (Çelebi, 2009). Dolayısıyla hak mücadelesi, eşitliğin yaşama geçirilmesi sürecidir. Eşitlik ise Ranciere'nin (2007, s. 46) de belirttiği gibi, birleştirmekten çok sınıfsızlaştırmaktır; dikey sıradizimli kastların, sınıfların sözde doğallığını bozmak ve yerine tutarsız, belirli tarihsel biçimler aracılığı ile sürekli yeniden düzenlenen bölünmenin polemik figürlerini ortaya koymaktır. Bu da eylemlerin yerine sözleri geçirmek değil, güç ilişkisinden bir kanıtlama alanı yaratmadır.

Kuçuradi (2004, s. 36), hakları, temel haklar ve temel olmayan haklar (sosyal ve ekonomik haklar) şeklinde sınıflandırmıştır. Temel hakları da kendi içinde; bir kişinin yaşamasını, özellikle de bir kişinin belirli bir insansal olanağı gerçekleştirebilmesini hiç kimsenin engellememesine ilişkin istemler (yaşama hakkı, kişi güvenliği (dokunulmazlığı) hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü hakkı gibi) ve kişilerin belirli insansal olanakları gerçekleştirebilmeleri için gerekli olduğu düşünülen önkoşullara ilişkin istemler (beslenme, eğitim, sağlık hakkı gibi) olarak iki türe ayırmaktadır. Haklara ilişkin sorunların hem kimi temel olmayan hakların temel hak sayılarak sınırlandırılmaması hem de iki tür temel hakların farklı olan korunma yollarının karıştırılmasından kaynaklandığına dikkat çekmiştir.

İnsan hakları, insanın özneleşmesini engelleyen/ engellemeye yönelik her türlü saldırıya karşı bir kalkan işlevine sahip olmalıdır: İnsan hakları, insanı ne özne yapar, ne de “özne olarak insan”ın bir tanımını yapabilir (Cangızbay, 2006). Aksi halde,

İnsan hakları, bir insan tipinin/figürünün evrensel norm haline getirilip, kendi kendisinin yeniden üretimi açısından bu insan tipine gereksinim duyan belirli bir toplumsal formasyon modelini insanlara dayatmak üzere, insanlığın tümü için yegane olanaklı, dolayısıyla da evrensel ve nihai modelmiş gibi gösterilmesine yönelik bir düzeneğin hukuksal kaldıraçlarından biri olmanın ötesine geçemeyecektir (Cangızbay, 2006).

Bütün insan hakları bölünmez ve birbirine bağımlı ve birbiriyle ilişkilidir. Kişi çok sayıda varoluşsal gereksinimden oluşan bir bütündür: Yalnızca bazı haklara sahip olup, bunları koşullandıran ya da destekleyen haklardan yoksun olduğunda aslında, her biri bir bütünün köşe taşları olan haklardan da yoksun sayılır (Mourgeon, 1995, s. 12).

Diğer haklar gibi eğitim hakkını da bu bağlamda düşünmek gerekir. Kişinin eğitim hakkı, o kişinin yaşam, barınma, beslenme, ulaşım, güvenlik ve kanun önünde eşitlik haklarından bağımsız değildir. İyi beslenemeyen, sağlık hizmetlerinden yararlanamayan, barınacak yeri olmayıp kendini güvende hissetmeyen bir çocuğun eğitim hakkına ulaşımı ve bu haktan nitelikli biçimde yararlanması güçleşmektedir.

Bir hakkın felsefe boyutunda ontolojik (varoluşsal) bir kategori olarak kabul edilmesi ve hukuk alanında anayasa, yasalar, uluslararası sözleşmeler ve diğer hukuki metinler aracılığıyla düzenlenmiş olması, o hakkın gerçekleştirilmesi açısından büyük önem taşımakla birlikte yeterli değildir.

Bildirge gibi belgeler insan hakları savaşımı veren örgütlerin, kurumların, kişilerin elini güçlendirdiği, onların çabalarını hukuksal ve siyasal planda kolaylaştırdığı ölçüde başarılı olmuş kabul edilir (Karlı, 2009, s. 34). Haklar her zaman potansiyel dönüşüme kaynak oluşturan araçlardır. İnsan hakları politikaları her zaman yeni varsayımların müjdesi olmakla birlikte her bir varsayım, siyaseten var olan sosyal düzenin sorgulandığı bir duruma işaret etmektedir (Çelebi, 2009).

Gelişme ancak belirli tarihsel süreçlerin sonucu olarak ortaya çıkacak bir şey olması dolayısıyla, “insan haklarının evrenselliği” söylemi, “evrensel” olanın tarihsel süreçten soyutlanarak bireylerin ya da halkların önüne bir model olarak dayatılma tehlikesini taşımaktadır. Hakları yalnızca tarihsel sürecin bir ürünü olarak görmekten çok, süregelen bir mücadelenin tarihsel durakları olarak görmek gereklidir. Çünkü haklar baştan verili ayrıcalıklar olarak düşünülmemeyeceği gibi, bir kez kazanıldıkları tarihsel anda son bulmazlar. Aksi halde hak mücadelelerinden de söz edilemez (Koyuncu, Yalın ve Berksun, 2009, s. 9).

Hak istemleri, insan hakları belgelerinin bugüne kadar yazmadığı yeni hakları yaratmakta, var olan hakları genişleterek güncellenmesini sağlamaktadır (Özdek, 2011). Bir hakkın yazılı bir metinde, bir bildirmede yer alıyor olması onun tamamlandığını ve uygulamada bir karşılığının olduğunu göstermez (Karaman Kepenekçi ve Soydan, 2008). Eğitime erişemeyip okul dışında kalan çocukların varlığı buna örnek verilebilir. Tarihin bir döneminde hak, ister verilmiş ister kazanılmış olsun gelişen siyasal, toplumsal ve ekonomik süreçlere göre kavramsal algısı, biçimsel görünümü ve uygulamadaki anlamı değişikliğe uğrar. Bu durum hak mücadelelerine bir süreklilik kazandırır.

UNICEF ve UNESCO'ya (2007) göre, eğitime insan hakları temelinde yaklaşılmalı ve hak temelinde yaklaşım ise belli ilkelere göre yaşama geçirilmelidir. Bu ilkeler şunlardır:

Evrensellik ve devredilemezlik: İnsan hakları evrenseldir ve devredilemezdir. Dünyanın her yerindeki tüm insanlar bu haklara sahiptirler. Bir birey kendi isteğiyle bu haklarından vazgeçemez. Başkaları da bu hakları alamaz. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 1. maddesinde de belirtildiği gibi, “Bütün insanlar onur ve haklar bakımından özgür ve eşit doğarlar”.

Bölünmezlik: İnsan hakları bölünmezdir. Sivil, kültürel, ekonomik, politik veya sosyal olması fark etmeksizin, bu hakların hepsi her insanın onuruna özgüdür. Sonuç olarak, hepsi hak olarak eşit statüye sahiptirler ve dikey sıradizinsel olarak sıralanamazlar.

Karşılıklı bağımlılık ve birbiriyle ilişkililik: Bir hakkın gerçekleştirilmesi çoğu zaman, tamamen veya kısmen başka hakların gerçekleştirilmesine bağlıdır. Örneğin, sağlık hakkının gerçekleşmesi bilgi hakkının gerçekleşmesine bağlı olabilir.

Eşitlik ve ayrımcılık yapmama: Tüm bireyler insan olarak eşittir ve her bir insan doğal onuru sayesinde, herhangi bir ayrımcılığa uğramama hakkına sahiptir. Hak temelli bir yaklaşım, ayrımcılık ve eşitsizlik konularına odaklanılmasını gerektirir. Marjinalleşmiş grupların haklarını ve refahını korumak için geliştirme araçlarını içerecek önlemler gerekmektedir. Potansiyel olarak hassas nüfuslara görünürlük kazandırmak için, olanaklı olduğu kadar, verilerin - örneğin cinsiyet, din, budun, dil ve sakatlık gibi - ayrıştırılması gerekir. Ayrıca, yerel katılımcıları güçlendirmeye çalışırken, tüm kalkınma kararları, politikaları ve girişimlerinin, güç dengesizliklerini güçlendirmeye ya da yenilerinin oluşturulmasına karşı açıkça korunması gerekmektedir.

Katılım ve içerme: Her birey ve tüm insanlar, insan hakları ve temel özgürlüklerden yararlanılabilmeleri sayesinde, sivil, ekonomik, sosyal, kültürel ve politik kalkınmaya etkin, özgür ve anlamlı şekilde katılma, katkıda bulunma ve bundan yararlanma hakkına sahiptirler.

Güçlendirme: Güçlendirme, insanların insan haklarını isteme ve kullanma yeteneklerinin arttığı bir süreçtir. İnsanlar politikaları, hukuksal düzenlemeleri veya hizmetlerin sunulmasını beklemek yerine haklarını isteme yetkisine sahiptirler. Girişimler, sorumlu olanlardan hesap sormak için bireylerin ve toplulukların kapasitelerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Amaç, insanlara kendi yaşamlarını değiştirme, kendi topluluklarını geliştirme ve kendi kaderlerini etkileme gücü ve yeteneği vermektir.

Hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğüne saygı: Hak temelli bir yaklaşım, “hak sahipleri” ve buna karşılık gelen “görevlileri” saptayarak gelişim sürecinde hesap verebilirlik düzeylerini yükseltmeyi ve bu görevlilerin yükümlülüklerini yerine getirme kapasitelerini arttırmayı amaçlamaktadır. Bunlar, insan haklarını koruma, destekleme ve yerine getirme konusundaki olumlu yükümlülükleri ve hak ihlallerinden kaçınmak için verilen olumsuz yükümlülükleri içerir. Hükümetlere ek olarak, geniş bir yelpazedeki diğer aktörler de bireyler, yerel kuruluşlar ve makamlar, özel sektör, medya, bağışçılar, kalkınma ortakları ve uluslararası kuruluşlar da dahil olmak üzere insan haklarının gerçekleştirilmesinde sorumluluk taşımalıdır. Uluslararası toplumun da gelişmekte olan ülkelerdeki kaynak ve kapasite sıkıntısına yanıt olarak etkin bir işbirliği sağlama sorumluluğu vardır. Haklara dayalı bir yaklaşım, hakların yerine getirilmesini sağlamak için yasaların, yönetsel prosedürlerin, uygulamaların ve düzeneklerin yanı sıra inkar ve ihlallere yönelik fırsatların geliştirilmesini gerektirir. Ayrıca, ilerlemenin ölçülmesi ve hesap verilebilirliğin artırılması için evrensel ölçünlerin yerel olarak belirlenmiş ölçütlere dönüştürülmesi çağrısında da bulunur.

Temel insan haklarına yönelik yukarıdaki niteliklerin yanı sıra Tomasevski, eğitim hakkı için olması gereken dört temel özelliği basit olarak 4-A (availability, accessibility, acceptability, adaptability) şeklinde temellendirmiştir (Tomaševski, 2001):

Kavramların tam ve gereken biçimde uygulanması belirli bir taraf devletin koşullarına bağlı olsa da, bütün biçimleri ve düzeyleriyle eğitim aşağıda belirtilen birbiriyle bağlantılı ve zorunlu özellikleri sergilemelidir:

(a) **Hazır bulunma:** Taraf devletin yargı alanı dahilinde, işlerliği olan eğitim kurumları ve programlarının sayısı yeterli düzeyde olmalıdır. Etkinlik göstermek için gereksinim duydukları şeyler, içerisinde işlev gösterdikleri gelişimsel bağlam da dahil olmak üzere sayısız etmene dayanmaktadır; örneğin, bütün kurumların ve programların binalara, her iki cinsiyet için sıhhi tesisata, güvenli içme suyuna, makul ücretler alan eğitilmiş öğretmenlere, eğitim araç-gereçlerine ve benzer şeylere gereksinim duymaları olasıyken bazıları kütüphane, bilgisayar ve bilgi teknolojilerine de gereksinim duyabilir.

(b) **Erişilebilirlik:** Eğitim kurum ve programları, taraf devletin yargı alanında, ayrımcılık olmaksızın herkes için erişilebilir olmalıdır. Erişilebilirliğin birbiriyle kesişen üç boyutu bulunmaktadır:

Ayrımcılık gözetmeme: Eğitim, ayrımcılık yasağına uygun biçimde kanunen ve fiilen herkes için, özellikle de en savunmasız gruplar için erişilebilir olmalıdır.

Fiziksel erişilebilirlik: Eğitime fiziksel erişim güvenli -coğrafi açıdan uygun konumda bir eğitim kurumuna devam (örneğin ikamet edilen mahallede bir okulda) ya da modern teknoloji (örneğin “uzaktan eğitim” programına erişim) yoluyla eğitime devam biçiminde- olmalıdır.

Ekonomik erişilebilirlik: Eğitim, herkes için maddi açıdan karşılanabilir olmalıdır. Erişilebilirliğin bu boyutunda ilköğretim “herkese ücretsiz” sağlanması gerekirken, taraf devletler ortaöğretim ve yükseköğretimi aşamalı bir şekilde ücretsiz sağlayabilir.

(c) **Kabul edilebilirlik:** Eğitim programları ve öğretim yöntemleri dahil olmak üzere eğitimin biçimi ve esasları öğrenciler ve belirli durumlarda, ebeveynler için kabul edilebilir (örneğin, anlamlı, kültürel açıdan uygun ve iyi nitelikte) olmalıdır.

(d) **Uyarlanabilirlik:** Eğitim esnek olmalıdır; böylelikle, değişen toplumların ve toplulukların gereksinimlerine uyarlanabilir ve farklı sosyal ve kültürel ortamlardan öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilir.

Eğitim hakkı diğer temel haklardan bağımsız, onlar olmadan da yaşama geçirilebilecek bir durum değildir. Bu yönüyle eğitim hakkını diğer temel haklarla birlikte düşünmek gerekir. Tomasevski'nin belirlediği dört temel (4-A) özelliğin gerçekleşmesi temel insan haklarının sağlanmasıyla olanaklıdır.

Eğitim, klasik haklar sınıflandırmasına göre sosyal bir hak ve hakların tanımlanmasında ve gerçekleştirilmesinde devlete etkin bir rolün yüklendiği ikinci kuşak insan hakları kapsamındadır. Bu ise eğitimin bir kamu hizmeti olarak anlaşılması gerektiğine işaret etmektedir (Karaman Kepenekçi ve Soydan, 2008). Eğitim hakkı bir doğrudan sosyal adalet ile ilgilidir. Sosyal adaletsizlik, bir ülkede sosyal ve ekonomik haklar tanınırken temel insan haklarıyla bağlantı kurup kurmama sorunuyla ilgilidir.

Başka bir deyişle, beslenme, eğitim, sağlık gibi bir tür temel hakların korunma olanaklarının ülkedeki bütün yurttaşlar için eşitçe -aynı derecede, bu derece ne olursa olsun- sağlanmadığı durumdur. Sosyal adaletsizlik durumunun ortaya çıkmasının temelinde yalnızca ‘var’ların eşitsizce paylaşılmaması değil, ‘yok’ların da eşitçe paylaşılmaması bulunuyor (Kuçuradi, 2004). Günümüzdeki ulusal düzeydeki sosyal adaletsizlikleri, küresel kapitalizmin sonucu ortaya çıkan küresel adaletsizlik ile birlikte düşünmek gerekmektedir.

Eğitim hakkı ifade özgürlüğü ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini açıklamasına, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanması ulusal ve uluslararası hukuksal metinlerde güvence altına alınmış bir hak olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimi öğretmen (öğreten) ve öğrenci (öğrenen) arasındaki iletişim olarak değil de öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler arasındaki etkileşim olarak düşünüldüğünde, düşünce ve ifade özgürlüğü yeni bilgilerin üretilmesinin ve paylaşılmasının da temelini oluşturacaktır. Öğrenme öğretme sürecinde öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrencilerin sahip oldukları fikirler, deneyimler, kişisel (ön)yargılar, yanlış bilinçler ve mitler belirtilmeden, eleştirel düşünmenin süzgecinden geçmeden yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi zor olacaktır. Ayrıca nelerin, nerede, ne zaman, niçin, neyle, nasıl ve kimler tarafından öğretileceğine ilişkin karar, tüm eğitim bileşenlerinin bu süreçlere katılımını ve düşüncelerini açıklamasını gerektirir.

Uluslararası Yasalarda Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı kavramı, 1789 Fransız Devrimi ile gündeme gelmiştir. 1791 tarihli Fransa Anayasası; “Bütün yurttaşlar için aynı olmak ve öğretilecek şeylerin tüm insanlara gerekli olan kısmı parasız öğretilmek üzere eğitim örgütü kurulacaktır” hükmünü öngörmüştür. Yurttaşın eğitim hakkını, devletin eğitim ödevini ayrıntılarıyla belirleyen “Ulusal Eğitim Tasarısı”; içerdiği ilkeler ve önerileriyle hem Fransa hem de, başka ülkeler için önemli bir kaynak olmuştur. Devrimi izleyen toplumsal ve siyasal çalkantılar sonucunda, eğitim yükümlülük olma niteliğini sürdürmüştür. Bu bağlamda Avrupa’da, parasız ilköğretim zorunlu ilköğretimden yaklaşık yüz yıl sonra gündeme gelebilmiştir (Akar, 2013, s. 26).

Eğitimin tanımlanma şekli, onun hangi yapı ve süreçlerle yerine getirilmesini etkilemektedir. Özsoy’un (2004) belirttiği gibi, eğitimin ‘hak’ olarak kabul edilmesi, devletin herkese eşit ve nitelikli eğitimi ücretsiz olarak sunma zorunluluğuna vurgu

yapmaktadır. Aksi halde, eğitimin parayla alınabilen bir meta olarak tanımlanması, onun bir hak değil, kişilerin maddi olanaklarına göre yararlanabildikleri bir ayrıcalığa dönüştürmektedir. Eğitimin hak olarak tanımlanması, devlete sorumluluk yüklerken; ‘gereksinim’ olarak algılanması, bu sorumluluğun ailelere ve bireylere devredilmesi anlamına gelmektedir. Gereksinim-hak söylemleri bilinçli tercihleri yansıtmaktadır. ‘Gereksinim’ söylemi, eğitimin özelleştirilmesini; hak söylemi ise, eğitimin kamu tarafından finanse edilmesini gerektirmektedir (Eğitim-Sen, 2005) .

Uluslararası belgelerde eğitim, evrensel ölçekte temel bir insan hakkı olarak kabul görmektedir. Bunun altında yatan en önemli etken eğitimin, insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir etmen ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri, geliştirmeleri ve özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili bir süreç olmasıdır (Akar, 2013, s. 22).

Eğitim hakkına vurgu yapılmasına karşın, devletlerin bu konuda yükümlülüklerini yerine getirmediği ya da bu sözleşme ve bildirgelerin yaptırım gücünün olmadığı ön plan çıkmaktadır. Bu yüzden eğitim hakkı kavramı değişik tarihlerdeki uluslararası bildirge ve sözleşmelerde farklı başlık ve içerikle yer almıştır. Bu bildirge ve sözleşmeler şunlardır: Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilen ve Türkiye’nin de 06 Nisan 1949’da onayladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (İHEB); UNESCO tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde, Paris toplantısında kabul edilen, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme; 21 Aralık 1965 tarih ve 2106 (XX) sayılı Birleşmiş Milletler Genel Kurulu kararı uyarınca kabul edilerek, 4 Ocak 1969 tarihinde yürürlüğe giren Her Türü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun 16 Aralık 1966 tarihli ve 2200 A (XXI) sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 41. madde dışında, 23 Mart 1976 tarihinde yürürlüğe girmiş olan, Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme; BM. Genel Kurulu tarafından 16 Aralık 1966 tarihinde kabul edilip 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe giren ve Türkiye’nin 13. maddesinin 3. ve 4. paragraflarına çekince koyarak 3.12.2003 tarih ve 5013 sayılı kanunla kabul edilerek iç hukuk kuralı haline getirdiği Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi; Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun 4 Aralık 1986 tarihli ve 41/128 sayılı Kararıyla ilan edilmiş olan, Gelişme Hakkına Dair Bildiri (GHDB); Birleşmiş Milletler Genel Kurul’un 14 Aralık 1990 tarih ve 45/112 sayılı kararıyla kabul ve ilan edilen, Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (ÇSÖİBMYİ) (Riyad İlkeleri); Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1989 tarih ve 44/25 sayılı

kararıyla kabul edilip 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren, Türkiye'nin 14 Eylül 1990 tarihinde imzaladığı ve 9 Aralık 1994 tarihinde ihtirazi kayıtla onayladığı, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHDS); Avrupa Parlamentosu, Konseyi ve Komisyonunun (07 Aralık 2000 / C 364/01) resmen ilan ettiği, Avrupa Birliği'nin Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı (ABTHŞ); Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 25 Kasım 1981 tarihli ve 36/55 sayılı Kararıyla ilan edilen Din veya İnanca Dayanan Her Türlü Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Bildiri.

Bu uluslararası bildirme ve sözleşmeler incelendiğinde eğitim hakkına ilişkin, altı temel başlıkta ortaklaştıkları görülmektedir. Bu altı başlık şunlardır: 1. Zorunlu ve parasız eğitim hakkı, 2. Eşitlik, ayrımcılığa karşı, herkese açık eğitim hakkı, 3. Mesleki ve teknik eğitimden yararlanma hakkı 4. Ebeveynlerin inanç, kültür ve değerlerine uygun eğitimi seçme ve isteme hakkı, 5. Çocuk işçiliği ve emek sömürsünü engellemeye yönelik eğitim hakkı. 6. Okul terklerini önlemeye yönelik eğitim hakkı, 7. Önyargıya karşı hoşgörüyü destekleme ve geliştirmeye yönelik eğitim.

Zorunlu ve Parasız Eğitim Hakkı.

Eğitim hakkına ilişkin uluslararası bildirme ve sözleşmeler incelendiğinde, öğrenimin ilk ve temel eğitim aşamasında parasız ve zorunlu olduğuna vurgu yapılmıştır (Birleşmiş Milletler, 1948, 1960, 1976, 1986a, 1989a, 1990, 2002).

Eşitlik, Ayrımcılığa Karşı ve Herkese Açık Eğitim Hakkı.

Sözleşmelere göre herkes (ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, ekonomik güç ya da doğuş temeli üzerinde), ayrımcılığa uğramadan eğitimde öğrenim görme ve sürekli eğitime erişebilme hakkına sahiptir. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik, istihdam, iş ve ücret konuları da dahil olmak üzere her alanda sağlanmalıdır (Birleşmiş Milletler, 1948, 1960, 1976, 1986b, 1989b, 1990, 2000).

Sözleşmelerde ayrımcılık terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, ekonomik güç ya da doğuş temeli üzerinde, eğitimde davranış eşitliğini kaldırmak ya da bozmak amacı ya da sonucuyla ve özellikle, herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde öğrenim görmekten yoksun bırakmak; herhangi bir kişi ya da grubu, düşük düzeyli bir eğitimle sınırlamak; kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri ya da kurumları kurmak ya da sürdürmek; ya da herhangi bir kişi ya da gruba, insan onuruyla bağdaşmaz koşullar uygulamak üzere yapılan herhangi bir ayırım, dışlama, sınırlama ya da üstün tutmayı içerir.

Mesleki ve Teknik Eğitimden Yararlanma Hakkı.

Herkesin kişisel ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleği seçmesine yardımcı olacak uygun mesleki yönlendirme olanağına sahip olma ve mesleki ve teknik eğitimden yararlanma hakkı vardır. Taraf olan Devletler eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, teknik ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, orta öğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin giderek yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir duruma getirir (Birleşmiş Milletler, 1948, 1960, 1976, 1989b, 1990).

Ebeveynlerin İnanç, Kültür ve Değerlerine Uygun Eğitimi Seçme ve İsteme Hakkı.

Her çocuk, din veya inanç konularında demokrasi ilkelerine uygun öğrenim kurumları bulabilme özgürlüğü ile anne ve babasının, ve varsa vasisinin dileğine uygun olan bir eğitime ulaşma hakkından yararlanır; çocuklar, kendi anne ve babasının veya vasisinin dileğine aykırı bir din veya inanç öğretimi almaya zorlanamaz; bu konuda çocukların yüksek çıkarları, yönlendirici bir ilkedir (Birleşmiş Milletler, 1948, 1960, 1976, 1981, 1989a, 1990, 2000, 2003a).

Çocuk İşçiliğini ve Emek Sömürüsünü Engellemeye Yönelik Eğitim Hakkı

Taraf devletler çocuğun, ekonomik ve toplumsal sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitimine zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, bilişsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler. Devletlerin, bütün çocukların ve özellikle zorunlu eğitim çağındaki çocukların çalıştırılmasını engellemesi, işe kabul edilen gençlerin çalışma koşullarının onların yaşlarına uygunluğunu kontrol etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1976, 1989b, 2000).

Okul Terklerini Önlemeye Yönelik Eğitim Hakkı

Taraf devletlerin, okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem almaları ve eğitim sistemlerinin de okula devam kurallarına uymakta güçlük çeken, keza aynı nedenden öğrenimlerini terk eden çocuk ve gençlere özellikle yardımcı olmak için kendilerini adanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989b, 1990).

Önyargıya Karşı Hoşgörüyü Destekleme ve Geliştirmeye Yönelik Eğitim

Taraf Devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeciler Devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca

herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı çalışmalarını ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşırlar (Birleşmiş Milletler, 1960, 1981, 1990, 2003b).

10 Aralık 1948 yılında yayımlanan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) kendisinden sonra yayımlanan tüm bildirme ve sözleşmelere dayanak oluşturmuştur. İHEB'nden sonra farklı zamanlarda ve yerlerde yayımlanan diğer bildirme ve sözleşmelerde yukarıda saptanan yedi ana başlığın tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum bu bildirme ve sözleşmelerde geçen gerek insan hakları temelinde gerekse temel eğitim hakkı temelinde politik, ekonomik ve sosyal alanlarda karşılık bulamadığını göstermektedir.

Saptanan insan ve eğitim haklarının, var olan siyasi uygulamalarla, ekonomik ve sosyal anlayışlarla, üretim ve paylaşım sistemleriyle uyuşmaması bildirme ve sözleşmelerde tekrara düşmenin nedeni olabilir. Bildirme ve sözleşmelerde geçen insan ve eğitim hakları ya dünya gerçekleriyle uyuşmamaktadır ya da temel insan ve eğitim hakları konusunda yeterli ve gerçekçi saptamalar yaparak mücadele edilmediğini düşündürmektedir.

Ulusal Belgelerde Eğitim Hakkı

Eğitim hakkının ulusal belgelerdeki en temel hukuksal dayanağı anayasadır. Anayasada eğitim hakkı ile doğrudan ve dolaylı ilişkili maddelerin olduğu ifadeler yer almaktadır. Anayasadaki eğitim hakkına ilişkin maddeler uluslararası antlaşmalardaki hükümlerle uyumlu olmak zorundadır. Çünkü Anayasamızın 90. Maddesine göre, usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin uluslararası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda, uluslararası antlaşma hükümleri esas alınmaktadır. Anayasanın Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler bölümü altındaki Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevinin yer aldığı 42. maddesinde: Kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı; ilköğretimin kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasız olduğu; Devletin, maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapacağı ve durumları nedeniyle özel eğitime gereksinimi olanları topluma yararlı kılacak önlemleri alacağı vurgulanmıştır. Yine aynı maddede eğitim ve öğretim kurumlarında

yürütülen eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili etkinliklerin hiçbir biçimde engellenemeyeceği belirtilmiştir.

1982 Anayasasının Düşünceyi Açıklama ve Yayma Hürriyeti başlıklı 26. maddesine göre herkesin, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkı vardır. Yine Anayasanın Bilim ve Sanat Hürriyetine yönelik 27. maddesinde herkesin, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahip olduğu belirtilmiştir.

Türkiye’de bireyin kendisi veya ailesi, eğitimi istemese bile devlet gücü ile ilköğretim zorunlu olarak okutulması ve ailelere bu konuda tercih hakkının tanınmamış olması yanında çocuğunu okula göndermeyenlere yönetsel para cezası verilmesi öngörülmüştür.

1982 Anayasası, bir askeri ihtilalin ürünü olarak eğitim hakkını düzenlemek yerine geçmişte yaşanan öğrenci olaylarından dolayı sınırlamak amacı gütmüştür. Bununla da yetinmeyerek sınırlandırmaları öznel “...çağdaş bilim ve eğitim esasları...”, “...anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.” gibi koşullara bağlayarak eğitim hakkının siyasi iktidar tarafından keyfi gerekçelerle sınırlandırabileceği bir hukuksal ortam yaratmıştır (Ülker, 2010) .

Eğitim ile ilgili düzenlemelere anayasanın yanı sıra ilk olarak 14.06.1973 tarihinde yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinde de yer verilmiştir. Bu ilkeler:

Genellik ve eşitlik:

Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

Eğitim hakkı:

Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk yurttaşının hakkıdır.

Fırsat ve olanak eşitliği:

Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlanır.

Milli Eğitim Temel Kanuna Göre Ortaöğretim

Türk Milli Eğitim Temel Kanununda ise ortaöğretim aşağıdaki maddelerle düzenlenmiştir.

Madde 26 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.

Ortaöğretimden yararlanma hakkı:

Madde 27 – İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim olanaklarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir.

Eğitim Hakkını Engelleyen Etmenler

Eğitim hakkını engelleyen etmenler okul dışında kalmaya neden olmaktadır. Eğitim hakkını engelleyen etmenler çok boyutlu olmakla birlikte bu araştırmada eğitim hakkına etki eden değişkenler Yolcu ve Polat'ın (2015) eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine yaptıkları derlemedeki başlıklandırmaya bağlı olarak, sosyoekonomik, kültürel, coğrafı, kurumsal, nüfusla ilgili, bireysel ve ülkedeki toplumsal ve ekonomik sistem ile ilişkili değişkenler olarak ele alınmıştır.

Sosyoekonomik Değişkenler

Eğitim hakkına erişenler ile erişemeyenler ya da okula devam eden çocuklarla okul dışında kalan çocuklar karşılaştırıldığında, eğitim hakkına erişenler ile okula devam eden çocuklar, diğerlerine göre sosyoekonomik açıdan daha kazanımlı ailelerden gelmektedirler. Sosyoekonomik zorunluluklar, bazı öğrencilerin okula devam etmesini engellerken, diğer yandan eğitimine devam eden öğrenciler arasında okul başarısı açısından büyük bir farklılık yaratmaktadır (Bakiş ve diğerleri, 2009). Alt sosyoekonomik arka plandan gelmek, özellikle ekonomik yetersizlikler nedeniyle hem eğitim harcamalarının karşılanmasını zorlaştırmakta hem de evde ve/veya herhangi bir işte çalışması için zorlayıcı olmaktadır. Özellikle ocuğun okul dışında bir işte çalışması, ailenin sigorta kapsamında olmaması ve aile içinde kişi başına düşen aylık harcamanın düşük olması çocuğun okulu terk olasılığını yükseltmektedir (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006).

Eğitim yatırımının maliyetinin yalnızca aile kaynaklarıyla karşılanabildiği toplumlarda eğitime erişim, ailenin sosyoekonomik durumuna bağlı olmakta ve böylelikle sosyoekonomik durum eğitime erişim aracılığıyla çocuklara aktarılmaktadır (Kolaşın ve Yontar, 2012). Alt sosyoekonomik arka plandan gelmenin okul dışında kalmaya ilişkin olarak, cinsiyet ve budun dahil diğer tüm etmenlerden daha etkili olduğu saptanmıştır (Quinn, 2013).

Sosyoekonomik durumu düşük olanların evleri, çocuklar için hem sağlıksız bir fiziki evre sunmaktadır hem de bu evlerin bulunduğu mahalleler çocukların erken yaşta sağlıksız davranışlara (sigara ve uyururucu madde bağımlılığı, şiddet, erken ve güvenliksiz cinsel ilişki vb.) yönelmesine neden olmaktadır (Hatun, 2002, s. 29).

Sosyoekonomik durumu belirlemeye ilişkin olarak yapılan araştırmalarda farklı ülke ve zamanlarda farklı sosyoekonomik değişkenlere yer verildiği görülmektedir. Sosyoekonomik değişkenlere ilişkin bir ln sağlamak olanaklı görünmemekle birlikte bu araştırmada gerek eğitim hakkına erişimde gerek okul dışında kalmada Tre, Deniz, Uysal ve Akar'ın (2013) nerdiği sosyoekonomik değişkenlere yer verilmiştir. Bunlar; gelir düzeyi, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin mesleği, sosyal etkinliklere katılma sıklığı ve bir yıl içinde eve alınan okuma kitabı sayıdır.

Aile Geliri. Gelir, herhangi bir mal ve hizmete yönelik kararların alınmasında etkili olan en önemli değişkenlerden biridir. Alanyazında, aile gelirinin eğitime erişim, okullaşma, okul başarısı ve okula devam ile ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılmıştır (Adıgüzel, 2013; Bakış ve diğerleri, 2009; Blanden ve Gregg, 2004; Cemalcılar, Gökşen ve elik, 2012; Grsel, Uysal-Kolaşın ve Altındağ, 2009; Olaniyan, 2011; zdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve şirin, 2010; şimşek, 2011; Smits ve Hoşgör, 2006; Tomul, 2007, 2008; A. I. Tunç, 2009; A. Uysal, Alp, şahin, zden ve Gürcüoğlu, 2006).

Aile geliri, eğitime katılımı etkilemek ile birlikte bu etki gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Tomul'un (2007) yaptığı araştırmada, alt gelir grubuna göre orta ve st düzeydeki gelirin eğitime katılım üzerinde etkili olduğu, orta alt düzeyin ise etkisinin anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bakış ve diğerleri (2009) ise, %20'lik gelir dilimlerine göre devam edilen eğitim düzeyini incelediklerinde ise, en düşük gelir dilimden dördüncü dilime kadar belirli bir artış temposu ile yükselen eğitim düzeyi, dördüncü dilimden beşinci dilime geçerken daha hızlı artış göstermektedir. En yüksek gelir diliminde, özellikle niversite mezunlarının oranı bakımından dördüncü dilime göre büyük bir sıçrama gerçekleşmektedir. Yani düşük gelirlilerin düşük, yüksek gelirlilerin ise yüksek düzeyde eğitim aldıkları söylenebilir.

Kamu kaynaklarının kısıldığı ve devam edilecek okul türünün sınavla belirlendiği sistemlerde, yüksek gelirli aileler, çocuklarının başarı şansını arttırmak için olanaklarını seferber ederek (zel ders, dershane, özel okul vb.) eğitim harcamalarını arttırmaktadırlar. Gelir arttıķa ailelerin çocuklarını kamu okullarına kayıt etme oranı azalırken özel okullara kayıt oranı artmakta; buna paralel olarak gelir azaldıkça özel okula kayıt azalmakta, kamu okullarına kayıt ise artmaktadır (Keskin ve Turna, 2010). Yine ailelerin istek ve beklentileri ile ailelerin sosyoekonomik düzeyleri okulda ücret karşılığında ocuk kluplerinin kurulmasında etkili olmaktadır (Yolcu, 2018a).

Aylık kişi başına düşen hanehalkı geliri ile okula kayıt arasında olumlu bir ilişki vardır. Bu ilişki olumlu olmakla birlikte cinsiyetlere göre farklılık göstermektedir. Gelir ile okula kayıt arasındaki bu ilişki, Tayland'taki genç erkeklerde doğrusal iken genç kızlarda ters U şeklinde olabilmektedir (Tharmpornphilas, 2013). Benzer şekilde babanın geliri içsel olarak değerlendirildiğinde, okullaşma kararlarındaki gelir esnekliğinin kızlar üzerinde etkisi yokken, erkeklerde dört kat artmaktadır. Gelirle ilgili sonuçlar, kullanılan araç setine göre daha duyarlıdır ve ebeveyn eğitimi ile ilgili sonuçlardan daha az sağlam olduğu bulunmuştur (Chevalier, Harmon, O'Sullivan ve Walker, 2013).

Gelir düşüklüğü, yoksulluğun ekonomik boyutunu belirtmektedir. Aşırı yoksulluk, okul katılımını düşüren bir etmendir, çünkü yaşamlarının bir noktasında açlıkla uğraşan çocukların okula gitme olasılıkları daha düşüktür (Cardoso ve Verner, 2006). Yoksulluğun çocuk üzerindeki en bilinen ve en sık görülen etkisi beslenme yetersizliğidir (Hatun, Etiler ve Gönüllü, 2003). Aile gelirinin en bilinen ve en sık görülen etkisi beslenme ile ilgilidir. Gelir, eve giren besinlerin miktarını ve hane içi stresi etkilemektedir. Bilişsel gelişimin anne karnında iken başladığı düşünüldüğünde, gelir düşüklüğü, annenin beslenme yetersizliğine, anne sütünün erken kesilmesine, bebeklerin düşük doğum ağırlıklı olmasına, sağlıksız fiziksel ortama ve yetersiz sağlık hizmetine neden olarak çocuklardaki beslenme yetersizliğinde temel rol oynamaktadır.

Çocukların eğitim başarısı, evdeki eğitsel kaynaklarla doğrudan bağlıdır ve bu kaynakların varlığı ise aile geliriyle ilişkilidir. Visser, Juan ve Feza (2015), çocukların matematik başarısıyla ev eşyalarının (buzdolabı, televizyon, kendine ait oda, bilgisayar, internet bağlantısı vb.) sayısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çözümlemede, öğrencilerin evlerinde bulunan ev varlıklarının sayısının, matematik başarımları üzerinde en yüksek olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bir öğrencinin evindeki her bir ek varlık, matematikte ortalama olarak sekiz puan artışa karşılık gelmiştir.

Çocukların okula gitmemelerinin veya okulu erken terk etmelerinin başlıca nedeni yeterli para gücünün olmamasıdır. Ana kısıtlayıcı etmen, okula giden çocuğun getireceği kazanç kaybından dolayı haneye giren paranın azalmasıdır (Dünya Bankası, 2005). Yükseköğrenim beklentisi olmayan düşük gelirli gençler, ortaöğretime devam etmek için katlanılması gereken maliyeti, bu eğitimin sağlayacağı iş bulma ve maaş kazanımının üzerinde değerlendirmekte ve kayıt dışı sektörlerde de olsa herhangi bir iş fırsatı bulduklarında eğitimlerini yarıda bırakmayı tercih edebilmektedirler (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Ailenin ekonomik durumunun yetersizliği nedeniyle ebeveynlerin yanı

sıra çocukların da işgücü piyasasına girerek para kazanmak ve aile ekonomisine katkıda bulunmak veya aile içi işbölümünde sorumluluk almak zorunda kalması çocukların erken yaşta okul dışında kalmasına neden olmaktadır (Bakış ve diğerleri, 2009; Karadağ ve Balkar, 2015; Özdemir ve diğerleri, 2010).

Dünyada 100 milyonu erkek ve 68 milyonu da kız çocuk olmak üzere toplam 168 milyon çocuk işçi vardır. Bu rakam, dünyadaki çocuk nüfusunun yaklaşık %11'ini oluşturmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2015). Türkiye'de ise 2012 verilerine göre 2006 yılından bu yana çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin en yaygın olduğu ücretsiz aile işçisi çocuk işçilerin, toplam çocuk işçiler içerisindeki oranı %41'den %46'ya, sayısı ise 362 binden 413 bine yükselmiştir (DİSK-AR, 2015). Çocuk işçilerin neredeyse yarısı tehlikeli koşullarda çalıştırılmaktadırlar. Pek çok durumda tehlikeli koşullarda çalışan kişiler suiistimal edilme, güvencesiz çalıştırılma, özgürlüklerinin ve özerkliklerinin ellerinden alınması gibi ciddi risklerle karşı karşıyadırlar (Birleşmiş Milletler, 2015). Çalışan çocukların çalışmayan çocuklara göre eğitim düzeyi yaklaşık iki yıl daha düşüktür. Latin Amerika'da yaygın bir fenomen olan sınıf tekrarı, çocuk işçiliği ile yakından ilişkilidir (Psacharopoulos, 1997).

Okul kaydolarken yapılan devlet desteği, çocuk işçi oranını azaltmaktadır. Bununla birlikte, bu etki yalnızca okul kayıtlarındaki artışın küçük bir kısmını oluşturmaktadır (Ravallion ve Wodon, 2017). Hanelere verilen devlet desteği çocukları emek piyasasından uzak tutmak için yetersiz ise basit hukuksal düzenlemelerle çocuk işçiliğini kontrol etmek etkili olmayacaktır. Çocuk işçiliği, çocuğun fiziksel gelişimini olumsuz yönde etkilemekle birlikte, bir çocuğun çalışmak zorunda kalması gerçeği, beşeri sermayenin birikimi üzerinde ve bunun ardından gelen özel ve sosyal getiriler üzerinde zararlı etkiye sahiptir (Psacharopoulos, 1997).

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi. Anne ve babanın eğitim düzeyi, ailedeki ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin ve bu sermayeler üzerinden gelişen yaşam deneyimlerinin çocuğa aktarımı açısından önemli bir değişkendir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babalar çocuklarının başarımını olumlu yönde etkileyecek biçimde, evlerinde zengin okuma kaynakları ve ortamları oluşturma çabası içindedirler. Aynı zamanda çocuklarından beklentileri de daha yüksektir (Gülleroglu, Demir ve Demirtaşlı, 2014). Çocuklarından eğitim beklentileri yüksek olan ebeveynler, çocuklarına ders dışı etkinliklere katılmaları yönünde ilham vermekte, öğretmenlerle daha çok iletişim

kurmakta, öğretmenlerle kurulan iyi ilişkiler çocukların motive olma olasılığını arttırmakta ve öğretmenler de öğrenciler ile ilgili sorunların üstesinden gelmede ebeveynler ile işbirliğini kolaylaştırmaktadır (Cui, 2014).

Yapılan bazı araştırmalarda, ebeveynlerin eğitiminin çocukların hem okullaşma oranı hem de okula devam etme oranı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn eğitim düzeylerinin kız ve erkek çocuklarının okullaşmasında farklı etkilere sahip olduğu belirtilmektedir. Hem kız hem de erkek çocuklarının okullaşması üzerine ağırlıklı olarak baba eğitim düzeyinin etkisi vurgulanırken (Gürler, Turgutlu, Kırıcı ve Üçdoğruk, 2007; Kolaşın ve Yontar, 2012; M. R. Köse, 2006; Smits, 2007; Tomul, 2008), Gökşen ve diğerlerinin araştırmasında babanın eğitim durumunun çocukların eğitim durumu üzerinde belirleyici bir etken olmadığı ortaya çıkmıştır. Kimi araştırmalarda erkek çocukların eğitiminde babanın eğitimi, annenin eğitimine göre daha önemli iken (Olaniyan, 2011), kızların eğitiminde, annenin eğitiminin babanın eğitiminden daha önemli olduğu görülmektedir (Gökşen ve diğerleri, 2006; Olaniyan, 2011; Smits ve Hoşgör, 2006). Gökşen ve diğerlerinin bulgularına göre (2006), okulu terk eden çocukların %83.5'inin annesi eğitimsizdir. Devam edenlerin ise %62.2'si okuryazardır. Anne okuryazar ise kız çocukları eğitime katılım olasılığı artmakta, anne eğitimsiz ise çocuğun okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Bunlara ek olarak Chevalier ve diğerlerinin araştırmalarında (2013), babanın eğitiminden daha çok annenin eğitiminin daha güçlü etkileri olduğu ve ebeveyn eğitiminin kızlardan daha çok erkekler üzerinde etkili oldu ortaya çıkmıştır. Babanın evlilik durumu ve evlilik durumu ile işi arasındaki etkileşim dikkate alındığında babanın eğitiminin rolü yükselmektedir. Anne eğitiminin, kız ve erkek çocuklarının eğitimde kalma olasılıkları üzerinde istatistiksel olarak önemsiz iken, baba eğitimindeki bir yıllık artış, kız çocuklarının okulda kalma olasılığını %7 oranında arttırmaktadır.

Okulu terk eden çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyleri, Türkiye geneli 18 yaş ve üzeri bireylerin anne ve babalarının eğitim düzeyinden daha düşüktür (Öğülmüş ve diğerleri, 2013). Kolaşın ve Yontar'ın bulgularına göre (2012), babası lise mezunu olmayan bireylerin neredeyse yarısı ilköğretim mezunudur, yalnızca %16.8'i yükseköğretimi tamamlamıştır. Babası en az lise mezunu olanlarda ise yalnızca ilköğretim mezunu olanların oranı %7.5, ortaöğretim (lise) mezunlarının oranı %30, yükseköğretim mezunlarının oranı ise %62.2'dir. Benzer bir örüntü anne eğitimiyle paralel olarak da görülmektedir. Annesi herhangi bir eğitim kurumundan mezun olmayanların yarısından fazlası en fazla ilköğretim mezunudur. Buna karşın annesi en az

ilkokuldan mezun olanlarda bu oran üçte bire düşmektedir. Annesi okul bitirmemiş bireylerin yükseköğretime devam etme olasılığı %11.6, annesi en az ilkokul mezunu olanları ise %32.7'dir.

Ebeveyn eğitim düzeyi çocukların okula kayıt durumunu da etkilemektedir. Kız ve erkek çocuklarda anneleri resmi bir eğitim almamış olanların okul kayıt oranları, anneleri eğitim almış olanlara göre daha düşüktür. Özellikle eğitilmiş-egitimsiz anne ile okul kaydı ilişkisinde mesafe kızlarda erkeklere göre önemli ölçüde artmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Yine ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuklarının okulda akran zorbalığına uğrama olasılığını etkilemektedir. Ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların akran zorbalığı yaşama oranları akranlarına göre daha (Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2016).

Anne baba eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun gittiği okulun koşulları da daha olumlu olmaktadır (Semerci ve diğerleri, 2012). Ebeveyn eğitim düzeyi, çocukların başarısı ile eğitime erişimleri üzerinde olduğu gibi çocukların ortaöğretimde gideceği okulun türü üzerinde de etkilidir. Yükseköğretim mezunu ebeveyn oranının en yüksek olduğu okul türü fen lisesi (%65.7), en düşük olduğu okul türü ise teknik lisedir (%4). Ortaöğretim okul türleri içinde okul bitirmemiş ebeveyn oranının görece düşük olması öğrencilerin ortaöğretime devam etmesinde, ebeveynlerden en az birinin herhangi bir düzeyde okul bitirmiş olmasının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Serdar Polat, Özoğlu, Yıldız ve Canpolat, 2013). Yine Genç Hayat Vakfı'nın (Genç Hayat Vakfı, 2015) Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı Araştırmasında en düşük eğitim düzeyine sahip babaların çocukları Özel Lise (%8.7), Sosyal Bilimler Lisesi (%7.9) ve Endüstri Meslek Lisesi'nde (%4,7) okumaktadır. Buna karşılık, en yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocukları ise Sosyal Bilimler Lisesi (%84.2), Anadolu Öğretmen Lisesi (%64.9) ve Anadolu Lisesi'nde (%60) okumaktadır.

Ebeveynlerin Mesleği. Anne ve baba eğitim düzeylerinin çocuklarının başarısındaki ve eğitsel tercihlerindeki etkisi düşünüldüğünde, farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerin birlikteliği ve hangi ebeveynin çocuğun başarısı, devamı ve okul tercihinde etkili olduğu konusunda sağlıklı bir çıkarım yapılması zorlaşmaktadır. Bu noktada anne ve baba meslekleri gençlerin sosyoekonomik statülerine yönelik ipuçları sağlayabilir.

Formel ve sosyal güvenlik haklarını içeren işler sunan kamu sektöründe çalışanlar, özel sektörde çalışanlara göre daha düşük bir yoksulluk riskine sahiptir. Sosyal güvenlik kapsamında olmak ya da olmamak kişilerin yoksulluğa düşme risklerini etkilemektedir (İzdeş, 2010). Bu durum ebeveyn mesleğinin çocukların eğitimden yararlanma düzeylerini etkilemektedir.

Ebeveyn geliriyle birlikte ebeveyn meslekleri de çocukların okullaşması ve devamı üzerinde etkilidir (Bakış ve diğerleri, 2009; Gürler ve diğerleri, 2007; Öğülmüş ve diğerleri, 2013; Smits, 2007). Gürler ve diğerlerinin araştırmasında (2007), çalışmayanlar (emekliler de çalışmayanlar grubuna eklemiştir) dahil, tüm meslek gruplarının çocuğun eğitim düzeyine katkısı olumlu yöndedir. Babanın “sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar” grubunda olması çocuğun eğitim isteminde 1.2 kadarlık bir artış ile en büyük etkiyi sağlarken, Babanın “yardımcı profesyonel meslek üyesi” veya “hizmet ve satış elemanı” olması da çocuğun eğitim istemini yaklaşık aynı düzeylerde arttırmaktadır. Babanın “Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları” grubunda yer alması, diğer değişkenler sabitken beklenen eğitim düzeyine 0.087 ile en düşük katkıyı yapmaktadır.

Babanın düzenli işinin olması çocukların okula devam durumu arttırmaktadır (Semerci ve diğerleri, 2012). Okulu terk eden gençlerin babalarının görece düşük gelir getiren işlerde çalıştıklarını, annelerin çok büyük bir bölümünün ise çalışmadığı ortaya konmuştur (Öğülmüş ve diğerleri, 2013). Örneğin, 1995 yılında 9 toplulukta yapılan araştırmada, 12 yılını tamamlamadan okulu bırakanlar karşılaştırıldığında, velileri niteliksiz el işçilerinde çalışan çocukların okul bırakma oranı %26 iken, velileri uzman veya yönetici olanlarda olan çocukların %15'tir. Ancak ebeveyn mesleğinin okuldan mezun olmama üzerindeki etkisinin azaldığını gösteren işaretler vardır. Örneğin, profesyonel ve niteliksiz el işçilerinin ailelerden gelen kızlar arasındaki fark 1980'lerin başında 45 puan iken, 1990'ların sonunda 11 puana düşmüştür (Marks ve McMillan, 2001).

Hem anne hem de baba düşük gelirli işlerde çalıştığında, küçük kardeşlerin bakımından yaşça büyük olan çocuklar ve genellikle kız çocuklar sorumlu olmaktadır (Özdemir ve diğerleri, 2010). Ebeveyn rollerini yüklenmek zorunda kalan çocukların, zorunlu olarak okula devamları ve başarıları azalmakta ve böylece okul dışında kalma olasılıkları artmaktadır. Özellikle kendi tarım işletmelerinden yeteri kadar gelir elde edemeyen az topraklı ya da topraksız hanehalkları, gezici ve geçici mevsimlik tarım işlerinde çalışmak zorunda kalmakta ve bu hanelerdeki ebeveynler, çocukları ile birlikte

yaşadıkları yerleri aylarca terk etmektedirler. Böylece kendileri de gezici ve geçici mevsimlik tarım işlerinde çalıştırılan çocuklar kaçınılmaz olarak okul dışında kalabilmektedirler.

Sosyo-Kültürel Etmenler

Kültür, genel olarak bir toplumun ürettiği maddi ve manevi değerler bütünü olarak tanımlanır. Kültür düşünce biçimleri, davranış biçimi ve maddi nesnelere ile birlikte insanların yaşam biçimleridir. Kültür ne düşündüğümüzü, nasıl davrandığımızı ve neye sahip olduğumuzu kapsamaktadır. Hem geçmiş ile olan bağımız, hem de gelecek için kılavuzdur (Macionis, 2013). Kültürel çeşitliliğin olduğu ülkelerde, eğitim sistemi özelinde eğitime katılımın, eğitimde başarının ve okul dışında kalmanın farklı kültürlerle sahip bireyleri nasıl etkilediği önem kazanmıştır.

Eğitime erişim ve öğrenci başarısını konularında hanelerin kültürel yapıları da önemli bir farklılık yaratmaktadır. Bölgesel ve cinsiyet temelinde farklılıkta, iktisadi nedenler kadar, geleneksel toplumsal ilişkilere dayalı aile içi işbölümünün de etkisi bulunmaktadır (Bakış ve diğerleri, 2009). Birçok aile çocuklarını, ekonomik nedenlerden dolayı okula göndermediklerini belirtse de çocukların okula kaydedilmemesi ya da belirli bir düzeye kadar eğitime devamına izin verilmesi kültürel etmenlere de bağlıdır. A.I. Tunç'un (2009) araştırmasında, öğretmenler, ailelerin erkek çocuklarını okula gönderirken kız çocuklarını okula göndermemesine dikkat çekerek ekonomik nedenin gerekçe olarak gösterilmesini doğru bulmamışlardır.

Çocukların, özellikle kız çocuklarının okullaşmasını engelleyen sosyo-kültürel etmenler; geleneksel yapı, toplumsal cinsiyet algısı, sosyal çevrenin etkisi, namus kavramı, karma eğitim, mahalle baskısı, eğitimden beklenti, nüfus ile ilgili etkenler, toplum liderlerinin olumsuz telkini gibi alt temalar altında gruplanmaktadır (Engin-Demir ve Çobanoğlu, 2012).

Ailelerin erkek çocukları kızlara göre önde tutan geleneksel önyargıları kız çocuklarının eğitimini farklı gerekçeler ile engellemektedir. Bunlar: anneye ev işlerinde yardım etme ve kardeşlerine bakma, kız çocuklarının ergenliğe girmesi ve fiziksel olgunluğa erişmesi yani evlenme yaşının gelmesi (Adıgüzel, 2013; Dilli, 2006; A. I. Tunç, 2009), kızların okuma yazma bilmesinin yeterli görülmesi (Dilli, 2006; Özdemir ve diğerleri, 2010; A. I. Tunç, 2009), kız çocuklarına evlenince kocaları bakar düşüncesi (Dilli, 2006), kız çocuklarını okula gönderen ailelere yönelik tepki, kınama ve ayıplama

vb. mahalle baskısı (Adıgüzel, 2013; A. I. Tunç, 2009), kızların geleneksel değerleri ve etik ilkeleri ihlal edeceği endişesi (A. I. Tunç, 2009), kızların (dini nikah yoluyla) erkenden evlendirilmeleri (Adıgüzel, 2013; Alat ve Alat, 2011; A. I. Tunç, 2009).

Anadili ve Eğitim Dili. Kültür dünyasının anahtarı olan dil, yalnızca insanların birbiriyle iletişimini sağlayan semboller bütünü değil, aynı zamanda bir neslin kültürünü bir sonraki nesle aktarma süreci anlamına gelen kültürel aktarımda da kilit konumdadır (Macionis, 2013). Dil, hem bir toplumun kültürünü hem de bireylerin etnik kimliklerini yansıtır.

Biyolojik çeşitliliğin (özellikle biyolojik çeşitlilik merkezinde) nasıl korunacağına ilişkin bilginin büyük bir kısmı, yerli halkların ve yerel insanların küçük dillerinde kodlanmış olarak saklıdır. Eğitim dili ile anadilinin farklı olduğu yerlerde dilsel (ve kültürel) çeşitlilik ve biyoçeşitliliğin yok edildiğini vurgulayan araştırmalar alternatif olarak çok dilli eğitimi önermektedirler. Skutnabb-Kangas (2013), yerli halkların ve azınlıkların çocukları için, çok dilli olmayan, esas olarak egemen dilde yapılan eğitimin bazı sorunlar içerdiğini belirtmektedir. Bunlar: Çok dilli olmayan eğitim yarattığı dilsel, eğitim bilimsel ve psikolojik engeller nedeniyle eğitime erişimi önler; yerli halkların dillerinin yok olmasına yol açarak dünyanın dilsel çeşitliliğinin kaybolmasına yol açar; genellikle çocukların yeteneklerinin gelişimini engeller, yoksulluğu sürekli duruma getirir ve ciddi bilişsel hasarlara neden olabilir. Ayrıca en üst düzeyde iki dilliliğe ve çok dilliliğe nasıl ulaşılacağı ve yerli halkların ve azınlıkların çocuklarının akademik bakımdan okulda nasıl başarılı olacağını gösteren araştırmaların somut olarak ortaya koyduğu verilere aykırı bir eğitimidir.

Bir dili öğrenmek ve konuşmak genellikle bireysel kimliği ve gruba bağlanma duygusunu yaratır. Dilin, bir etnik gruba aidiyet ve sosyal bağlılık duygusunu güçlendirirken, aynı zamanda onların marjinalleşmesine de neden olabileceğine yönelik endişe (United Nations Educational, 2016), dilsel ve kültürel çeşitliliğin olduğu yerlerde anadilde eğitim alma hakkını etkilemektedir. Ancak iki dilli eğitimin öğrencilerin başarısını ve eğitimde kalmalarını olumlu etkilediğine yönelik bulgular vardır. Patrinos ve Velez'in bulgularına göre Guatemala'da iki dilli okulların öğrencilerinin eğitime katılımı ve sınıf geçme oranları daha yüksek olmasının yanında okul terk oranları da daha düşüktür. İki dilli öğrenciler, İspanyolcanın hakimiyetini içeren tüm konularda daha yüksek puanlar almışlardır. İki dilli eğitimin etkililiği, basit maliyet-fayda

uygulamalarıyla da onaylanmıştır (Patrinos ve Velez, 2009). Etnik ve azınlık öğrencilerinin özellikle temel eğitimin ilk altı yıllarına kadar kendi anadillerinde öğrenim görmelerinin önemi ön plana çıkmaktadır (United Nations Educational, 2016).

Çocukların anadilleriyle okullardaki eğitim dilinin farklılığı da okullaşmayı olumsuz etkileyen etmenlerdendir. Eğitim dilini bilmek eğitim alabilmenin vazgeçilmez önkoşuldur. Öğrencilerin ve ailelerinin yeterince Türkçe bilmemeleri ve/veya Türkçe'yi etkili bir şekilde kullanamamaları önemli bir eğitsel sorundur (Soydan, 2015). Dil sorunu özellikle çocuğun okul başarısını etkileyen etmenlerin başında geldiği için önem taşımaktadır. Örneğin anadili Türkçe olan nüfusa göre anadili Kürtçe olan nüfusun eğitim düzeyi çok daha düşüktür (Gürsel ve diğerleri, 2009). Doğal olarak bu durum illere göre büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin Gökşen ve diğerlerinin bulgularında (2006), Diyarbakır'da okulu terk etmiş olan çocukların %15'inin evinde Türkçe konuşulurken, Erzurum'da bu oran %82,7'ye çıkmaktadır. Araştırma kapsamındaki illerin genelinde ise, okulu terk eden çocukların %48,1'inin evinde Türkçe konuşulduğu saptanmıştır.

Türkiye'de farklı etnik grupların olmasına karşın ülke çapında bu etnik gruplara ilişkin ayrıntılı araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Kürtçe, Arapça, Lazca, Rumca, Çerkezce, Abhazca, Rumca vd. dilleri konuşan ailelerin eğitim hizmetlerinden yararlanma durumlarının ve eğitim deneyimlerinin izlendiği uzun süreli araştırmaların olmaması bir eksiklik olarak durmaktadır.

Ailelerin Eğitime Yükladıkları Anlam ve Değer. Bireylerin ya da toplumsal grupların eğitime yükledikleri anlam ve değer, onların okulla ve bilgiyle kurdukları ilişki biçiminde somutlaşır. Veliler çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlarında kendi kişisel değerleri ve öznel eğitim beklentilerini temel alarak, kendi toplumsal ve mesleki ilişki ağlarından bilgi toplamaktadırlar. Dolayısıyla okul tercihi seçenekleri konusunda yeterli ve nitelikli bilgi ağlarına sahip olmayan velilerin seçim kapasiteleri de sınırlanmaktadır (Ünal ve diğerleri, 2010).

Ailelerin sahip oldukları sermaye türünün ağırlığına bağlı olarak eğitime yaptıkları yatırımlar farklılaşmaktadır. Kültürel sermayesi fazla olanlar seçkin konumlarını; ekonomik sermayesi ağırlıklı olanlar ise ekonomik yatırımlarını güçlendirmek ve sürdürmek için çocuklarının eğitimine yatırım yapma eğilimindedirler (Bourdieu, 2000: Akt. Özsan, 2015).

Bazı aileler çocuklarının yaşama daha iyi bir başlangıç yapması konusunda oldukça sorumlu davranabilmektedir. Dolayısıyla bu aileler, çocuklarının gelecekte daha iyi bir yaşam ölçününe sahip olması için gelirlerinin önemli bir kısmını onların eğitimine aktarmaya hazırdırlar. Ebeveynler bunu bir tür kendi yaşamlarını güvence altına almak için bir yatırım olarak görür. Çocuklar büyüyüp, eğitimini tamamladıklarında ve bir iş sahibi olduklarında onların kendi ebeveynlerine bakacakları umulur. Bu düşünce türü, genellikle, aile bağlarının güçlü olduğu ve sosyal güvenlik sistemlerinin az geliştiği ülkelerde yaygındır (European Commission, 2005).

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olan ebeveynler, okulun görevlerini daha çok meslek edindirmeyle ilişkilendirirken; yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan ebeveynler, bireylerin davranış ve becerilerinde değişim ve gelişim sağlama ile ilişkilendirmişlerdir (Karadağ ve Balkar, 2015). Ailenin eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunması çocuğun eğitimdeki başarısını ve dolayısıyla okulda kalma süresini olumlu etkilemektedir. Ebeveynler okulla ilgili konuları çocuklarıyla sıkça konuştuğunda, öğrencilerin okulla özdeşleşme duygusuna ve genel kontrol algısına katkıda bulunurlar (Fall ve Roberts, 2012). Ailenin sağlayacağı bakım, şefkat ve korumanın yanı sıra, okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan ve bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmıştır (Çelenk, 2003). Eğitimin gereğine inanmama, kız çocuklarının okulu terk etmelerinde önemli nedenler arasındadır (Özdemir ve diğerleri, 2010).

Türkiye’de eğitim kademeleri arası geçişler merkezi sınav sistemleri ile gerçekleştirilmektedir (SBS, YGS). Merkezi sınav sistemleri, eğitim programlarına göre akademik başarıyı belirlemeye yöneliktir. Öğrencinin akademik başarısı; bireysel özellikleri, içinde yetiştiği sosyoekonomik ve okuduğu okulun eğitimsel kaynakları ile doğrudan ilişkilidir. Okulların akademik başarı ve sosyoekonomik özelliklere göre farklılaşması, aynı zamanda toplumda ve ailelerde de her okul için farklı beklentilerin oluşmasına neden olmaktadır. Türkiye’de genel olarak ortaöğretim okulları; fen ve sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, genel lise ve mesleki ve teknik liseler olarak ayrılmaktadır. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler genel olarak fen liselerine, akademik başarısı düşük olanların ise mesleki ve teknik liselere gittiği varsayılmaktadır. Var olan eğitim sistemi, aile altyapısından kaynaklanan olumsuzlukları görmezden geldiği için, her birey ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda değil, istemediği

halde içinde bulunduğu koşulların dayattığı doğrultuda eğitime anlam ve değer yüklemektedir.

Toplumsal Hareketlilik Beklentisi. Eğitimin, bireylere diploma yoluyla yüksek ücretli iş edindirerek, bireylerin yukarıya doğru toplumsal hareketliliğini sağladığı; “diplomasızlık” anlamında eğitimsizliğin de iş bulamamak, düşük ücretli işler bulmak ya da işini kaybetmek yoluyla aşağıya doğru toplumsal hareketliliğe neden olduğu düşünülmektedir.

Sosyologlar, toplumsal statüye ilişkin olarak, bir kişinin yaşamı boyunca ortaya çıkan toplumsal statü değişimi anlamında kuşak içi toplumsal hareketlilik ile anne babalara göre çocukların yukarıya ya da aşağıya doğru toplumsal hareketliliği anlamında kuşaklar arası toplumsal hareketlilik ayırımına dikkate çekmişlerdir (Macionis, 2013).

Eğitimin toplumsal hareketlilik ile ilişkisine değinmeden önce toplumsal hareketlilikten neyin anlaşılması gerektiğini ve toplumsal hareketliliği amaçlamanın aslında hangi varsayımlarla neye hizmet ettiğini açıklamak gerekmektedir. Toplumsal hareketliliği konu edinen araştırmalara bakıldığında, toplumun özellikle gelir temelinde farklı sınıflardan oluştuğu; toplumsal sınıfların ise özellikle gelir temelinde %20’lik beşerli; %25’lik dörderli, üst, orta ve alt sınıf olmak üzere üçerli ya da üst (burjuvalar) ve alt (proleterler) sınıflar olarak ikili sınıflandırıldığı görülmektedir. Her bir toplumsal sınıfa da kendi içinde üst, orta, alt vb. şeklinde düşündüğümüzde hareketliliğin sınıf içi mi yoksa sınıflar arasında mı gerçekleştiği sorunu da ortaya çıkmaktadır. Bu tür ayrıştırmalar, var olan eşitsizliklere ilişkin veriler sağlaması bakımından önemli iken, bu eşitsizliklerin kaynaklarını bulanıklaştırmakta ve eşitsizliklerin çözümünün olanaklı olmayacağı inancını pekiştirmektedir.

Asıl sorun toplumsal sınıfların birey ve toplum açısından nasıl ele alınması gerektiğidir. Toplumsal sınıf söylemi, özellikle toplumsal eşitsizliğin varlığını göstermesi açısından önemlidir. Daha çok belirli değişkenlerin istatistiksel olarak değişik kategorilere bölünmesi ve kategorik gruplar arasındaki eşitsizlikleri karşılaştırmak için var olan durumun resmini çekmesi bakımından yararlıdır. Yani toplum açısından sınıfların her zaman var olduğu ve daima var olacağı kabulü ile mi yoksa toplumsal sınıfların tarihsel, ortadan kaldırılabilir bir olgu mu olduğunun kabulü önem göstermektedir. Günümüzde ise çoğunlukla toplumsal sınıflaşma değil de bireylerin

buldukları sınıf sorun edilmekte ve eğitimin ise bu hareketlilikte önemine değinilmektedir.

Young, kişilerin toplumsal konumları elde etmelerinde, adam kayırma, rüşvet ya da doğuştan getirilen ayrıcalıklar yerine zekâ ve çalışmaktan, emek sarf etmekten ortaya çıkan yetenek üzerinde durur ve yeterliği (meritokrasi) bu şekilde tanımlar (Açıklan, 2008). Eğitimin de bireylerin yetenek ve yeterliklerini arttırarak toplumsal hareketliliğe katkıda bulunduğu belirtilir. Oysa toplumsal hareketlilik bir mit olmanın yanı sıra geniş kitlelerin eğitimden yararlanması için, fırsat eşitliği yaratıldığı yolundaki resmi söylemlerle bazı sınıflar açısından bir tuzak işlevi de görmektedir (Brown, 2003). Böylece var olan eşitsizlikler doğal ve değiştirilemez olarak zihinlere kodlanmakta, sınıfsız bir dünya hayal etmeyi engellenmekte ve eğitim ile var olan eşitsizlikler yeniden üretilmektedir.

Eğitime, işsizlik ve yoksulluk sorunlarını çözmede, bireyin bir toplumsal sınıftan diğerine geçmesinde aracı bir rol yüklenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden ailelerin çocuklarının eğitimine önem vermesi bununla ilişkilendirilmektedir (Tezcan, 2012). Örneğin, yükseköğretim daha üst toplumsal basamaklara tırmanmak için zorunlu bir ön gereklilik olarak görülebilmektedir. Güney Kore’de kolej mezunu olmayan mavi yakalı işçilere, onların kolej mezunu beyaz yakalı yöneticileri tarafından ikinci sınıf yurttaşlar gibi davranılmaktadır. Böylece, bu ülkede hanehalkları, kendi eğitimlerine yatırım yapmaya istekli olmaktadır (European Commission, 2005).

Toplumsal Cinsiyet. Toplumsal cinsiyet kavramı, cinsiyete bağlı biyolojik farklılıkları değil, kültürel kalıpları yansıtmaktadır. Yani bir toplumun üyelerinin kadın veya erkek olmaktan kaynaklanan sosyal konumlarını ve kişisel özelliklerini işaret etmektedir. Macionis’in belirttiği gibi, bizim diğerleriyle nasıl etkileşim kurduğumuzu ve kendimiz hakkında nasıl düşündüğümüzü şekillendiren toplumsal örgütlenmenin bir boyutudur. Daha da önemlisi, toplumsal cinsiyet güç, zenginlik ve diğer kaynaklar açısından erkekleri ve kadınları farklı şekilde sınıflandırdığı için dikey sıradizini de kapsamaktadır (Macionis, 2013). Toplumsal cinsiyet, kadınların ve erkeklerin her açıdan kendini gerçekleştirmelerini engelleyen sosyal bir kurgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri eğitime katılım, okullaşma ve okul dışında kalma açısından kız ve erkek çocuklar arasında eşitsizlik yaratarak, özellikle kız çocuklarının aleyhinde işlemektedir. Kadınların eğitimi, kuşağın bilgi transferini güvence altına

almanın ve uzun vadeli toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal değişimin sağlanmasının anahtarını oluşturduğu için sağlık ve eğitime erişimde toplumsal cinsiyet eşitliği, insan ve sosyal kalkınma konusundaki küresel politika söyleminde merkezi bir yer işgal etmektedir (Subrahmanian, 2002). Kadınların eğitimi, çocuk sağ kalımı ve doğurganlık ile ilgili birçok değişkeni olumlu etkiliyor gibi görünse de kadın özerkliğini ne ölçüde arttırdığı belirsizdir. Dolayısıyla, bu dayanakların kadın eğitimine yatırım yaparken toplumsal cinsiyet bağlamında ne kadar yararlı olabileceği de sorgulanmalıdır (Subrahmanian, 2002).

Hem ulusal hem de hane düzeyindeki yoksulluğun, çocukların eğitime katılımındaki etkisi kabul edilmekle birlikte cinsiyetler arasındaki okullaşma oranındaki farkın, yoksulluktan çok kültürel uygulamaların bir sonucu olduğu öne çıkmaktadır. Eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri diğer eşitsizlik ve yoksunluk formlarıyla kesişmektedir (Obiero, 2012). Yerel ve ulusal yaşamda ana liderlik rollerinin erkekler tarafından işgal edildiği, kızların evlenmesinin erkeklerden daha genç yaşta gerçekleştiği, dini veya geleneksel inancın cinsiyetler arasındaki sosyal etkileşimi cesaretlendirmedeği veya geleneksel inancın kadınların geleceğini ev ve aile olduğu yönünde cesaretlendirdiği toplumlarda, kız çocuklarının okula devam etmesi ve okulda iyi bir başarıyı göstermeleri için verilen teşvikler erkeklerden daha düşüktür (Colclough, Tembon ve Rose, 1998). İşgücü piyasası da eğitimin algılanan yararları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bir çok işin resmi ya da gayri resmi olarak erkeklere rezerve edildiği, işsizliğin yüksek ve resmi istihdamın cinsiyet dengesinin güçlü bir şekilde erkekler lehine olduğu yerlerde ve işgücü piyasasındaki cinsiyet ayrımcılığının erkeklerle benzer beceri ve yeterliğe sahip kadınların ortalama kazançlarını düşürdüğü durumlarda okul eğitiminin algılanan yararları erkek çocuklar için kızlardan daha fazla olmaktadır (Colclough ve diğerleri, 1998).

İlköğretimden sonraki eğitim kademelerinde okulların katı programlara ayrışması eşitsiz toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üreterek çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedir. Ortaöğretim kademesinde, özellikle meslek liselerinde, öğrenciler başarı notları ve dokuzuncu sınıfın sonunda yapılan genel sınavdan aldıkları puanlara bağlı olarak farklı programlara ayrılmaktadırlar. Çelik'in (2014b) araştırması, kız öğrencilerin aldıkları yüksek notlara karşın, "kızlar için uygun olan programlara" yönlendirildiğini ortaya koymuştur. Alanyazında yapılan araştırmalar, kızların eğitime erişimeme ve okul dışında kalma nedenleri ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Adıgüzel, 2013; Dilli, 2006; Engin-Demir ve Çobanoğlu, 2012;

Karadağ ve Balkar, 2015; Özdemir ve diğerleri, 2010; A. I. Tunç, 2009). Bu araştırmaların ortak vurgusu, kızların eğitime erişim ve okul dışında kalmasının nedenleri arasında; kız çocuklarına değer verilmemesi, kızların ev işlerinde yardım etme ve kardeşlerine bakma gibi ev kadını olarak yetiştirilmesi, kız çocuklarının okula gönderen ailelere yönelik tepki, kınama ve ayıplama vb. mahalle baskısı, kızların geleneksel değerleri ve etik ilkeleri ihlal edeceğine yönelik güvensizlik, evlenince kocaları bakar düşüncesi ile kızların okuma yazma bilmesinin yeterli görülmesi, erkek çocuklara öncelik verilmesi, kızlar okumaz düşüncesi ile kızlara yatırım yapılmaması, kızlar okursa ne olacak düşüncesi, okuyan kızlar değişiyor algısı ve fiziksel olgunluğa erişildiği düşünülen kızların (dini nikâh yoluyla) erkenden evlendirilmeleri yer almaktadır.

Anne-babalar için algılanan menfaatlerin dengesi, erkek çocukların eğitimi lehinedir. Ailelerin okula yönelik kararlarının erkekler tarafından alındığı yerlerde, yine erkeklerin eğitimi daha büyük bir destek bulabilmektedir (Colclough ve diğerleri, 1998). Toplumda dini ve geleneksel inanç ile buna bağlı kültürel baskıların toplumsal cinsiyet ayrımını beslediği ve toplumsal cinsiyetin özellikle kız çocuklarının eğitim hakkına erişimini sınırlandırdığı ya da ortadan kaldırdığı görülmektedir.

Akran Grubu. Akran grubu kişilerin toplumsallaşması ve kendini tanımlaması için önemli bir etkidir. Özellikle ergenin, akran kültürünün iyi ve kötü, doğru ve yanlış, başarılı ve başarısız olanla ilgili kendi ölçütlerini oluşturması ve böylelikle de kendi sınırlarını ortaya koyması akran ilişkilerinden etkilenmektedir ve bu sürecin yaşanması gereklidir. Ailedeki ebeveyn sıcaklığı ve “eşit haklar” duygusu en alt düzeyde olduğunda, ergenlerin gereksinim duyduğu güvenliği ve modelleri akran grubu sağlayabilmektedir (Hamachek, 1995). Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen gençler, psikolojik olarak akranlarına daha bağımlı olduklarından ve bunun sonucu olarak onları model olarak kullanmaktadırlar. Li, Zang ve An (2013), ergenlik döneminde çocukların akran etkisine karşı daha duyarlı olduklarını ve kadınların erkeklerden daha fazla akran baskısına uğrama olasılığının olduğunu bulmuşlardır.

Carbonaro ve Workman (2013), akran etkisinin okul dışında kalma üzerindeki etkisini, arkadaşlığı yakın ve uzak arkadaşlık şeklinde ayırarak ele almıştır. Yakın arkadaşlıklar değerli duygusal destek sağladıkları için çok sayıda yakın arkadaşlıklar kuran birinin okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Buna karşılık, uzaktaki arkadaşların özellikleri, öğrencilerin sosyal kimliklerini ve "normatif olan" hakkındaki

inançlarını şekillendirmeye yardımcı olur. Yakın arkadaşlık bağlarına sahip öğrencilerin okuldan ayrılma riski daha düşüktür. Ancak, öğrencilerin arkadaşlarıyla ne sıklıkta etkileşime girdikleri ile okulu bırakma riski arasında ters bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin uzak arkadaşlarının özelliklerinin, yakın arkadaşlarının özelliklerinden daha etkili olduğunu bulunmuştur. Daha yakın arkadaşlığı olan öğrencilerin okuldan ayrılma olasılığı daha düşüktür, ancak yakın arkadaşların özellikleri okuldan ayrılma ile ilgili değildir. Öğrencilerin düzenli olarak en az etkileşimde bulunduğu arkadaşlar, öğrencinin okuldan ayrılma riski üzerinde en büyük etkiye sahiptir.

Akran etkisinin en öne çıkan boyutlarından biri akran zorbalığıdır. Olweus, akran zorbalığını, karşı tarafı bilinçli ve kasıtlı bir şekilde incitmeyi amaçlayan, kurban ve zorba(lar) arasında güç dengesizliğinin hâkim olduğu, kurbanı olumsuz eylemlere defalarca ve zaman zaman maruz bırakan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Olumsuz eylemlerden kasıt, birisinin kasten saldırgan davrandığında, yani başka birisine kasten zarar verdiğinde, başka birisini yaradığında veya rahatsız etmeyi denediğindeki fiziksel ve sözel eylemlerdir. Olumsuz eylemler kelimelerle de (sözlü olarak), örneğin tehdit ederek, alay ederek, alay ederek ve çağırın isimlerle gerçekleştirilebilir (Olweus, 1993, s. 9). Zorbalık yapanlar ile zorbalığa uğrayanların okul dışında kalması daha olasıdır.

Coğrafi Etmenler

Eğitime ilişkin olarak başarı, devam, okula kayıt ve okul dışında kalmaya ilişkin araştırmalarda coğrafik etkenlerin de etkisi ön plana çıkmaktadır. Genellikle uluslararası karşılaştırmaların yanı sıra ulusal sınırlar içinde bölgesel farklılıkların, bölgeler özelinde de kent- kırsal ayrımının eğitime erişim, başarı, devam ve okul dışında kalma durumlarında önemli bir etken olduğu ön plana çıkmaktadır. Bunlar dışında okul ile ev arasındaki uzaklık da çocukların eğitime katılımı üzerinde belirleyici olmaktadır.

Coğrafik etmenler, okula ulaşımı etkilemekle birlikte, asıl etkisinin bölgesel gelir dağılımı ve yoksulluğun dağılımı bakımından ele alındığında ortaya çıkmaktadır. Bölgeler arasındaki sosyoekonomik dengesizlikler, geniş anlamda, bölgeler arasında tarım, sanayi, ticaret, hizmet, haberleşme, ulaştırma, sağlık, eğitim, sosyal ve nüfusla ilgili göstergeler bakımından farklılıkların olmasından kaynaklanmaktadır (Kuştepelî ve Halaç, 2004). Okul dışında kalmaya yol açan nedenler, eğitim sistemi ve okul koşullarının yanı sıra sosyo-kültürel ve ekonomik koşullardan da kaynaklanmakta, öncelikleri ve ağırlıkları bölgelere göre farklılıklar göstermektedir (Gökşen ve diğerleri, 2006). Gelir

dağılımında en küçük payı alan bölgelerin, eğitime katılım ve başarı oranları düşükken, okul dışında kalma oranları yüksek olmaktadır. Gelir dağılımından en küçük payı alan Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde eğitime katılım, başarı ve tamamlama oranları daha düşüktür.

Eğitim hakkına erişim, yalnızca coğrafik etmenlere (bölge, kent, kır vb.) bağlanamayacağı, ancak coğrafi etmenlerin eğitim hakkı ile birlikte diğer insan haklarına erişimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini söyleyebiliriz.

Yerleşim Yeri (Kent-Kır). Eğitim hakkına erişemeyenlerin mekansal dağılım özelliklerinin belirlenmesi, eğitim hakkını yaymaya ilişkin çabaların isabetli bir şekilde planlanmasında ve kaynakların etkili ve verimli bir biçimde yönlendirilmesinde önemli bir önkoşuldur. Bu yüzden birçok araştırmada okul dışında kalma da mekansal olarak incelenmiş ve eğitim hakkına erişim ile ilgili olarak coğrafi bölgeler, bölgeler özelinde de kentteki ve kırdaki eşitsizlikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Kamu ve özel sektörün mal ve hizmet üretme ile sunma olanakları var olan ekonomik ve kültürel yapıların yanı sıra coğrafi koşullar da etkilemektedir. Coğrafik koşulların zorluğu nüfusun yoğunlaşmasını etkilemekte, nüfus yoğunluğunun azlığı da özellikle maliyet-yarar çözümlenmesine dayalı hesaplamalarda mal ve hizmetlerin sunumunu zorlaştırmaktadır. Nüfus yoğunluğu açısından kentin mal ve hizmetlerden yararlanma oranı, kırdan yüksektir. Eğitim açısından ele alındığında kentten kıra gidildiğinde tüm düzeylerde okul sayısı azalmaktadır. Buna bağlı olarak okul dışında kalma da coğrafik koşulların etkisiyle yapısal olarak artmaktadır.

Okul dışında kalmada çocukların yaşadığı yer (kent, kır, banliyö vs.) onların eğitime erişimini etkilemekte, yaşanan yerin kent ya da kır olması da kız ve erkek çocukların eğitime kayıt ve devamını farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Okula kayıtlı olma olasılığı üzerindeki en yüksek marjinal etki kent değişkenine aittir (Gürler ve diğerleri, 2007). Okul dışında kalma kentsel alanlara göre banliyö ve kırsal alanlarda daha yüksektir (Brennan ve Anderson, 1990). Okul çağında olup da okula gitmeyenler arasındaki cinsiyet ayrımı, kentsel alanlarda daralırken, kırsal alanlarda cinsiyet ayrımı kızlar aleyhine artmaktadır (Gürler ve diğerleri, 2007; Olaniyan, 2011). Benzer şekilde kır ve kentlerdeki öğretmenlerin devinimi ve bununla ilişkili olarak mesleki kıdemleri arasındaki fark da dikkat çekicidir. Mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenler, hizmet puanlarına bağlı olarak kent merkezlerinde görev yapmayı tercih ettiklerinden, kır ve

banliyelerde görev yapan öğretmenler buldukları okullarda uzun süre görev yapmamakta, hizmet puanlarına bağlı olarak kente doğru kaymaktadırlar. Böylece öğretmen devininin yüksek olduğu kırsal okullarda, öğretmenler öğrencileri ve okul çevresini yeterince tanıyamamakta ya da tanıyanlar da okuldan ayrılmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin okula bağlılığı ve başarısını olumsuz etkilenmektedir.

Okul ile Ev Arasındaki Uzaklık. Çocukların okul dışında kalmasında, gerek doğrudan gerekse dolaylı yoldan, okulun yerleşim yerinden uzaklığı da ön plana çıkmaktadır. Eğitim hizmetlerinin sağlanması eğitime olan istemi etkilemektedir. Eğitim arzına ilişkin etmenler ailelerin eğitime yönelik yatırımlarını olumlu/olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle ortaöğretim kurumlarının yaygın olmaması nedeniyle okula erişimde yaşanan zorluk ile uzaktaki okula devam şekli (yatılı veya taşınmalı) çocukların okul dışında kalmasını olumsuz etkilemektedir (Akbulut, 2013; Beleli, 2012; Engin-Demir ve Çobanoğlu, 2012; Karadağ ve Balkar, 2015). Okulun uzaklığı ulaşım ve beslenmeye dayalı harcamaları arttırmasının yanı sıra okul-veli işbirliğini azaltmakta ve çocuklar yaşadıkları sorunları çözmeye zorlanmaktadır. Colclough ve diğerleri (1998), okul uzaklığının ebeveynlerin çocuklarının güvenliğine yönelik kaygılarını arttırdığını ve kızlarının cinsel tacize uğramasından korktuklarını belirtmişlerdir.

Okulun uzaklığı, çocukların sosyoekonomik ve kültürel durumlarına bağlı olarak okula devamı etkilemektedir. Sosyoekonomik durumu düşük olanların evleri, çocuklar için hem sağlıksız bir fiziki çevre sunmakta hem de bu evlerin bulunduğu mahalleler çocukların erken yaşta sağlıksız davranışlara (sigara ve uyuşturucu madde bağımlılığı, şiddet, erken ve güvenliksiz cinsel ilişki vb.) yönelmesine neden olmaktadır. Okullar da bulunulan yere bağlı olarak benzer özellikler barındırmaktadır. Varsıl aileler, ekonomik kaynaklarını kullanarak çocuklarını uzaktaki okullara özel servis araçları ile gönderebilirken, yoksul aileler, çocukları için ulaşım ve beslenme bedelini karşılayamamakta ve çocuklarını ya yatılı okullara kaydetmekte ya da okula göndermemektedirler. Kültürel anlamda okulun uzaklığı özellikle kız çocuklarının okullaşmasını olumsuz etkilemektedir.

Nüfusla İlgili Etmenler

Farklı nüfusla ilgili özellikler, eğitime katılım, başarı, devam ve okul dışında kalmayı farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Araştırmada okul dışında kalma ile ilgili

olarak nüfusla ilgili değişkenlerden cinsiyet, ırk, budun, hanehalkı büyüklüğü ve kardeş sayısı ile aile yapısı ve niteliğine yer verilmiştir.

Cinsiyet. Cinsiyet kelimesi erkek ve kadın olmakla ilgili ekonomik, sosyal, politik ve kültürel özellikleri ve olanakları tanımlar. Birçok toplumda kadın ve erkek yaptıkları işler, kaynaklara ulaşım ve kontrol, karar vermeye katılma gibi konularda farklılık gösterirler. Aynı şekilde birçok toplumda kadınların kaynaklara, olanaklara ve karar verme sürecine katılımları erkeklerden azdır (Desprez-Bouanchaud, Doolaege ve Ruprecht, 1999, ss. 20–21).

Eğitimdeki cinsiyet eşitliğinin toplumdaki cinsiyet eşitliğine katkısı dikkate alındığında cinsiyetler arası eğitime eşit katılım ve bitirme oranlarına bakmak yararlı görülmektedir. Bu oranlar, ülkelerin ekonomik ve kültürel gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak kız ve erkek çocuklarının eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlanıp yararlanmadıklarına yönelik farklı ipuçları sunmaktadır.

Cinsiyete göre okul dışında kalma öğretim kademelerine göre değişmektedir. İlköğretim düzeyinde iken kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığı erkekler ile aynı iken ortaöğretime geçişte, özellikle de doğu bölgelerinde, özellikle kalabalık ailelerden gelen kadınların daha çok okul dışında kaldığı gözlemlenmektedir (Oral ve Mcgivney, 2014). Ortaöğretimde okulu bırakma eğilimi, erkek öğrencilerde (%22.1) kız öğrencilere (%12.4) göre neredeyse iki kat daha fazladır (Şimşek, 2011).

Erken yaşta okulu terk eden erkek sayısı daha fazladır, aynı zamanda lise diploması almaya hak kazanan kız sayısı ise artmaktadır. Kızlar genelde daha ileri aşamalara geçmekte ve bitirme sınavlarında daha başarılı olarak üniversite programlarına daha rahat bir şekilde kabul almaktadırlar (EURYDICE, 2010).

Çocukların okul dışında kalmasında, ebeveynlerin çocuğa, çevresinde yaşayan kişilere ve/veya okula güvenmemesi etkili olabilmektedir. Ebeveynlerinin güvensizliği çoğunlukla kız çocuklarına yönelik olmaktadır. Tutucu aileler, çocuklarının dini eğitim almalarının daha iyi olacağını düşünerek, eğitimin dini kurallara göre verilmemesinin yanında karma eğitim yapılması dolayısıyla kız çocuklarını okula değil de Kur'an kurslarına göndermeyi tercih edebilmektedirler (Küçükler, 2018).

Tüm öğrenciler arasında, en yüksek okulu terk etme oranına dokuzuncu sınıflar sahiptir: Bu model Siyahlar, Latinler ve Yerli Amerikalılar için ve erkek öğrenciler için geçerlidir. Ayrılma nedenleri yaşa, dereceye, buduna ve cinsiyete göre de değişiklik

göstermektedir. İleri yaşlı erkek öğrencilerin, istihdam için okulu bırakma olasılıkları genç erkeklere daha yüksektir (Stearns ve Glennie, 2006).

Erkeklerin okul kaydında ailedeki referans kişinin eğitim düzeyi, erkeklerin okula kayıtlı olmasında en önemli etmenken, 15-17 yaş kız çocuklarının okula kayıtlarındaki en önemli etmen gelirdir (Tharmpornphilas, 2013).

Genç kızlar, genelde ekonomik zorluklar, babanın eğitimsizliği ve direnci, kardeş sayısı gibi nedenlerle ve kendi istekleri dışında ortaöğretimin dışına çıkarken; genç erkeklerin ortaöğretime erişiminde ebeveynin eğitim durumu belirleyici olsa da gelirin belirleyici olmadığı ve genç erkeklerin okulu kendi istekleriyle bıraktıklarını beyan ettikleri görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Ancak Bradley ve Rezulli'nin araştırmasında (Bradley ve Renzulli, 2011), sosyoekonomik durumun etkisi kaldırıldığında kadın ve erkeklerin okul dışında kalmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyetler arası karşılaştırmalar yapıldığında farklı eğitim kademelerine katılım ve bitirme oranları çeşitlilik göstermektedir. İlköğretime katılım oranlarına ilişkin göze çarpan cinsiyet ayrımları çok az iken, farklılıklar zorunlu eğitimin sonunda ortaya çıkmaktadır: Kadınlar eğitim yaşamında daha uzun süre kaldıklarında erkek katılım oranları azalmaktadır (EACEA/Eurydice 2009a, s. 93). Kız çocukları daha erken yaşta ve daha erken bir sınıfta okulu terk etmekte ve bu karar daha çok aile baskısı ile alınmaktadır (Gökşen ve diğerleri, 2006).

İrk ve Budun. İrk ve ırk ilişkileri gibi kavramlar bir yanda toplumsal ve kurumsal olgulara, biyolojiye ya da en azından kültüre dayalı açıklamalar getirirken, diğer yanda politik bağlamda, sınıf oluşumlarından kaynaklanan rakip toplumsal bağlara gönderme yapmaları bakımından kuşku uyandıran kavramlardır (Rex, 2012). Toplumsal alanda her grubun savunduğu tikel çıkarlar vardır ve bu gruplar arası ilişkilerde hem sömürünün temel yapısından kaynaklanan sınıf kavgaları, hem de özel çıkarlarını korumaya çalışan sömürgeci sınıflar arasındaki savaşımın yer alır. Savaşa taraf olan grupların genellikle farklı ırksal, etnik, ulusal kökenden gelmeleri, mücadelenin çoğu zaman ırk ya da budunsal olduğu izlenimi verir. Oysa her grup, politik ve ekonomik düzenle farklı ilişkiler içerisindedir (Rex, 2012).

Farklı ırk ve budunsal grupların eğitim, sağlık vd. toplumsal kurumlarla ilişkileri farklılaşabilmektedir. Örneğin ırk/budun, eğitim ile ilişki bağlamında, okul dışında

kalmanın en kestirilebilir özelliklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Drayton'un (1994) çalışmasında, okulda kalma sürelerinin buduna bağlı olarak değiştiği, budunlar arası farklılıkların yanı sıra aynı budunlarda da cinsiyetler arası farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır: Anglo-Amerikalı öğrencilerin, Afrikalı ve Hispanik Amerikalılara göre, Afrikalı-Amerikanların da Hispanik-Amerikanlara göre önemli derecede daha ileri yaşlarda okulu bırakmışlardır. Stearns ve Glennie'nin (2006) çalışması, azınlık statüsüne sahip olanların okul dışında kalma riski altında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kirdar'ın araştırmasında (2009), budun, kız çocuklarının okula kaydı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip iken erkeklerde doğrudan etkili bulunmamıştır. Budunsal olarak Türk çocukları ile Arap ve Kürt çocuklar arasında cinsiyet farklılığı bulunmuştur. Bununla birlikte, Kürt budunlu çocuklar arasındaki cinsiyet farkı Türk budunlu çocuklar arasında olduğundan daha fazla çıkmıştır. Kürt budunlu erkeklerin 4. sınıfa kadar okul dışında kalma olasılığı daha yüksektir, ancak 6. sınıfı tamamladıktan sonra okul dışında kalma olasılığı daha düşüktür. Bu, budunsal olarak Türk erkek çocuklara göre, Kürt erkeklerin daha erken seçildiğini göstermektedir. Kürt budunlu erkeklerin altıncı sınıf düzeyine ulaştıklarında daha seçilmiş bir grup oldukları için, okul dışında kalma olasılıkları daha düşük bulunmuştur.

Latin ve Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin bırakma oranı beyaz öğrencilerden daha yüksektir. Özellikle Latin öğrencilerin bırakma oranı en yüksektir (Beatty, Neisser, Trent ve Heubert, 2001). Bradley ve Rezulli'nin (2011) araştırmasında ise, sosyoekonomik durumun etkisi kaldırıldığında Afrika kökenli Amerikalı, Latin ve beyaz kadın ve erkeklerin okul dışında kalma durumları arasında anlamlı bir fark yokken, sosyoekonomik durumla ilişkili olarak beyaz, Latin ve Afrika kökenli Amerikalıların okul dışında kalma oranları anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla ekonomide ve toplumda olduğu gibi, okul ve sınıfta da temel ayrımcılık, baskı ve eşitsizlik ("ırk"landırılmış, toplumsal cinsiyetlendirilmiş ve kastlara bölünmüş olan) toplumsal sınıf kaynaklı olabilmektedir (Hill, 2016, s. 118).

Azınlık statüsünde olma ile lise terki arasında önemli bir ilişkinin olmadığı; okul değişikliği ile azınlık statüsünde olma arasında da önemli bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Yine azınlık öğrencilerle azınlık olmayan öğrencilerin sınıf tekrar oranları arasında da önemli fark olmadığı, ancak azınlık olmayan öğrencilerin okula devamının azınlık öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur

Hanehalkı Büyüklüğü ve Kardeş Sayısı. Çocuğun kardeş sayısı ve özellikle okula devam eden kardeşlerin sayısı, ailenin ekonomik kapasitesini olumsuz etkilemektedir. Kardeş sayısı ve aile büyüklüğü aile fertlerini birçok açıdan etkilemektedir. Kardeş sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuğa yönelik dikkati ve ilgisi azaltmakta, çocuk başına düşen gelire bağlı olarak tüketim harcamaları azalmakta ve çocukların ev içi ve dışı sorumlulukları artmaktadır. Barış ve diğerleri (2009), kardeş sayısı ile eğitime katılım arasındaki ilişkinin iki boyutunu vurgulamışlardır: Birincisi, kardeş sayısı arttıkça yapılması gereken okul harcamaları yükseleceği için gelir etkisi ortaya çıkmaktadır; ikincisi, özellikle kız çocukların kardeşlerin bakımı ile ilgili sorumluluklardan dolayı okuldan uzaklaşma olasılığı belirlemektedir.

Ailede çocuk sayısı, arttıkça yoksulluk riski oranı da artmaktadır. Tek çocuklu ailelerde yoksulluk oranı %10 iken, bu oran üç ve daha fazla çocuklu ailelerde yaklaşık üç kat (%27) artmaktadır. Portekiz, İrlanda, İtalya ve İspanya'da bu oran %34 ile %49 arasında değişmektedir (Sapançalı, 2005).

Yapılan araştırmalar, sahip olunan kardeş sayısı ya da hanedeki birey sayısı arttıkça başarının düştüğünü (Gelbal, 2008), bireylerin okula kayıtlı olmasını olumsuz olarak etkilediğini (Gürler ve diğerleri, 2007) ve bu hanelerdeki çocukların okulun dışında kalma olasılıklarının arttığını (Öğülmüş ve diğerleri, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2010; Şimşek, 2011; Yorğun, 2014) öne çıkarmaktadır. Sahip olunan kardeş sayısı ile lise düzeyinde okulu bırakma eğilimi arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bir-iki kardeşi olan lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi yalnızca %11.5 iken, bu oran üç-beş kardeşi olanlarda %15.8, altı-dokuz kardeşi olanlarda %20, on ve üzeri kardeşi olanlarda ise %38.9'dir (Şimşek, 2011). Öğülmüş ve diğerlerinin elde edikleri verilere göre (2013), ortaöğretimi terk eden çocukların ve gençlerin %30.5'inin iki kardeşi, %18.6'sının üç kardeşi, %11.2'sinin ise dört kardeşinin olduğu geriye kalan yaklaşık %40'ının ise dörtten daha fazla kardeşe sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu durum kalabalık hanelerde yaşayanların yoksul olma olasılıklarıyla da ilişkilidir. Kardeş sayısı arttıkça da kızların ortaöğretime erişimi düşmektedir: En fazla bir kardeşi olan kızların %66'sına karşılık dört veya daha fazla kardeşi olan kızların %21'i ortaöğretime gidebilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Kardeş sayısının fazla olması durumunda özellikle kız çocuklarının sorumlulukları artmakta ve bu durum özellikle kız çocuklarının eğitime katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Bakış ve diğerleri, 2009).

Kardeş sayısı ile birlikte çocuğun doğum sırası da önemlidir. Doğum sırasındaki artış, çocukların eğitimi üzerinde olumsuz yönde önemli ve büyük bir etkiye sahiptir

(Black, Devereux ve Salvanes, 2005). Smith ve Hoşgör'e (2006) göre, ilk doğan çocukların eğitime katılım oranları, ikinci ya da daha sonra doğan çocuklardan daha yüksektir ve aynı zamanda az kardeşli çocukların eğitime katılım oranları çok kardeşli çocuklardan daha yüksektir. Birden fazla kardeşi olan çocukların okul dışında kalma yüzdeleri 1,5 puanlık artış göstermiştir (Yi ve diğerleri, 2012).

Aile Yapısı ve Niteliği. Yapılan araştırmalarda, çocuğun ebeveynlerinin yaşayıp yaşamadığı ve ebeveynlerin de tek, çift veya üvey olup olmamasının çocukların başarısı, devamı, tekrarı ve okul dışında kalması üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Aile yapısı, bir yönüyle yoksulluğa ilişkin göstergeler taşımaktadır. Aile yapısı ile yoksulluk arasında net bir ilişki vardır. Çocuklu tek ebeveynli ailelerde (ki bu ailelerin çoğunda aile reisi kadındır) yoksulluk riski oranı AB'de ortalama %35 gibi yüksek bir düzeydedir. Özellikle İngiltere ve Hollanda da çocuklu tek ebeveynli ailelerin yarısı yoksuldur (Sapançalı, 2005). Tek ebeveynli ailelerin, yüksek gelirli ailelerden çok düşük gelirli ailelerde daha fazla yaygın olma olasılığı vardır (Ziol-Guest, Duncan ve Kalil, 2015). Jones'in (2013) çalışmasında aile yapısı, ebeveyn katılımını olumsuzluğuyla ilişkilendirilmiştir.

Çocukların eğitim hakkına erişimi aile yapısı bakımından çift ebeveynli ailelerde ciddi bir farklılık göstermezken, tek ebeveynli ailelerde özellikle de aile reisinin kadın olduğu ailelerde önemli bir farklılık göstermektedir. Tek ebeveynli ve üvey ebeveynli ailelerin çocuklarının, iki ebeveynli ailelerin çocuklarına göre okul yılı boyunca ikametgah değiştirmeleri daha yüksek bir olasılık taşır. İkamet değişikliği çocukların sosyal bağlarının bozulmasına eşlik etmekte ve çocukların okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Astone ve McLanahan, 1994). Hanehalkı reisinin kadın olması özellikle kız çocukların aile içi işbölümünde erken yaşta sorumluluk üstlenmesine neden olmaktadır (Bakış ve diğerleri, 2009). Aynı zamanda en etkileyici olan annenin yokluğunun etkisidir. Özellikle, 2000 ve 2007'de, diğer şeyler eşit olduğunda, annenin yokluğu okul dışında kalma olasılığını sırasıyla %45 ve %20 arttırmaktadır (Fernández-Macías, Antón, Braña ve De Bustillo, 2013).

Modern ve geleneksel aile yapıları da aile bağlarıyla ilişkili olarak çocukların gelişim dönemlerini ve eğitime katılımlarını etkilemektedir. Modern ve geleneksel aile çocuklarının risk ve korunma kanıtlarını inceleyen araştırıldığı çalışmada (Garnier, Stein ve Jacobs, 1997), okula başlamadan önceki ailesel etkenlerin, ergenlik çağındaki

çoklu sorunlarla ilişkili olduğunu ve bu etkenlerin önemli derecede okuldan ayrılma riskini etkilediği ortaya çıkmıştır. Okul dışında kalmanın en güçlü yordayıcıları, ergenlik davranışlarına ek olarak aile etmenleridir. Ailelerin modern yaşam tarzı değerlerine olan bağlılıkları, çocukları için uzun vadeli koruma sağlamaktadır. Daha yüksek bağlılığa sahip modern yaşam biçimleri, çocukların okula başlamadan önce yüksek yetenekleri yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak okul dışında kalma riskini azaltmaktadır. Hem daha yüksek güdüleme ve okul başarısına hem de daha az sorunlu davranışa sahip ergenler, ebeveynlerini, kendileriyle olumlu ilişkiler kuran, bireyselleşmeyi daha fazla kabul edici, daha çocuk merkezli ve daha az reddedici olarak tanımlamışlardır. Yaşam biçimi değerlerine daha düşük bağlılık gösteren modern ailelerin aksine, daha fazla bağlılık gösteren modern aileler, ebeveynler ve çocuklar arasındaki sözlü etkileşime hem değer vermekte hem de özendirilmektedirler. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki sözlü etkileşim, ergenlerin yaşamlarıyla, arkadaşlarıyla, eğitimleriyle ve yüksek riskli davranışlarıyla ilgili seçimlerle baş etmesine yardımcı olabilir.

Kurumsal Etmenler

Öğrencilerin okuldaki deneyimleri, okul dışında kalmanın tek nedeni olmamakla birlikte onların okuldaki yaşamı ve okula yönelik tutumları okul dışında kalma sürecini etkilemektedir. Çocuklar günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirdiklerinden, okul ve sınıftaki etkileşimler çocukların kişilik, kimlik ve eğitimdeki kazanımlarını olumlu/olumsuz etkilemektedir. Olumlu kazanımlar için okullara önemli sorumluluklar yüklenmiştir ve Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri)'de bu sorumlulukların belirli bir kısmı özellikle belirtilmiştir. Bunlar:

Okul; gençler, özellikle kendilerine özgü gereksinimleri olan kötü muamele ve eziyet gören, ihmal ve istismar edilenler için tıbbi özen, danışma ve diğer hizmetlerin sağlanmasına yarayacak haberleşme ve uygulama merkezi olma görevini üstlenmeli (md. 26), okul çeşitli eğitimsel etkinlikler ile öğretmenleri, diğer yetişkinleri ve öğrenci topluluğunu, özellikle yeteneksiz, sorunlu ve az gelirli gruplara ya da etnik ya da diğer azınlık gruplarına mensup gençlerin sorunlarına, gereksinimlerine ve toplu temsillerine duyarlı kılma çabası içinde olmalı (md. 279), okul ve öğretim sistemleri, didaktik ve pedagoji programlar, yöntem ve yaklaşımlar ve keza eleman toplama, nitelikli öğretim görevlisi yetiştirme konularında en yüksek düzeyi ve yetkili mesleki kuruluşlar ve

kademeler aracılığı ile sürekli bir denetim ve değerlendirmenin sağlanmasını hedeflemeli (md. 28), okul, toplumdaki grupların işbirliği ile gençlerin ilgi alanlarına uygun program dışı etkinlikler hazırlayıp yönetmeyi de görevleri içine almalı (md. 29), okula devam kurallarına uymakta güçlük çeken, keza aynı nedenden öğrenimlerini terk eden çocuk ve gençlere özellikle yardımcı olmalı (md. 30) ve okul adil ve eşitliğe dayanan politikalar ve kurallar geliştirmeli ve öğrenciler okul politikasını, özellikle disiplin ve karar alma politikasını belirlemekle görevli karar organlarında temsil edilmelidir (md. 31).

Eğitimi ile nelerin, niçin, nasıl ve kimler tarafından verileceğine yönelik yanıtlar ile çocuğun gereksinim ve beklentilerinin karşılanma düzeyi, çocukların okulu sevmelerinde ve okula devam kararlarında belirleyici olmaktadır. Okul dışında kalmalarının nedenlerini ev ile ya da diğer sosyolojik koşullarla değil de okulla ilişkili deneyimleriyle ilişkilendirenler ayrıldıkları okulları sevmediklerini dile getirmişlerdir (Eubanks, 1994). Eğitimin niteliğini belirleyen etkenler olarak okulun fiziki koşulları, eğitimin içeriğini oluşturan program ve bu programın verilmiş biçimi ve buna bağlı olarak öğretmenlerin yaklaşımı ön plana çıkmıştır (Semerci ve diğerleri, 2012). Öğrenciler üzerindeki öğrenme baskısı, öğrencilerin bir veya daha fazla kez sınıfta bekletilerek cezalandırılması ve uygun eğitim programının olmaması gibi okul özellikleri de çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedir (İslam, 2000).

Çocukların okul dışında kalmalarındaki en önemli etmenlerden biri okul ile ilişkili etkenlerdir. Bunlar; okulun öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamaması (fiziksel olanaklarının yetersizliği, eğitsel etkinliklerin az olması, sınıfların kalabalık olması) (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015; Gökşen ve diğerleri, 2006; A. Uysal ve diğerleri, 2006), okulların yerleşim yerinden uzakta ve yatılı/taşınmalı olması (Adıgüzel, 2013; Bora, 2012), ikili öğretimin yapılması (Şimşek, 2011), disiplin uygulamalarının katılığı (Aküzüm ve diğerleri, 2015; Hillman, 2014; Özer ve diğerleri, 2011; A. Uysal ve diğerleri, 2006), okulun türü (Çelik, 2014b; A. Uysal ve diğerleri, 2006), öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutumu (öğrenciyi önemsememe, desteklememe), akran zorbalığı ve okul içi şiddet (Özdemir ve diğerleri, 2010; Özgü, 2015), okulun fiziksel altyapısının yetersizliği (Aküzüm ve diğerleri, 2015; Cemalcılar ve diğerleri, 2012), okul-veli işbirliğinin yetersizliği ve öğretmenlerin sık değişmesidir. (Aküzüm ve diğerleri, 2015).

Bradley ve Renzuli (2011) okul yapısı ve özelliklerinin öğrencilerin okulu terk etmesindeki itici gücüne dikkati çekmiş ve belli gruplar için, okul yapı ve özelliklerinin, düşük sosyoekonomik kökenin okulu terk üzerindeki olumsuz etkisini azalttığını belirtmişlerdir. Eğitimciler ve araştırmacılar, büyük okullardaki öğrencilerin okula çok

az bağıllık hissettikleri noktada yabancılaşmış ve ilgisiz olabileceklerini ve sonuçta okulu da bırakabileceklerini kaydetmişlerdir (Dynarski ve Gleason, 1998).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu kalabalık sınıflardaki çocukların okul dışında kalma olasılıkları artmakta ve bu durum eğitim niteliğinin olumsuzluğuna işaret etmektedir (Aküzüm ve diğerleri, 2015; Karakütük, 2012). Genel ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısındaki iller arası eşitsizlik çarpıcıdır: Çanakkale’de genel ortaöğretimde derslik başına 21 öğrenci düşerken, Diyarbakır’da 52, Batman’da 63 öğrenci düşmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında bir kişi artışın ülkenin PISA okuma puanında 0.8 düşüşe neden olduğu ve öğrenci-öğretmen oranlarının değişken ve bazı okullarda çok yüksek olabildiği için, okullar arası adaletsizliğe ilişkin önemli sonuçlara yol açabilmektedir (Dünya Bankası, 2013, s. 10).

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin 13. maddesinin üçüncü Fıkrasına göre, devlet, ebeveynlerin ve velilerin asgarî eğitim ölçünlerine uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarını kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlâkî eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlüdür. Türkiye, bu maddeye çekince koymuştur.

Karma ya da Tek Cinsiyet Okulları. Karma eğitim, kız ve erkek öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bir arada okutulması, farklı cinslerin birbirini tanınması, farklılıklarına saygı göstermesi ve kadın erkek eşitliğinin okul çağlarından itibaren bilince çıkarılması açısından son derece önemlidir. Karma eğitim yalnızca eğitim alanı ile ilgili olmayan, toplumsal, sosyolojik ve pedagojik açıdan çok yönlü özellikleri olan bir uygulamadır (Eğitim-Sen, 2014). Karma eğitim eşitlik açısından bir adım olarak görülmektedir. Tek cinsiyetli ortamların yeniden ortaya çıkması Avrupa ülkelerinde çok da ilgi çekmemiştir. Ayrıca, tek cinsiyet ortamlarının olumlu etkilerine ilişkin araştırma sonuçları belirsizdir. Maliyetin uygunluğu açısından da okulları/sınıfları ayırmak ekonomik bir seçenek değildir (EURYDICE, 2010).

Karma ve tek cinsiyetli eğitimin yararları ile sorunlarına ilişkin tartışmalarda bu okullara devam ederken okul dışında kalmış çocukların oranına ilişkin resmi bilgiler olmamakla beraber, özellikle tutucu ailelerin kız çocuklarını karma eğitime göndermek istememesine bağlı olarak kız çocuklarının okul dışında kaldığı görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda, okullarda karma eğitim verildiği için bazı çocukların okula gitmediği

(Öğülmüş ve diğerleri, 2013) ve bazı veliler de çocuklarını okula göndermediklerini (A. I. Tunç, 2009) belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyet ayrımının yoğun yaşandığı yerlerde karma eğitim bir sorun olarak görülmektedir.

Okul Türleri ve Okul Algısı. Öğrencilerin gelecek beklentilerine yanıt vermeyen okul türleri de öğrencilerin okul dışında kalmasına neden olabilmektedir. Meslek lisesi öğrencileri diğer okul türlerine göre daha çok okul dışında kalmaktadır (Çelik, 2014b). İnsan yeterlikleri arasında kurulan dikey sıradizimli, dolayısıyla eşit olmayan ilişkinin kurulmasının yanı sıra “uzmanlaşma” söylemlerinin meşrulaştırılmasıyla eğitim, sınırlı ve diğerlerinden farklı yapılandırılarak farklı okul türleri şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemindeki ilerlemenin kişilerin/ailelerin sermayesine (ekonomik, sosyal, kültürel) ve yüksek riskli testlerdeki (SBS, TEOG, LYS, YDS) başarıya bağlı olduğu koşullarda, çocukların/gençlerin kendilerini gerçekleştirmeleri engellenmektedir. Eğitim sistemini geliştirme çabalarıyla yapılan tüm reformlarda, merkezi sınavlara dayalı yerleştirmeler her “iyileştirme” çabasında ad değiştirerek var olan yerini korumuştur.

Eğitim sistemindeki toplumsal ayrışmayı yeniden üreten okul türleri (genel, mesleki ve teknik vb.) uygulaması okul dışında kalmada etkili olabilmektedir. Okul dışında kalma oranları okul türlerine göre değişmektedir. Farklı sosyoekonomik düzeylerden öğrenciler, farklı okullar arasında eşit bir dağılım göstermemektedir (Dünya Bankası, 2013). 2008-2009’da okulu terk oranı, akademik seçici liselerde (Anadolu liseleri) %0.3, genel liselerde %8.7, mesleki ve teknik liselerde %18.2 olarak gerçekleşmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Yaşamlarını el emeğiyle kazananlar ile yaşamlarını entelektüel emekle kazananlar farklı toplumsal sınıfları oluşturmaktadır. Böylece sistem, beden emeği ile zihin emeğine farklı değer biçerek ciddi ölçüde adaletsizliğe de yol açmaktadır (Bhave, 2008, s. 37). Okul türleri dikkate alındığında okulların da kendi içinde çeşitli programlara ayrışması, bu ayrışmanın farklı okul türlerinde ve programlarında farklı esneklik ve değiştirilebilirliklere sahip olması kimi öğrencilerin okul dışında kalmasına neden olabilmektedir.

Meslek liselerindeki programlara ayrışma katırken, düz lisede programlara ayrışma yerine, seçilen derslerin içeriğiyle ilişkili sözel, sayısal, eşit ağırlık ve dil gibi ders grupları vardır ve eğer öğrenci isterse ders grubunu değiştirebilmektedir. Programların mekansal ayrışmasının da etkisiyle, Çetin’in (2014b)de belirttiği gibi, düz lisenin aksine, meslek liselerindeki programlara ayrışmanın katılığı, öğrencilerin

programlar arası arkadaşlık kurmalarını ve dolayısıyla sosyalleşmelerini sınırlandırmakta ve bu durum okuldan soğumayla bağlantılı olarak kimi öğrencilerin okul dışında kalmasına neden olmaktadır.

Okul türleri arasında doğrudan bir dikey sıradizin oluşturan merkezi sınavlara dayalı yerleştirmeler, okulların sembolik değerleri farklılaşmaktadır. Çelik'in araştırması (2014b), öğrenci ve öğretmenler arasında özellikle ortaöğretimdeki okul türleri bakımından meslek liselerinin sembolik değerinin oldukça düşük ve olumsuz olduğunu - meslek liselerinin "doğru düzgün bir iş" bulmak için uygun olmadığı, eğitim programının tekrar edici ve sıkıcı olduğunu- ve meslek lisesi öğrencilerinin zamanla okul ile gelecek yaşamları arasında bir bağlantı kuramadıklarını ve karamsarlaştıklarını işaret etmiştir. Okul türlerinin de kendi içinde katı programlara ayrılması ve öğrencilerin ayrıştırıldıkları program türünden duydukları memnuniyetsizlik, öğrencilerin disiplin davranışları yoluyla okul dışına itilmelerine neden olmaktadır.

Ailelerin eğitimden beklentileri ve bu beklentilere bağlı olarak eğitim ile ilgili seçimleri (okul türü, öğretmen vb.) ağırlıklı olarak sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye türlerine bağlı değişmektedir. Tarusha ve Bilali'nin (2015) de belirttiği gibi, okul, resmi ölçütlere göre eğitim, yeterlik ve değerlendirme açısından hâkim bir konuma sahip olduğu için okulun özellikleri de önem kazanmaktadır. Bu yüzden yüksekokulu terk oranına sahip bir okul yerine düşük terk oranına sahip okula gitmek okul dışında kalma olasılığını azaltmaktadır (Gaviria ve Raphael, 2001). Hansen ve Toso (2007), çocuklar okul dışında kalma sürecinde eğitim programlarının basitliği ve ilgisizliği; anlamlı değişimi meydana getirmenin desteklenmemesi; yetkililer ile ilgili konular ve okul ile ilişkili olarak aileleri veya velileriyle yaşadıkları çatışmaları deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Okul ortamının olumsuz algılanması ile okuldaki öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumsuz sosyal etkileşimleri içeren okul koşulları, okul dışında kalma sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin ve Royer, 2013). Özellikle okuldaki katı disiplinci yaklaşım bunlardan biridir. Öğrenciler sınıftaki ve okuldaki hatalı davranışlarının bir sonucu olarak genellikle okuldan uzaklaştırılmakta ve böylece uzaklaştırma cezası alan öğrenciler, çoğunlukla akranlarının gerisinde kalmakta ve dolayısıyla akademik başarıları düşmektedir.

Öğrencilerin okulda sunulan akademik programlardan memnuniyet düzeyleri ile okula bağlılık duygusu arasında olumlu ilişki bulunmaktadır (Çelik, 2014b; Özdemir ve diğerleri, 2010). Lee ve Breen (2007) okulu terk edenlerin okul ortamına ilişkin algılarını

incelemiş ve bu gruptaki öğrencilerin okulu daha çok olumsuz deneyimlerle hatırladıklarını, okulda açık ya da kapalı şekilde ayrımcılığa uğramış ve aşağılanma duygularının bir sonucu olarak okula karşı kin beslediklerini ortaya koymuştur. Eubanks'ın (1994) çalışmasındaki katılımcılar, kişilerarası bağlılık gereksinimini karşılayan farklı okullara kayıt olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Çocukların her yönden kendini gerçekleştirmesinden çok ailelerin sermayelerine bağlı istek ve beklentilerinin ön plana çıkması ile çocukların ilgi ve beklentilerinin önemsenmediği durumlarda çocuklar okula ve eğitime karşı farklı tepkiler gösterebilmekte ve farklı tepkilerle de karşılaşabilmektedirler. Lee ve Breen'in (2007) de belirttiği gibi, okullar, öğrencilerin özellikle akademik özelliklerine odaklandıklarında, öğrenciler de okulun beklentilerini karşılamadıklarında açık olarak dışlanmaktadırlar. Benzer bir sorun değişik eğitim kademelerinin, öğrencileri, bir sonraki kademeye hazırlayamamasından da kaynaklanmaktadır (Engin-Demir ve Çobanoğlu, 2012).

Okulun Fiziki Koşulları. Okulun fiziki koşulları, eğitim-öğretim hizmetlerinin etkin ve nitelikli sürdürülebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okulun fiziksel yapısı çeşitli araştırmalarda konu edilmiş ve özellikle okul ve sınıf büyüklükleri, öğretim araç-gereçleri, kütüphane ve kitaplık, yemekhane, fen ve bilgisayar laboratuvarı, spor tesisleri ve bu eğitim yerlerinin sağlığa uygunluğu ve okul bahçesinin ölçünlere uygunluğu gibi özellikler okulun fiziksel özellikleri içinde yer almıştır. Okul konumlanışlarının işlevselliği, sağlık ve pedagojik açıdan uygun renk, ışık ve sıcaklık koşullarını sağlamaları, dersliklerin yeterli büyüklükte ve akustik altyapılarının yeterli olması önemlidir.

Yılmaz (2009), okulun fiziksel koşulları ile eğitimde haklar arasındaki ilişkiye değinmiş ve okul yapılarının alınan eğitimin niteliğinin yanı sıra, çocukların gelişim hakkı, katılım hakkı gibi uluslararası insan hakları belgeleriyle koruma altına alınmış haklarının ne ölçüde gerçekleşebileceğinin sınırlarını da çizdiğini belirtmiştir. Okulun fiziksel yapısına bakılarak eğitimde çocuğun yararına öncelik tanınıp tanınmadığı, eğitimin çocuğun gereksinimlerine göre uyarlanabilir olup olmadığı ve istisnasız tüm çocuklar için erişilebilir olup olmadığı gözlenebilir. Cemalcılar (2012), özellikle olumsuz koşullara sahip çevrelerde, okulun fiziki yapısı ve özelliklerinin, düşük sosyoekonomik kökenden gelen öğrencilerin okul aidiyetlerini olumsuz yönde etkilediğini bulmuş ve

daha önemlisi, okul yapısındaki olumlu düzeltilmelerin söz konusu öğrenciler arasında okula aidiyeti artırdığını saptamıştır.

Öğretmen ile İlişkili Etmenler. Çocukların okul dışında kalmasında öğretmen eksikliği ve devinimi, öğretmenin istihdam şekli, öğretmen niteliği ve tutumu gibi öğretmenler ile ilişkili etmenler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, eğitime ilişkin sorunların okul ve sınıf ölçeğindeki sorumluların merkezinde yer almaktadırlar. Çünkü öğretmen, çevre tasarımcısıdır; öğretmenin saygılı, işbirlikli, güvenli bir öğrenme çevresinin yaratılması ve sürdürülmesinde rolü vardır. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı, rehber, araştırma yardımcı, öğrenme partneri ve lider olmaları beklenir; yeni gelen öğrencilerin adaptasyonuna yardımcı olur, öğrencilerin durumunu ve neye ihtiyacı olduğunu bilmek için gözlem yapar. Öğretmen, öğrenenlerin bireyselliğine saygı duymalı ve kendi yollarını geliştirmelerini desteklemelidir (Korkmaz ve Erden, 2016).

Öğretmenlerin dersi işleme şekli (sıkıcı, eğlenceli vb.) ve sınıftaki öğrencilere karşı tutumu (otoriter, demokratik vd.) öğrencilerin öncelikle öğretmene karşı sevgisini ve dolayısıyla derse olan ilgisini etkilemektedir. Öğretmenlerin algılanışı kız ve erkek öğrenciler üzerinde farklı etkilere sahip olabilmektedir. Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Sahan'ın araştırması (Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Sahan, 2010), özellikle erkekler (kızlar değil), öğretmenlerinden sıcaklık, empati ve olumlu destek bulamadıklarında öğrenme hedeflerinin bir kısmını elde etme olasılıklarının düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerin kişilik ve yeterliklerine yönelik kalıplaşmış olumsuz yargıları da öğrencilerin okul dışında kalmalarını etkilemektedir. Fortin ve diğerlerine göre (2013), öğretmenleri tarafından sınıfta muhalefet eden, saldırgan veya hatalı davranışlar sergileyen öğrenci şeklinde tanımlanan öğrenciler zayıf akademik başarıyı sergilemektedirler. Öğretmenler bu öğrencileri dengesiz, kışkırtıcı, asi, olgunlaşmamış ve işbirliği yapmayan olarak tanımlarlar ve öğrencilerin davranışlarına ve akademik başarı eksikliğine tepki olarak bu öğrencilere karşı genellikle olumsuz tutum sergilerler.

Öğretmen devinimi, çocukların akademik başarılarını ve okula bağlılıklarını dolaylı olarak etkilemektedir. Mardin, Muş, Şanlıurfa ve Van illerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin hizmet süreleri ile öğrencilerin devamsızlığı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin 0-4 yıl arasında olduğu ilkokullardaki ortalama öğrenci devamsızlığı, hizmet süresi 5-8 yıl arasında olanlara göre

%40 daha yüksek çıkmıştır. Ortaokul düzeyinde ise öğretmenlerin ortalama hizmet süresinin daha az olması, öğrencilerin devamsızlık riskini iki kat artırmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2015).

Çocukların bireysel özellikleri, okul dışında kalmanın belirleyicilerinden biri olarak ele alınmakla birlikte üstün yetenekli öğrenciler de okul dışında kalabilmektedir. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte önemli etkenlerden biri de okuldaki deneyimlerdir. Hansen ve Toso'nun (2007) okulu terk eden üstün yetenekli çocuklar üzerine yaptıkları araştırmada, katılımcılar, sorunların ilkokulda başladığını; okulda yüksek hassasiyetin kabul görmediğini; büyük kayıp ya da trajedileri (hastalık, ölüm, okul değişikliği) yaşadıklarında anlamlı bir yardım alamadıklarını; öğretmenler, çalışanlar ve diğer öğrencilerin görmezden gelip kaba davrandıklarını ve okula ait olmadıklarını hissederek zayıf yönlerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula devam ettikleri süre içinde öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişimlerinin olmaması/zayıf olması da öğrencinin başarısı ve okula devam kararını olumsuz yönde etkileyen bir etmendir (G. Bayhan ve Dalgıç, 2012; Şimşek, 2014). Ergenlerin, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla kurdukları zayıf sosyal ilişkiler, ortaöğretimdeki okulu terk etmedeki sosyoekonomik farkın önemli bir bölümünü açıklamaktadır (Winding ve Andersen, 2015).

Hewitt, okulu, notlandırması, sınırlaması, sosyal sınıflara göre ayrıştırması ile sistem için tasarlanmış bir yapı olarak tanımlamıştır. Böyle bir kurumun içindeki iyi niyetli ve şefkatli öğretmenlere karşın, yapısal sorunların çocuklar üzerindeki zararlarını aşması olanaklı görülmemektedir (2016, s. 15). Örneğin öğretmen başına düşen öğrenci sayısının iller arasında farklılaşması, var olan düzenlemelerin zor koşullara sahip okullarda çalışmayı yeterince özendirmemesi, eğitim dilinin çocuğun anadilinden farklı olduğu durumlarda öğretmenin etkili müdahale edebilmesinin olanaklı kılınmaması, çocuğun eğitimden ayrılma riskini azaltılmasına katkı sağlama potansiyeline sahip öğretmen alt yeterliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin yeterli düzeyde olmayışı bunlar arasındadır (Beleli, 2012). Öğretmenlerin aynı işi yaptıkları halde kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici olarak farklı biçimlerde istihdam edilmeleri öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere yaklaşımını farklılaştırmaktadır (Demir, 2010). İstihdam biçimlerindeki farklılık, öğretmenler arasında yapay bir dikey sıradizin yaratarak dayanışmayı zayıflatmakta ve ortak sorunların çözümünü zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki statüye göre dağılımı, bölgeler arasında farklılık göstermektedir: Ege Bölgesi'nde görevli öğretmenlerin %87'si kadroluyken, bu oran Güneydoğu Anadolu'da %70'e, Doğu Anadolu'da %64'e düşmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

Sosyal ve Kültürel Etkinlikler. Öğrencinin kendini tanıma, potansiyelinin farkına varma ve kendini gerçekleştirme süreçlerini yapabilmesi sürecinde serbest zaman etkinlikleri ile sosyal ve kültürel etkinlikler önem taşımaktadır (V. Bayhan, 2015). Sosyal ve kültürel etkinliklere katılmak, öğrencilerin sosyal ve ruhsal sağlıklarını geliştirmenin yanı sıra yaşam becerilerini geliştirmeye de katkıda bulunabilmektedir (Özcebe, 2009). Sosyal ve kültürel etkinlikler bireylere yeni ilgi alanları ile yeni yeterlikler kazandırmada, stresi azaltmada, insanlara ve diğer canlılara karşı olumlu tutum takınmada önemli fırsatlar sunmaktadır. Aile bireylerinin düzenli olarak spor, resim ve müzik gibi etkinlikleri yapmaları ve/veya spor yarışmalarını, operayı, konseri ve baleyi izlemeleri; sergileri ve müzeleri ziyater etmeleri; tiyatro ve sinemaya gitmeleri gibi birçok etkinlik ücretli olduğu için hem sosyoekonomik hem de kültürel etkenlerle ilişkilidir.

Sosyal etkinlik, bilgilendirme, yardımlaşma, eğlendirme gibi toplum veya grup yararına düzenlenen etkinlik, “sosyal etkinlik” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bağlamındaki sosyal etkinlikler ise okulda veya okul dışında, derslerin haricinde, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda kişiliklerini geliştirmek için, eğitimin amaçlarına uygun olarak, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliğinde yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalardır (Görkem, 2012). Özellikle spor, sanat, kültürel etkinlikler ile kulüp etkinliklerini kapsamaktadır. İçinde bulunduğumuz yarışa dayalı eğitim sisteminde, çocukların özellikle sınavlarda ölçülmeyen duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimini destekleyen derslerin yetersizliğinde/yokluğunda eğlenerek ve dayanışarak öğrenmeyi destekleyen sosyal etkinliklerin olması çok yönlü gelişim için büyük önem göstermektedir.

Çocukların sosyal etkinliklere katılma sıklığı, akran ilişkilerini ve okula bağlılığını etkilemektedir. Akademik başarı ve sosyal etkinlikler arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Görkem, 2012). Sosyal etkinliklere katılmak çoğu zaman ailenin maddi kaynak ayırmasını da gerektirdiği için aile desteği ve okulun sosyal etkinlikler için elverişli koşullar sağlaması çocukların sosyal etkinliklere katılımı üzerinde önemli derecede etkilidir (Arslan, 2006; Semerci ve diğerleri, 2012; Yolcu, 2018b). Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleriyle okulun sosyal etkinlikleri sağlama potansiyeli arasında doğrudan ilişkisi bulunmaktadır (Yolcu, 2018b).

Sosyal etkinlikler sayesinde öğrenciler sosyalleşmekte, kendilerini daha rahat açıklayabilmekte ve yaratıcılıkları gelişmektedir. Sosyal ve kültürel etkinliklerin sürekliliği açısından özellikle kulüp etkinlikleri öne plana çıkmaktadır. Kulüp etkinlikleri,

gerçekten amaçlarına uygun biçimde yaşama geçirildiği takdirde çocuğun tüm bu kaygılardan uzakta seçim yapabilme olasılığının olduğu nadir alanlardan biridir.

Sosyal ve kültürel etkinlikler ve bu alanda okulun sağladığı olanaklar, verilen eğitimin nitelik göstergelerinden biri olmakla birlikte çocukların ders dışında kendi yeteneklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu da onların tatmin olmalarına, okulda tanınmalarına olanak sağlamakta, onların başarı algılarını ve özgüvenlerini güçlendirmektedir. Sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okulun sağladığı yer ve kaynak ayırma gibi olanakların varlığı ile öğretmenlerin ön ayak olması zorunlu görünmektedir (Semerci ve diğerleri, 2012).

4+4+4 düzenlemesiyle akademik kaygı ve ailenin etkisiyle haftalık ders saatlerinin artması, öğrenciler ve öğretmenler için dersler dışındaki serbest zamanın sınırlı olması, artan öğrenci sayısı ve seçmeli dersler nedeniyle dersliklerin yetersiz kalması gibi nedenlerle ortaokullarda kulüp etkinliklerinin yapılması zorlaşmış, öğrenciler ve öğretmenler daha çok yorulmuşlardır (Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2016; Gürkan, Koyuncu, Şaşmaz ve Dinçer, 2014; Soydan, 2015). Okullarda özellikle çocukların istek ve tercihlerini dikkate alan sosyal ve kültürel etkinliklerin yokluğuna ek olarak seçmeli derslerin de zorunlu duruma getirilmesi çocukların eğitime ve okula karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle derslerin boş geçişi (öğretmenin izinli ya da raporlu olması) ya da olumsuz hava koşullarında okulların tatil edildiği durumlarda öğrencilerin sevinç çığlıkları atması dikkate değerdir.

Okulda Risk ve Güvenlik. Okul çağındaki çocukların uyanıkken en fazla zaman geçirdikleri yer olması bakımından okul, güvenliklerinin en çok risk altında olduğu yerlerden biridir. Öğretim kademesi arttıkça ve okul türleri farklılaştıkça çocukların uğradıkları şiddetin türü ve yoğunluğu değişmekte, çocuklar şiddetin birçok türünü okulda öğrenmektedir. Şiddetin toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerle ve kültürel dayatmalarla iç içe bir olgu ve temelde toplumsal bir sorun olduğu düşünüldüğünde (Selda Polat, 2010), şiddetin toplumsal bir alan olan okulda da görülmesi, engellenmesi veya yeniden üretilmesi olasıdır.

Okullarda gözlenen şiddet, eğitim kademelerine ve okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Semerci ve diğerleri (2012), görüşmelere dayalı araştırmalarında ilköğretimde kaza ve fiziksel-sözel şiddetin; ortaöğretimde ise akran şiddeti ve uyuşturucu madde kullanımının görülen en büyük riskler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilköğretimde öğretmenlerin uyguladığı fiziksel ve sözel şiddetin yerini lisede akranlar

arası şiddet (en sık aşağılama ve küfür) almaktadır. İlköğretimde özellikle yaşa dayalı şiddet (büyüklerin küçükleri ezmesi) ön plana çıkarken, lisede yaş yerine gruplaşma, şiddeti belirleyen bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul ve sınıf ortamı öğrenci başarımını etkilemektedir. Öncelikle, disiplin ortamı (öğrenciler tarafından sınıf düzeninin bozulma sıklığı ve şiddeti) öğrencilerin akademik başarımında hem bireysel düzeyde hem okul düzeyinde önemli rol oynamaktadır (Dünya Bankası, 2013).

Engin-Demir ve Çobanoğlu'nun araştırmalarında (2012), okulda güvenlik sorunlarının olduğunun düşünülmesi, okuldaki akran gruplarının çocuk üzerindeki olumsuz etkisi, okul çevresinde şiddet olaylarının yaşanması, kadın öğretmenlerin az olması nedeni ile kızların rahat hissetmemesi, öğrencinin kendini okula ait hissetmemesi, okul içinde ve çevresinde uyuşturucu kullananların bulunması ve okul çevresinde okul ile ilgili olmayan kişilerin dolaşması kızların devamsızlık yapmaları ve okulu terk etmelerine/alınmalarına neden olan ve okul ortamı altında gruplanan nedenler arasında yer almıştır.

Ortaöğretimi terk eden gençlerin en son öğrenim gördüğü okul ve çevresinin güvenliği hakkındaki deneyimleri incelendiğinde; gençlerin %68'i okulda ve okul çevresinde kendilerini güvende hissettiklerini, %50.6'sı okulda şiddet içeren olayların yaşandığını, %48.3'ü bazen öğrencilerin okula zarar verdiğini, %32.8'i bazı öğrencilerin okula silah, bıçak gibi tehlikeli araçlar getirdiğini, %17.7'si okulda zorbalığa uğradığını, %14.8'i okulda veya çevresinde fiziksel saldırıya uğradığını, %9'u ise okulda cinsel olarak istismara uğradığını belirtmişlerdir (Öğülmüş ve diğerleri, 2013).

Okul, çocukların arkadaşlarıyla en fazla zaman geçirdikleri böylece mutlu oldukları yerlerin başında gelmesinin yanı sıra, diğer eğitim kurumları gibi çocuk ihmali ve istismarının en yoğun yaşandığı yerler olarak ortaya çıkmaktadır. Tahaoğlu'nun (2016), yerel ve ulusal gazetelerden, haber sitelerinden ve ajanslardan derlediği haberlere göre, 2016 Mart ayında medyaya yansıyan taciz olaylarının %58'i okul, kurs, etüt merkezi ve çocuk rehabilitasyon (iyileştirme) merkezlerinde yaşanmışken, Nisan ayında, medyaya yansıyan taciz olaylarının %67'si eğitim kurumlarından gelmiştir. Eğitim kurumlarında yaşanan cinsel taciz olaylarında tacizci olarak daha çok öğretmenler öne çıkmıştır. Diğer tacizcilerin arasında müdürler, müdür yardımcıları, okul kantini işletmecileri, servis şoförleri, okulda çalışan hizmetliler, okul çevresindeki büfe, market gibi işletmelerin çalışanları yer almıştır. Öğülmüş ve diğerleri (2013) gençlerin en son öğrenim gördükleri okulun şiddet durumuna ilişkin görüşlerine yer verdikleri araştırmada gençlerin %40.4'ü

yaşanan şiddetin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiğini, %21.7'si şiddetin okuldaki güvenlik önlemlerinin yetersizliğinden kaynaklandığını, %7.1'i şiddetin okuldaki cinsiyet ayrımcılığından kaynaklandığını, %5.6'sı şiddetin okul görevlileri tarafından gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Bireysel Etkenler

Okul dışında kalan çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda, çocukların okul dışında kalmasında etkili bireysel özellikler de ön plana çıkmaktadır. Bunlar genellikle cinsiyet, yaş, yetenek, okul başarısı, sağlık ve engelli durumları, madde bağımlılığı, ırk/budun, öğrencilerin özsayı düzeyleri ile eğitim ve meslek beklentilerinin düşüklüğü, öğrencilerin inançları, güdülemeleri ve okula yönelik tutumları ile ilgilidir.

Cinsiyete göre okula kayıt oranları ile çeşitli eğitim düzeylerinde okul dışında kalma oranlarının farklılığı ön plana çıkmaktadır. Bu farklar ülkenin gelişmişlik düzeyine, yerleşim birimine, okulların niteliğine, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile eğitim beklentilerine göre değişmektedir. Örneğin 13-18 yaş aralığındaki kız çocukların okula kayıt oranı erkek çocuklara göre daha erken ve daha hızlı düşmektedir. Örneğin, 15 yaşındaki kız çocuklarının okula kayıt oranı erkek çocuklara göre neredeyse %20 daha azdır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Buna karşın erkeklerin okul dışında kalma yüzdeleri kızlarınkinden daha yüksektir (Chappell, 2011; Dekkers ve Driessen, 1997). Erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşamaktadırlar (Katıtaş, 2012). Cinsiyete göre okul dışında kalma oranları okulların niteliğine göre de değişmektedir. Niteliksiz okullarda erkeklerin okul dışında kalma oranları biraz daha fazla iken, nitelikli okullarda kız ve erkeklerin okul dışında kalma oranları aynı bulunmuştur (Dekkers ve Driessen, 1997).

Okul dışında kalmada etkili değişkenlerden biri öğrencilerin yaşıdır. Ortaöğretim okul çağındaki çocuklarda yaş ilerledikçe okul dışında kalma artmaktadır (Beleli, 2012; Gülcemal, 2019). Bu durum özellikle eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin artan eğitim kademelerinde/yaşlarda çocuklarına eğitim desteği veremeyişleriyle de ilişkili görülmektedir. Ailenin eğitime verdiği destek yaş grupları arasında da farklılık göstermektedir. 11-14 yaş grubu çocukların ailelerinin eğitime 15-18 yaş grubu çocukların ebeveynlerinden daha fazla destek oldukları görülmüştür. Toplumsal cinsiyet rollerinin katılaştığı toplumlarda, artan yaş, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmeleri,

erkeklerin ise bir işte çalışmaları nedeniyle okul dışında kalmaları arttırmaktadır (Semerci ve diğerleri, 2012).

Öğrencilerin lise terk nedenlerinin başında öğrenci kaynaklı sorunlar gelmektedir. Bunlar; başarısızlık, okuldan ve derslerden sıkılma, devamsızlık, karşı cinse duygusal bağlanma, çeşitli alışkanlıklar, sorunlar karşısında şiddete başvurma, disiplin ve sağlık sorunları olarak kendini göstermektedir (G. Bayhan ve Dalgıç, 2012; Blackledge, 1997; N. Köse, 2014). Akademik başarısızlığın okul terkinin güçlü ve istikrarlı yordayıcılarından biridir. Akademik başarısızlık, düşük benlik saygısı geliştirmeyi, okula karşı yabancılaşmayı, derslerden uzaklaşmayı tetikleyen bir durumdur (Yorğun, 2014). Düşük not ortalamasına sahip öğrencilerde okulu bırakma eğilimi oldukça yüksek bulunmuştur (Şimşek, 2011). Karnesinde bir dersten zayıfı olanların okulu bırakma eğilimleri, hiç zayıfı olmayan öğrencilerin yaklaşık iki katı iken, bu oran karnesinde iki ve daha fazla sayıda zayıfı olanlarda yaklaşık üç katına çıkmaktadır (Katıtaş, 2012). Okuldaki erken zorlukların toplamı, akademik başarısızlığın sürmesine neden olmaktadır (Garnier ve diğerleri, 1997).

Ergenlerin uyuşturucu kullanımının okuldan ayrılma konusunda benzersiz bir etkisi olduğu ve akademik potansiyeli olumsuz etkilediği bulunmuştur (Demirhan, 2012; Garnier ve diğerleri, 1997). Rumberger (1987), okul dışında kalma ile ilgili kişisel etmenlerin düşük öz saygı düzeyinin, öğrencilerin yaşamları üzerinde daha az kontrol sahibi olmalarının, okula yönelik olumsuz tutumların, düşük eğitim ve mesleki beklentilerinin yanı sıra erken evlenme istekleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin psikolojik rahatsızlıkları, engellerinin olması nedeniyle karşılaştıkları sorunlar, yetersiz güdülenme, öğrenmeye odaklanamama nedeniyle okulu sevmemeleri ve gelecek kaygısı gibi pek çok bireysel etmen de devamsızlık yapıp okul dışında kalmalarına neden olabilmektedir (Öğülmüş ve diğerleri, 2013). Düşük iç güdülemeye sahip öğrencilerin okuldan ayrılma riskinin arttığı; bununla birlikte, öğrencinin güdülenmesinin öğrencinin geçmişi ve okul iklimi ile düzenlendiği saptanmıştır (Jones, 2013)

Saldırgan olma ile okul dışında kalma arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Sosyal olarak yalıtılmış tüm saldırgan öğrenciler okulu bırakma eğiliminde iken, sosyal olarak yalıtılmış olan saldırgan olmayan gençlerin okulu tamamlama eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Saldırgan gruplara mensup olan erkekler ile sosyal olarak yalıtılmış erkeklerin okul bırakma oranları, saldırgan olmayanlara oranla daha yüksek eğilimli bulunmuştur (Farmer ve diğerleri, 2003).

Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar'a göre (2015), öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, arkadaşlık kurdukları kişiler, disiplinsiz davranışları (arkadaşlarına şiddet uygulama, öğretmenlere karşı saygısızlık), okula ve derslere geç gelmeleri (akademik başarılarının düşük olmasından, derslere girmemelerinden ve ödevlerini yapmamalarından), öğrencilerin devamsızlık yapma veya okulu terk etme eğilimlerinin önemli göstergelerindedir.

Ülkedeki Toplumsal ve Ekonomik Sistem ile İlişkili Hukuksal Düzenlemeler ve Politikalar

Eğitimde gerçekleşen değişim eğilimlerinin anlaşılmasında ve açıklanabilmesinde karşılaşılan olguların hem makro ve mikro düzlemde ele almak hem de bu düzlemler arasındaki ilişkiselliği dikkate almak yararlı olacaktır. Ercan (2006), eğitimde karşılaşılan olguları üç farklı düzlemde ele almanın yararlı olacağını belirtmiştir. Bu düzlemler; İlk olarak eğitim, toplumsal bir olgu olarak ele alınmalıdır. Burada yalnızca ekonomik düzey değil, sosyalizasyon süreçleri, ideolojik yapılanmalar, güç ilişkileri ve dolayısıyla devlet-birey, birey-toplum gibi oldukça karışık bir dizi ilişkinin dikkate alınması gerektirir. İkinci olarak eğitimde gerçekleşen değişim dünya ölçeğinde gerçekleşen bir sürecin ürünü olduğu, yönetsel açıdan ise, dünya düzeyinde gerçekleşen eğilimlerin yapısal bir sürecin yani kapitalizme özgü dinamiklerin günümüzde ulaştığı aşamanın sonuçları olduğudur. Son olarak dünya ölçeğinde kapitalizme özgü değişim eğilimlerinin Türkiye gerçeğinde, Türkiye'nin tarihsel/toplumsal özelliklerine göre şekil aldığı gerçeği dikkate alınmalıdır.

1980'li yıllarla birlikte uygulamaya sokulan neoliberal politikalar, özde sermaye birikimi için temel değişkenler olan verimlilik, etkinlik ve rasyonellik için, eğitimi piyasada alınıp-satılan bir mal haline getirerek, piyasanın bir girdisine dönüştürmektedir (Ercan, 2006). Bu politikalar sonucu genel olarak "kamusal hizmet" olarak görülen eğitim hizmetleri hızlı bir şekilde özelleşmektedir. Artık kamusal hizmetlerde bile "kullanan bedelini öder" anlayışı egemen olmuştur. Bu değişim ile beraber ailelerin eğitim harcamalarının arttığı halde, ailelerin bu anlayışı sessizce kabullendikleri görülmektedir.

Toplumun demokratikleştirmek için bir önlem olarak ilan edilen yerel yönetim, çoğunlukla toplumsal kurumların yanı sıra birçok alt yönetsel yapı tarafından devlet ödeneğinin azaltılması için bir hileyle yönlendirme olarak görülmektedir. Devletin geri

kalanı bağlamında, eğitimin hedefleri, temel olarak, küresel bir ekonomide rekabet etmek için gerekli olan “temel beceriler” açısından tanımlanmaktadır (Stromquist, 1995). Artık nitelik düşüşüne (okumada, matematikte ve bilimde temel ustalığı başarmak için tekrarlama ve akademik bozulma) dikkat çekilmektedir.

Eğitim ve sağlık hizmetlerinin niteliği ile bu hizmetlere yönelik kamusal harcamalar arasındaki ilişki birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu hizmetlerin niteliği üzerindeki etki, kamusal harcamaların miktarından çok bu harcamaların etkinliği, etkililiği ve verimliliği ile ilişkilidir. Bu ilişki de ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Rajkumar ve Swaroop (Rajkumar ve Swaroop, 2008), iyi ve kötü yönetişimli ülkelerde bu ilişkiyi karşılaştırmış ve kamu harcamalarının iyi yönetişime sahip ülkelerde sağlık ve eğitim sonuçları üzerinde olumlu sonuçları olurken, kamu harcamalarının kötü yönetildiği ülkelerde sağlık ve eğitim sonuçları üzerinde hemen hemen hiçbir etkisinin olmadığını bulgulamıştır.

Eğitim hizmetinin sağlanması ve eğitim sistemine yönelik incelemeler, incelenen bölgenin hâkim ekonomik yapısının göz önüne alınmasını gerektirmektedir. Egemen üretim ilişkileri ile buna paralel toplumsal ilişkiler, toplumsal kurumların amaç ve işleyişinde de etkilerini gösterirler. Bu ilişkiler, diğer hizmetlerde olduğu gibi eğitim hizmetinin anlam ve amacına da etkide bulunurlar. Eğitimin kime, neden, nasıl ve nerede verileceğine yönelik sorular, tarihsel olarak farklı zaman ve mekanlarda oluşan farklı toplumsal sınıflar için farklı anlamlar belirtmiştir. Kurul’un (2011) da ifadesiyle, toplumsal sınıfların göreceli güçleri, kamusal düzenlemeler ve sermaye birikim rejiminin temel özellikleri, kolektif mal ve hizmetlere (eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, sosyal konut vb.) erişimi ve hizmetin niteliğini etkilemektedir. Üretimin tarıma dayalı olduğu feodal toplumdaki eğitim, yalnızca aristokratların çocuklarına (özellikle erkeklere) okuryazar olmayı ve aristokrat kültürün değerlerini ve ritüellerini aktarmanın yanı sıra toplumsal cinsiyet rolleri ve var olan toplumsal eşitsizliğe dayalı dikey sıradizinin korunmasıyla ilişkili olmuştur. Sanayileşmeyle birlikte kapitalist üretim ilişkilerinin egemen olduğu günümüzde ise Assessor’un (2012, s. 123) belirttiği gibi, sermayenin bakış açısına göre, eğitim, motor gücü sermaye birikimi olan sömürüye dayalı bir sistem için işçi, yönetici ve yardımcı personel yetiştirmek gibi bir anlama sıkıştırılmıştır. Sermaye, emek gücünün daha nitelikli ve donanımlı olmasına gereksinim duyarken eğitimin emekçi sınıfının daha bilgili ve dolayısıyla hakkını arama konusunda daha cesaretli ve isyankar olmasına yol açabileceği endişesini taşımıştır. Bu ikircikli tutum eğitim konusuna yaklaşımda sermaye

ve emek gücü arasındaki mücadeleye bağlı olarak farklı durumlar ortaya çıkarmıştır (Dönmez, 2011).

Okul dışında kalma, yüksek düzeyde ekonomik eşitsizlik ile ilişkilidir. Mutlak yoksulluk, ebeveynlerin çocuklarını nasıl destekleyebileceklerini etkiler; Göreceli olarak yoksulluk, sosyal mesafeleri, istihdam şekli/durumunu, gençlerin ve ailelerinin refah anlayışını etkiler (Dale, 2010, s. 18). Okul dışında kalma, yüksek oranda yoksullukla ve bu da bir ülkedeki gelir eşitsizliklerinin derecesi ile (Gini katsayısı ile ölçülür) sosyal politikaların yeniden dağıtımının etkisiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir (Walther ve Pohl, 2005).

Ekonomik büyüme modeli ile üst eğitim düzeylerine çıkma arasında bir bağlantının olduğu makul görünüyor. Sonuçta, inşaat sektörüne ve düşük nitelikli hizmetlere dayanan bir büyüme modeli, çok eğitilmiş bir nüfusu gerektirmez. Düşük nitelikli istihdamın artan büyüme hızı, orta öğretimin niteliğini yükseltmeden önce eğitimden ayrılan insanların çoğunu kolaylıkla alabilmektedir. Bu az yetenekli ama nispeten iyi ödüllendirilen işlerin çoğu, ilkokuldan ayrılan erkekler tarafından doldurulmaktadır (Fernández-Macías ve diğerleri, 2013).

Eğitim alanı, yalnızca doğrudan eğitim hizmetlerini değil nitelikli yaşam koşullarıyla da ilişkili sağlık, beslenme, barınma, ulaşım, güvenlik, adalet, güvenceli istihdam gibi eğitime etkisi olan diğer belirleyici konuları içeren oldukça geniş bir kapsama alanını içermektedir. Devletin yoksul kesimlerin eğitim istemlerini ve gereksinimlerini karşılayacak olan eğitim altyapısı ve sistemlerini sunma konusundaki yetersizliği özelleştirmeye zemin hazırlamaktadır.

Uluslararası sözleşmeler, çocuklara nitelikli yaşam koşullarını sağlama sorumluluğunu devlete vermesine karşın ulusal düzenlemeler özellikle ailenin sorumluluğunu öne çıkartmaktadır. Böylece farklı gelirlere ve yaşam koşullarına sahip aileler, devletin kendilerine yüklediği sorumluluklardan farklı şekillerde etkilenmektedirler. Farklı hukuksal düzenlemeler, eğitimi bir yatırım olarak içselleştiren ailelerin eğitim ve öğretime yatırım isteğini farklı şekillerde etkilemektedir. Bazı ulusal hukuksal düzenlemeler ailelerin eğitim ve öğretime daha fazla harcama yapma yönünde olumlu etki yaparken, bazıları da ailelerin daha az harcama yapması yönünde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu yönüyle ülkelerin eğitime ayırdıkları pay önemlidir.

Çocuğun öncelikli yararı açısından çocuklara yönelik harcamaların artış oranının, ülkenin genel büyüme oranının da üstünde olması gerekir. Türkiye’de nüfusun %31’i çocuk olduğu halde, 2010 yılında çocuklar için eğitim dışı harcamaların GSYH oranı

%1.21 iken 2011’de bu oran 1.11 ile sınırlı kalmıştır. Eğitim harcamaları eklendiğinde 2010’da GSYH oranı %3.59, 2011’de ise azalarak %3.44 olarak gerçekleşmiştir. Çocuklar için yapılan harcamaların çok düşük düzeyde seyretmesine ek olarak, 2010 ile 2011 yılı arasındaki tüm harcamaların GSYH’ye oranında ciddi bir azalma söz konusudur. Bu azalma esas olarak Türkiye’nin GSYH’sinde aynı yıllarda meydana gelen büyümenin çocuğa yönelik harcamalara aynı düzeyde yansımamasından kaynaklanmaktadır. Aynı yıllar arasında Türkiye’nin GSYH’si %16 düzeyinde, çocuğa yönelik harcamalar ise %8 oranında artmıştır (Durmuş, Beyazova ve Yentürk, 2014).

Eğitim politikaları, sistemin eşitsizlik yaratan diğer yönlerini (kısmen de olsa) telafi edebilir. Özellikle, öğrenciler arasında en büyük akademik başarımlar farklılıkları, farklı ekonomik düzeylerden öğrencileri farklı okullara ya da sınıflara ayırıştırır sistemlerde görülmektedir. Okul öncesi eğitimin kapsamının dar olması, ilkokula başlama yaşının değişkenlik göstermesi, sınıf tekrarına sık başvurulması, öğrenci seçme amaçlı giriş sınavları yapılması ve öğrencilerin beceri düzeyine göre birbirinden ayırıştırılması uygulamalarının, tümü okullarda öğrenciler arasında yüksek oranda sınıfsal farklılaşmaya yol açan uygulamalar olup, baskın akran etkisi yüzünden akademik başarımda eşitsizliği büyütmektedir (Dünya Bankası, 2013).

Eğitimsel stresin hem kişi düzeyinde (stresli kişilerin stresli olmayan kişilere göre daha fazla okul dışında kalmayı düşündükleri) hem de yıllık düzeyde her zamankinden daha fazla stres, daha fazla bırakma niyetine yol açtığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, yaşam memnuniyeti hem kişi hem de yıllık düzeylerde bırakma niyetlerini azaltmıştır. Son olarak, algılanan yıllık stresin etkisi iyimserlik tarafından tamponlanmıştır; stres, özellikle katılımcıların düşük iyimserlik düzeylerine sahip olmasını etkilemektedir (Eicher, Staerklé ve Clémence, 2014).

Neoliberal politikaların egemenliğinde, devlet eliyle kamusal hizmetlerin ticarileşmesi, özelleştirilmesi ve piyasalaşması sağlık, barınma, beslenme ve korunma gibi insan haklarını olumsuz etkilediği gibi çocukların eğitim hakkına erişimini de olumsuz etkilemektedir. Kamusal hizmetler yaygınlaştırılmadığı gibi, GSYH’den bu hizmetlere ayrılan payların düşürülmesiyle de bağlantılı olarak gereksinim olan yerlere yeni binaların yapılmaması, var olan kurumların bakım ve onarımlarının eksikliği, gerekli teçhizatın alınmaması ve özellikle kişi başına düşen personel sayısının ihtiyacın çok altında tutulması gibi uygulamalarla kamusal hizmetler niteliksizleştirilmektedir. Böylece “kamu kötüdür, özel iyidir” anlayışına hizmet edilerek tüm hizmetlerde piyasalaşma hız kazanmaktadır. Özellikle 4+4+4 düzenlemesi çeşitli olumsuzluklara

neden olmuştur. Soydan'ın (2015) belirttiği gibi, düzenleme sonrasında norm fazlası öğretmen sayısı artmış, yeterli okul ve derslik olmadığı için okul ve sınıflar kalabalıklaşmış, okulların laboratuvar, rehberlik servisi, kitaplık, depo gibi alanları sınıfa çevrilmiş ve ikili eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır.

Eğitim politikası, hem öğretimin ve öğretim araç-gereçlerinin niteliği üzerindeki doğrudan etkisiyle, hem de okulların toplumsal sınıflaşmadaki etkisi ile öğrenme sonuçları üzerinde etkilidir (Dünya Bankası, 2013). Eğitim sistemi sahip olduğu eleyici ve seçici nitelikleriyle yurttaşlar arasında var olan dikey sıradizimli yapıların yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır. Bunu ise okul türlerinin farklılığı ile merkezi sınavlarla bu okullara yönlendirerek yapmaktadır.

İlköğretimdeki gelişmeler ile karşılaştırıldığında ortaöğretim gören nüfus payındaki artış oldukça yavaştır. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda ortaöğretimin düşük bir biçimde sağlanması, daha fazla öğrenim görmenin önünde bir darboğaz oluşturmaktadır (Dünya Bankası, 2005).

Okul yardımları, ücretsiz kitaplar ve kız çocuklarının okullaşmasına ilişkin kampanyalardaki ikna çalışmalarının (özellikle kadın öğretmenlerin çabalarının) kızları okula kazandırmada etkili olmaktadır (Brewster ve Bowen, 2004; A. I. Tunç, 2009). Devlet özel okullar ile kamu okullarına desteği farklılaşabilmektedir. Örneğin özel okullara devlet tarafından öğrenci başına 3.500 lira destek primi verilirken devlet okullarında ise öğrenci velilerinden para toplanabilmektedir.

Devlet ya da özel kurumların başarılı öğrencilere verdiği çeşitli burslar, başarısız öğrencilerin başarısızlık nedenlerini görmezden gelmek anlamını taşımaktadır. Başarısızlık nedenlerini ortadan kaldırmak, eğitimin niteliğini yükselterek, birkaç başarılı öğrenciyi olumsuz eğitim koşullarında çekip almak yerine, tüm öğrenciler için daha olumlu koşullar yaratma çabalarına engel olmakta ve bu öğrencilere deyim yerindeyse zihinsel engelli işlemi yapılmaktadır (Açıkalın, 2008).

Eğitimin önemi dikkate alındığında eğitim hakkına erişimin sürekli olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol eden düzeneklerin olması elzemdir. Böylece hiçbir eğitim kurumuna gidememiş veya her hangi bir eğitim kademesinde iken okul dışında kalmış çocukların sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Olgunun tarihsel olarak incelenmesi, olguya ilişkin uygulama ve politikaların ne derece etkili ve verimli olduğunu gösterebilir. Türkiye açısından bakıldığında, gerek Milli Eğitim Bakanlığının gerekse akademik toplumun okul dışında kalmayı önlemeye yönelik geçmişten başlamış bir çabasının olmadığı görülmektedir. Örgün eğitim istatistiklerinde

özellikle okullaşma ya da kayıt oranlarına yer verilirken okula devama ve okul terk oranlarına ayrıntılı olarak yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca etnik ve inanç çeşitliliği olan bir ülkede toplanan verilerin de bu çeşitliliği sağlaması eğitim hakkına erişimdeki eşitsizlikleri göstermesi bakımından gereklidir. Örneğin ABD'ye bakıldığında, 1960-1963 yıllarında okul terkine yönelik araştırmaların başladığını ve özellikle beyaz, Afroamerikan ve Hispanik kız ve erkeklerin terk oranlarının izlediği görülmektedir. Ancak Türkiye'de farklı budunlara ilişkin okullaşma oranları olmadığı gibi farklı budunlara yönelik kayıt olma, başarısızlık, devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terkleri gibi veriler de toplanmamaktadır.

Kamu sektörünü küçülterek toplumsal ilişkileri hızla metalaştırmayı amaçlayan neoliberal politikalar, eğitimi ortak bir yarardan çok özel olarak görme eğilimini arttırmaktadır. Eğitimde dershaneleşmeye ve özel okullara dayalı “fiili özelleştirme” sonucu kamunun asli görevlerinden biri olan eğitimden uzaklaşması, nitelik kazandıran eğitimi aslında gelir düzeyinin bir bağıntısı haline getirmektedir (Bakış ve diğerleri, 2009).

Ülkede geçerli olan hukuksal düzenlemeler de çocukların örgün ortaöğretim dışında kalmalarına neden olabilmektedir. Bu düzenlemelerde özellikle öğrencilerin yaş sınırı ve eğitim diliyle anadilinin farklılığı öne çıkmaktadır. Örneğin 1/9/2018 tarihli ve 30522 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte “öğrencinin 22 yaşını tamamladığı eğitim ve öğretim yılının sonunda sorumluluk sınavlarına girerek okuldan mezun olabilecek durumda olanlar hariç olmak üzere okuldan mezun olamayanların ilişkisi kesilerek açık ortaöğretim kurumlarına veya mesleki eğitim merkezine yönlendirileceğine ilişkin düzenleme yer almaktadır. Yine 1982 Anayasasının 42. maddesine göre “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk yurttaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” ifadesi eğitim dilinden farklı anadilleri olan çocuklar ile ülkeye çeşitli nedenlerle göç edip sığınmacı durumunda olan çocukların kendi anadillerinde eğitim görememeleri de bu çocukların okul dışında kalmalarına neden olabilmektedir.

Ulusal politikalar da okul dışında kalmayı engellemede stratejik farklar yaratabilir. NESET (Network of Experts on Social aspects of Education and Training) göre (2013), bunu için devlet, sosyal yardım programlarını amaçlamalı, öğrencilere kamu finansman desteği vermeli, okul terki ve mezun olma oranlarını izlemeli, okuldan ayrılmaya karşı alınacak önlemleri stratejik bir katılım planına bütünleştirmeli, çocukların

önceki yaşam becerilerinin farkına varan ve tanıyan bir süreç geliştirmeli ve yükseköğretim kurumlarını, işverenleri ve diğer önemli kuruluşları bağlayıcı ortak bölgesel yapıları geliştirmelidir.

Türkiye’de özellikle zorunlu eğitim düzeyinde olup da okul dışında kalanları eğitime kazandırmak için, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda “Okula Devam” başlıklı altıncı bölümünün 52. maddesinde, sorumlulukları olanlara yer verilmiştir. Burada mülki amirler, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatı ilköğrenim çağındaki çocukların zorunlu ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla veli ya da vasi veya aile başkanlarına ve okul yönetimlerine yardım etmek ve her türlü önlemi almakla görevlendirilmişlerdir. Kanunun 53. maddesinde, okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin okul yönetimlerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi nedenlerin giderilmesine çalışılması, bu nedenlerin giderilmesi olanaklı olmadığı takdirde durumun, köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilmesi yer almaktadır. Bu makamlarca gerekli önlemler alınmalıdır. Yine 54-55. Maddenin ikinci fıkrasına göre, okul yöneticilerine çeşitli koşullarda öğrencilere bir yıl içinde en fazla 15 gün izin verme yetkisi tanımlanmıştır.

Söz konusu izin dışında, hastalık, sel, kar, deprem ve yangın gibi okul yönetimince takdir edilecek sebeplerle de okula gelemeyen öğrenciler izinli sayılırlar. Bu hallerin dışında çocuğunu okula göndermeyen, verilen izin süresini geçiren, geç nakil yaptıran, Okul çevresi dışına çıkarak izini kaybettiren, çocuğunun devamsızlık durumunu özürsüz olarak zamanında okul yönetimine bildirmeyen öğrencinin veli veya vasileri, okul yönetimince köylerde muhtarlığa, diğer yerlerde mülki amirliğe hemen bildirilir. Muhtarlar ve mülki amirler en geç üç gün içinde durumun veli veya vasi veya aile başkanlarına tebliğini sağlarlar. Yapılan tebliğde okulca kabul edilecek geçerli nedenler dışında çocuğun okula gönderilmemesi durumunda yönetsel para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilir.

Muhtarlıkça veya mülki amirce yapılan tebliğe karşın çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasiye okul yönetimince saptanan çocuğun okula devam etmediği beher gün için 15 Türk Lirası yönetsel para cezası verilir. Bu para cezasına karşın çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme nedenlerini okul yönetimine bildirmeyen çocuğun veli veya vasisine 500 Türk Lirası yönetsel para cezası verilir.

Disiplin Cezasıyla Okul Dışına Çıkarma. Örgün eğitim dışına çıkarma cezasını gerektiren davranışlar, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerin yer aldığı 164. maddenin (4). bendinde ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Bunlar:

- a) Türk Bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere hakaret etmek,
- b) Türkiye Cumhuriyeti'nin devleti ve milletiyle bölünmez bütünlüğü ilkesine ve Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına ve Anayasanın başlangıcında belirtilen temel ilkelere dayalı millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti niteliklerine aykırı miting, forum, direniş, yürüyüş, boykot ve işgal gibi ferdi veya toplu eylemler düzenlemek; düzenlenmesini kışkırtmak ve düzenlenmiş bu gibi eylemlere etkin olarak katılmak veya katılmaya zorlamak,
- c) Kişileri veya grupları; dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi ve dini inançlarına göre ayırmayı, kınamayı, kötülemeyi amaçlayan bölücü ve yıkıcı toplu eylemler düzenlemek, katılmak, bu eylemlerin organizasyonunda yer almak,
- ç) Kurul ve komisyonların çalışmasını tehdit veya zor kullanarak engellemek,
- d) Bağımlılık yapan zararlı maddelerin ticaretini yapmak,
- e) Okul ve eklentilerinde güvenlik güçlerince aranan kişileri saklamak ve barındırmak,
- f) Eğitim ve öğretim ortamını işgal etmek,
- g) Okul içinde ve dışında tek veya toplu halde okulun yönetici, öğretmen, eğitici personel, memur ve diğer personeline karşı saldırıda bulunmak, bu gibi hareketleri düzenlemek veya kışkırtmak,
- ğ) Okul çalışanlarının görevlerini yapmalarına engel olmak için fiili saldırıda bulunmak ve başkalarını bu yöndeki eylemlere kışkırtmak,
- h) Okulun taşınır veya taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek,
- ı) Yaralayıcı, öldürücü her türlü alet, silah, patlayıcı maddeleri kullanmak suretiyle bir kimseyi yaralamaya teşebbüs etmek, yaralamak, öldürmek, maddi veya manevi zarara yol açmak,
- i) Kişi veya kişilere her ne sebeple olursa olsun eziyet etmek; işkence yapmak veya yaptırmak, cinsel istismar ve bu konuda kanunların suç saydığı fiilleri işlemek,
- j) Çete kurmak, çetede yer almak, yol kesmek, adam kaçırmak; kapkaç ve gasp yapmak, fidye ve haraç almak,
- k) Yasa dışı örgütlerin ve kuruluşların, siyasi ve ideolojik görüşleri doğrultusunda propaganda yapmak, eylem düzenlemek, başkalarını bu gibi eylemleri düzenlemeye kışkırtmak, düzenlenmiş eylemlere etkin biçimde katılmak, bu kuruluşlara üye olmak, üye kaydetmek; para toplamak ve bağışta bulunmaya zorlamak,
- l) Bilişim araçları veya sosyal medya yoluyla; bölücü, yıkıcı, ahlak dışı ve şiddeti özendirici sesli, sözlü, yazılı ve görüntülü içerikler oluşturmak, bunları çoğaltmak, yaymak ve ticaretini yapmak.

Eğitimin, “istenmeyen” davranışları azaltma/yok etme ve istendik davranışları kazandırma sürecini içerdiği düşünüldüğünde yukarıda belirtilen tutum ve davranışları gerekçe göstererek çocuğun örgün eğitim dışına itilmesi hem eğitim hakkını engellemekte, hem de eğitime yüklenen görev ile eğitim kurumlarının varlık nedenini

kısmen de olsa etkisiz kılmaktadır. Zira bu tutum ve davranışlar eğitim ile değiştirilmeyecekse var olan “sorun/suç” olarak algılanan davranışların neyle ve nasıl düzeltileceği sorusu yanıtızsız kalmaktadır.



BÖLÜM 3

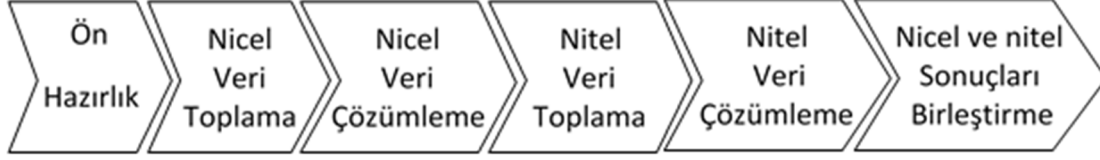
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları ve çalışma grubu, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma sürecinde nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanıldığı için, araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Bu araştırmanın karma yöntemle desenlenmesinin temel amacı veri çeşitliliği ve zenginliği sağlayarak daha güvenilir sonuçlara ulaşmaktır. Karma yöntemde iki veri türü de kullanıldığından, nitel ve nicel veriler birbirlerinin eksikliklerini bir nebze kapatırlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Böylece birbirinden bağımsız elde edilen nicel ve nitel veriler ile birbirine yakın ya da birbiriyle tutarlı sonuçların varlığını sınamakta ve veriler birbirini tamamlamaktadır. Araştırmanın özelliği ve veri toplama süreci açısından karma yöntemlerden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmada DİE 2003 Hanekalkı Bütçe Anketi ile TÜİK'in 2011 ve 2016 yıllarında yaptığı Hanekalkı Bütçe Anketlerindeki verilere dayalı olarak, örgün eğitim dışında kalan nüfusun sosyoekonomik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan yönü ile nicel araştırma, özellikle kültürel etkilerini belirlemeyi amaçlayan yönü ile de nitel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Araştırmada ilk önce DİE ve TÜİK'in Hanekalkı Bütçe Anketi verilerindeki değişkenler incelenmiştir. İkinci aşamada nitel uygulama yapılmıştır. Açılımlı sıralı desende, araştırmacı nicel bir aşamayı yöneterek araştırmasına başlar. Daha sonra nitel aşama ile sonuçlar daha derin bir şekilde açıklanmaya çalışılır. Bu desene kimi kaynaklarda nitel izleme yaklaşımı da denilmektedir (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırmanın sürecini gösteren açılımlı sıralı desen modeli Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Açıklayıcı Sıralı Desen Modeli

Bu araştırmada da nicel veri çözümlemesi sonrasında, önemli ya da aykırı sonuçlar veya grup farklılıklarını ortaya koymak için nitel veri toplanması amaçlanmıştır. Çünkü bu desende, nicel sonuçları izleyen nitel stratejilerin kullanımı, nicel verilerin çözümlemesi sonucu elde edilen bulgularla şekillenmektedir. Nitel aşamada, önemli ya da aykırı sonuçlar veya grup farklılıkları ortaya konmaya çalışılır (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmanın nicel verileri analiz edilerek sosyoekonomik değişkenlerin okul dışında kalmayı etkileme durumu incelendiği için analitik bir araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel verilerin çözümlemesi ile okul dışında kalan çocukların yaşadıklarına ilişkin algılarını betimlemek amaç edinildiği için, araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgubilim (Fenomenoloji)” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgubilim araştırmaları, belli bir olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vuracak bireylerin ya da grupların algılarını, bakış açılarını ve belirli bir durumu anlamaya çabalayan bir araştırmadır (Vos, Strydom, Fouché ve Delpont, 2005).

İkincil Veriler ve Çalışma Grubu

Araştırmada Türkiye’de ortaöğretim çağında olup da okul dışında kalmış çocukların sosyoekonomik ve mekansal koşullarını belirlemek amacıyla nicel veriler, okul dışında kalmış çocukların eğitim geçmişleri ve okul dışı kalma deneyimlerinin çözümlemesini yapmak için ise nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili bilgiler ikincil veriler başlığı, nitel boyutu ile ilgili bilgiler çalışma grubu başlığı altında açıklanmıştır.

İkincil Veriler

Araştırmanın nicel verileri doğrudan araştırmacı tarafından değil DİE 2003 Hanehalkı Bütçe Anketi ile TÜİK’in 2011 ve 2016 yıllarında yaptığı Hanehalkı Bütçe Anketlerindeki Fert ve Hane mikro veri setlerinden elde edilmiştir. Bu yönüyle araştırma

ikincil veri analizini içermektedir. İkincil veri analizi, araştırmacının genellikle başkası tarafından önceden toplanmış olan veriyi analiz ettiği bir yaklaşımdır. Analiz ulusal ölçekli araştırma sonuçlarının yanı sıra doküman analizi yoluyla sistematik incelemelerden üretilen verileri de içerebilmektedir. İkincil veri analizinin birçok yararı bulunmaktadır: Araştırmacıların doğrudan türetmeyeceği miktarda verilere ulaşmasına ve farklı ampirik ve teorik perspektiflerden analiz edilebilir olduklarından birincil veride göz önüne alınamayan ilişkilerin keşfedilmesine olanak sağlar (Smith, 2017).

Veri setlerinin yılları belirlenirken 2008 ekonomik krizi öncesi ve sonrasını karşılaştırıp değişkenlerin zamansal eğilimini görmek amaçlanmıştır. Bu amaçla en güncel veriler için 2016 yılı, kriz sonrasının etkilerini tespit etmek için 2011 yılı, kriz öncesi durumu ortaya çıkarmak için şimdiye kadar içerdiği değişkenler ve örneklem büyüklüğü bakımından en kapsamlı araştırma olduğu için 2003 yılı verileri çözümlenmeye katılmıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemini ilgili bilgi DİE 2003 Hanekalkı Bütçe Anketi ile TÜİK 2011 ve 2016 Hanekalkı Bütçe Anketi yöntemlerine dayanarak aşağıda açıklanmıştır.

Hanekalkı bütçe anketleri, hanelerin sosyoekonomik yapıları, yaşam düzeyleri, tüketim kalıpları hakkında bilgi veren ve toplumun gereksinimlerinin belirlenmesi, kullanılabilir gelirin haneler ya da bireyler arasında ne şekilde dağıldığının bilinmesi ve uygulanan sosyoekonomik politikaların geçerliğinin test edilmesi amacıyla kullanılan en önemli kaynaklardan biridir (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2009).

DİE 2003 Hanekalkı Bütçe Anketi: Asıl amacı, tüketim harcama bilgilerinin elde edilmesi olan Hanekalkı Bütçe Anketi, 2002 yılında gelir dağılımı bilgilerini de elde etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. 2003 Hanekalkı Bütçe Anketi, 1 Ocak – 31 Aralık 2003 tarihleri arasında her ay 1512’si kentsel, 648’i kırsal kesimde olmak üzere toplam 25920 haneye uygulanmış ve 107614 kişi ile ilgili Türkiye geneli, kentsel ve kırsal yerler ayrımında sosyal ve ekonomik veriler elde edilmiştir. Hanekalkılarından bilgiler; görüşme, kayıt ve gözlem yöntemleri kullanılarak derlenmiştir.

TÜİK 2011 Hanekalkı Bütçe Anketi: Anketin kapsamı, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde bulunan hanelerde yaşayan fertlerdir. Araştırmada kurumsal nüfus kapsamında bulunanlar ile göçer nüfus kapsam dışı tutulmuştur. 2011 Hanekalkı Bütçe Anketi’nin örnekleme yapısı; “Türkiye, Kent, Kır” temelinde tahmin verme amacına uygun olarak oluşturulmuştur. 1 Ocak–31 Aralık 2011 tarihleri arasında bir yıl süre ile her ay değişen 1104, yıllık toplam 13248 örnek hanekalkına uygulanmıştır. 2011 Hanekalkı Bütçe Anketi’nde cevapsızlık oranı, kırsal yerlerde %24.5 ve kentsel yerlerde

%25.4 olmak üzere, Türkiye genelinde %25.1 olarak gerçekleşmiştir. 2011 Hanehalkı Bütçe Anketi'nde Türkiye geneli, kentsel ve kırsal yerler ayrımında sosyal ve ekonomik veriler elde edilmiştir. Hanehalklarından bilgiler; görüşme, kayıt ve gözlem yöntemleri kullanılarak derlenmiştir. Her anketör, her ay ortalama altı örnek hanehalkını anket ayı öncesi bir kez, 1.ve 2.hafta ikişer kez, 3. ve 4. hafta bir kez ve anket ayı bitiminde de bir kez olmak üzere her bir hanehalkını ayda ortalama sekiz kez ziyaret ederek tüketim harcamaları ve son ziyarette gelir bilgilerini kayıt etmiştir.

TÜİK 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi: Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde bulunan tüm yerleşim yerleri kapsama dahil edilmiştir. Anketin kapsamı, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde bulunan tüm yerleşim yerlerindeki hanelerde yaşayan fertlerdir. Araştırmada kurumsal nüfus kapsamında bulunanlar ile göçer nüfus kapsam dışı tutulmuştur. Anket, 1 Ocak–31 Aralık 2016 tarihleri arasında bir yıl süre ile her ay değişen aylık toplam 1296 örnek hanehalkı olmak üzere yıl boyunca toplam 15552 hanehalkına uygulanmıştır. Ancak 12096 hanehalkından toplanan veriler amaca uygun yeterlidir.

TÜİK 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi, her ay ortalama 1296 farklı örnek hanenin dönüşümlü olarak izlenmesi yoluyla yürütülmüştür. Örneğin; Ocak ayında 1296 örnek hanehalkının anket ayı sosyoekonomik durum bilgileri, tüketim harcamaları ve fertlerin gelir bilgileri alınmış ve Şubat ayında da, Ocak ayındaki haneleri temsilen farklı 1296 hanehalkı ile anket yapılarak Aralık ayı sonuna kadar bu dönüşüm sürdürülmüş; yıl boyunca toplam 15552 hanehalkına anket uygulanmış, anketi geçerli olan hanehalkı sayısı 12096 olmuştur. Hanehalklarından bilgiler; görüşme, kayıt ve gözlem metotları kullanılarak derlenmiştir. Her anketör, her ay ortalama altı örnek hanehalkını anket ayı öncesi bir kez, 1.ve 2.hafta ikişer kez, 3. ve 4. hafta bir kez ve anket ayı bitiminde de bir kez olmak üzere her hanehalkını ayda ortalama sekiz kez ziyaret ederek tüketim harcamaları ve son ziyarette gelir bilgilerini kayıt etmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutundaki verileri elde etmek amacıyla bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, okul çağında olup da okul dışında kalan farklı sosyoekonomik, budunsal, dinsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilere ulaşabilmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı

örneklemin mantığı ve gücü, derinlemesine anlayışa vurgu yapmasından kaynaklanmaktadır. Bu ise derinlikli araştırmalar için bilgi açısından zengin durumlar (araştırma amacı için önem taşıyan çok miktarda bilgi) seçilmesini sağlar (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan soruna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtarak (Yıldırım ve Şimşek, 2008), farklı çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamaktır (Kuzel, 1992; Patton, 1990: Akt. Miles ve Huberman, 2016, s. 28). Maksimum çeşitlilik yaklaşımı mekanlarda veya bireylerde farklı olan bazı ölçütleri önceden belirlemeyi ve sonrasında ölçütlere göre oldukça farklılık gösteren mekanların veya katılımcıların seçimini içerir. Böylece nitel araştırmada bulguların farklı bakış açıları veya farklılıkları yansıtmaya olasılığı artmaktadır (Creswell, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme, aykırı durumlarda da ana örüntülerin var olup olmadığını görebilmek için kullanılır (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmanın maksimum çeşitlilik kaynağını; ortaöğretim okul çağında olup da okul dışında kalmış, farklı yaşa (14-19), sosyoekonomik duruma, mekana (köy, kent), buduna (Türk, Kürt, Roman, Çerkez, Gürcü), okul türüne, dinsel inanca (Alevi, Sünni, Ateist) ve cinsel kimliklere (LGBTİ) sahip çocuklar oluşturmaktadır.

Fenomenolojik bir araştırmada, bütün katılımcıların çalışılan fenomene yönelik deneyimlerinin olması zorunlu olduğundan örneklem seçim stratejileri oldukça dar aralıktır (Creswell, 2016). Araştırmacı Sinop ilinde yaşamakta ve çalışmaktadır. Ancak Sinop ilinde olup da okul dışında kalan çocukların özellikle budunsal ve dinsel çeşitliliğinin sınırlı olması nedeniyle, maksimum çeşitlilik için Ankara, Bingöl, Bitlis, Isparta, Elazığ, Urfa ve İstanbul illerinde okul dışında kalmış çocuklara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yalnızca Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları değil, Türkiye yurttaşı olmayıp da çeşitli nedenlerle Türkiye'ye sığınmış ailelerin okul dışında kalmış çocukları da araştırma kapsamına alınmıştır.

Okul dışında kalmış katılımcıların özelliklerini gösteren bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Dışında Kalmış Katılımcıların Özellikleri

Öğrenci Özellikleri		<i>f</i>	Öğrenci Özellikleri		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	16	Öğrencilikte sınıf tekrarı	Hayır	21
	Erkek	18		Evet	13
Yaş			Hanehalkı birey sayısı	2 kişi	2
	14	4		3 kişi	4
	15	3		4 kişi	3
	16	3		5 kişi	3
	17	14		7 kişi	3
	18	4		8 kişi	2
	19	6		9 ve üzeri	5
Okulöncesi eğitim durumu	Hayır	23		Astsubay	1
	Evet	11		Aşçı	1
Bırakılan okul türü	Liseye kaydolmamış	1		Belediye temizlik işçisi	1
	Endüstri Meslek Lisesi	8		Çiftçi	2
	Anadolu Lisesi	7		Çiftçi (Yaşlılıktan emek)	1
	İmam Hatip Lisesi	5		Fırıncı (Emekli)	1
	Kız Meslek Lisesi	3		Fotoğrafçı	1
	Ortaokul	8		Garson	1
	İlkokul terk	2		İnşaat işçisi	4
Annenin eğitimi	Lise Terk	1	Babanın İşi	İşkur işçi, pazarcı	1
	İlkokul terk	4		İşsiz	4
	Okuryazar değil	7		Kamyon tamircisi	1
	İlkokul	10		Kantin sahibi	1
	Ortaokul	7		Kasap	5
	Lise	2		Katı atık toplayıcı	1
	Ön lisans	1		Memur	1
Annenin işi	Lisans	2		Oto elektrikçi	1
	Elektrik memuru	1		Oto tamircisi	1
	Ev kadını	29		Polis	1
	Ev kadını- Çiftçi	2		Serbest meslek	1
	Fotografçı	1		Şoför-kamyon	1
Babanın Eğitimi	Taşeron İşçi	1		Tekstil	1
	Okuryazar değil	2		Yurt müdürü	1
	İlkokul	17	Öğrenim gördüğü şehir	Ankara	4
	Ortaokul	9		Bitlis	4
	Lise	1		Bingöl	1
	Ön lisans	1		Elazığ	3
Lisans	3	Isparta		7	
Üniversite terk	1	İstanbul		2	
			Sinop	8	
			ŞanlıUrfa	5	
			Sığınmacı (Irak Türkmeni)	3	

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 16’sı kadın ve 18’i erkek bireyden oluşmaktadır. Katılımcılar 14-19 yaş aralığında olmakla birlikte, en fazla görüşme 17 yaşında olan 14 kişi ile yapılmıştır. Katılımcıların 23’ü okulöncesi eğitim almamış, 11’i okulöncesi eğitim almıştır. Farklı okul türlerinden öğrencilere ulaşılmakla birlikte görüşülen çocukların sekizi ortaokuldayken okul dışında kalırken, 8’i de Endüstri meslek lisesi öğrencisiyken okul dışında kalmıştır. Katılımcıların 13’ü öğrenimi boyunca en az bir kez sınıf tekrarı yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri nicel ve nitel özelliklidir. Bu yüzden nicel veri toplama araçlarıyla nitel veri toplama araçları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, hanelerin sosyoekonomik yapıları, yaşam düzeyleri, tüketim kalıpları hakkında bilgi veren ve toplumun gereksinimlerinin belirlenmesi, kullanılabilir gelirin haneler ya da bireyler arasında ne şekilde dağıldığının bilinmesi ve uygulanan sosyoekonomik politikaların geçerliğinin test edilmesi amacıyla kullanılan, DİE’nin 2003 yılı hanehalkı bütçe anketi ile TÜİK’in yapmış olduğu 2011 ve 2016 yılı hanehalkı bütçe anketlerin elde edilmiştir. Bu anketlerle genel olarak "Hanehalkının sosyo-ekonomik durumu, hanehalkı bileşimi, fertlerin istihdam durumu ve elde ettikleri yıllık gelirler ile hanehalkının bir ay boyunca yaptığı alt gruplar bazındaki tüketim harcamaları"na ilişkin mikro veriler toplanmaktadır. Hanehalkı Bütçe anketlerinde temel olarak üç ana grup değişken yer almaktadır: Hanehalkı sosyo-ekonomik durum değişkenleri (Oturulan konutun tipi, mülkiyet durumu, ısıtma sistemi, konut kolaylıkları, sahip olunan eşyalar ve ulaştırma araçları vb.), Tüketim harcaması değişkenleri (Alt harcama grubu ve yapılan tüketim harcaması değeri), Fertlere ilişkin değişkenler (Yaş grubu, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, istihdam durumu (meslek, iktisadi faaliyet, işteki durum) değişkenleri son 12 ay faaliyet ve faaliyet dışı kullanılabilir gelirler).

Yukarıda belirtilen anketlerdeki verilerden araştırma amaçlarına uygun verileri elde etmek için TÜİK’ten veri isteminde bulunulmuştur (Ek 1 ve Ek 2). TÜİK, veri istemine olumlu yanıt vermiş, 2003-2013 yıllarına ait ilgili anketleri CD formatında

postayla, 2016 yılına ait anket verilerini elektronik ortamda erişilebilir olarak araştırmacıya ulaştırmıştır.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla odak grup görüşmeleri ve yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Nitel araştırmanın temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme tekniği, insanların gerçeğe ilişkin algılarını, anlamlarını, tanımlamalarını ve gerçeği yapılandırışlarını bilmenin iyi bir yoludur (Punch, 2005). Görüşmeler, kişilerin duygularını, düşüncelerini, niyetlerini ve belirli bir zaman önce gerçekleştirmiş oldukları davranışları, yani doğrudan gözlemlenemeyen şeyleri açığa çıkarmak için yapılır. Görüşmeler, diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu varsayımıyla, bu insanların zihinlerinden nelerin geçtiğini açığa çıkarmak ve insanların hikâyelerini bir araya getirmek amacıyla gerçekleştirilir (Patton, 2014).

Yarı-yapılandırılmış görüşmede, genellikle soruların sırası görüşmenin akışına göre şekillenmektedir ve ek olarak görüşülen kişinin söylediklerini devam ettirebilmek için planlanmamış sorularda sorabilmektedir (Robson, 2015, s. 347). Yüz yüze görüşmeler, posta yoluyla ya da diğer kendini değerlendirme anketlerinin yapamadığı ilginç yanıtları izleyerek, altında yatan güdüleri ortaya çıkararak, kişiye görüşmenin akışını değiştirebilme ve sözel olmayan ipuçları ile sözel yanıtların anlamını tersine çeviren mesajların anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Robson, 2015).

Görüşme formunda yer alacak sorular oluşturulurken öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda alan taraması yapılmış, yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formunun işlerliğini, kapsam ve anlaşılabilirlik açısından test etmek amacıyla çalışma grubundaki iki kişiyle pilot odak grup görüşmesi yapılarak taslak görüşme formunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Oluşturulan yarı-yapılandırılmış taslak görüşme formu, kapsam geçerliğinin sağlanması için tez danışmanı Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK'ün olurundan sonra alan uzmanlarına¹

¹ Veri toplama araçlarına ilişkin olarak görüşlerine başvuru alan uzmanları listesi:
Prof. Dr. Naciye Aksoy (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü)
Prof. Dr. Nejla Kurul (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (EBF), Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy (Ankara Üniversitesi EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)
Prof. Dr. L.İşıl Ünal (Ankara Üniversitesi EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)
Prof. Dr. Ekber Tomul (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü)

gönderilmiş ve yarı-yapılandırılmış taslak görüşme formu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve öneriler ile pilot odak grup görüşme doğrultusunda, görüşme formunda çeşitli değişiklikler ve düzeltmeler (soru ekleme, çıkarma, değiştirme vb.) yapılarak görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Görüşme sorularında yer alan, katılımcıların yaşam koşullarına yönelik yapısal veriler sunan kısa yanıtli sorular ile çocuk yoksulluğu endeksinde yer alan sorular, “Evet” ve “Hayır” yanıtli maddelere dönüştürülmüştür (Ek 3).

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara görüşmenin başında araştırmacının amacının, kapsamının açıklandığı ve katılımcıların, istedikleri zaman görüşmesi sonlandırabileceklerine yönelik açıklamaların yer aldığı Ek-1’deki Araştırma Kapsamına ve Araştırma Etiğine İlişkin Açıklamalara yer verilmiştir. İkinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerinin yanı sıra katılımcıların yaşam koşulları ile çocuk yoksulluğu yaşayıp yaşamadıklarını ölçen “Evet” ve “Hayır” yanıtli sorular, üçüncü bölümde ise araştırmacının amacına yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmacının nicel verileri DİE 2003 Hanekalkı Bütçe Anketi ile TÜİK’in 2011 ve 2016 yıllarında yaptığı Hanekalkı Bütçe Anketlerindeki Fert ve Hane mikro veri setlerinden elde edilmiştir. Araştırmacının nitel verileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme ve odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Nicel ve nitel verilere ilişkin ayrıntılı bilgiler, iki başlık altında ayrı ayrı verilmiştir.

Nicel Verilerin Kaynağı ve Verilerin Analiz İçin Düzenlenmesi

Araştırmada kullanılan nicel verileri DİE 2003 Hanekalkı Bütçe Anketi ile TÜİK’in 2011 ve 2016 yıllarında yaptığı Hanekalkı Bütçe Anketleri Fert ve Hane mikro veri setlerinden yararlanılarak araştırmacının amacına uygun düzenlenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken olarak “öğrenci değil (öğrenci)” alınmıştır. Bağımlı değişken herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olup olmadığı verisinden alınmıştır. 2003 ve 2011 Hanekalkı

Doç. Dr. Seçkin Özsoy (Ankara Üniversitesi EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)
Doç. Dr. Tarık Soydan (Ankara Üniversitesi EBF Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü)

Bütçe Anketi Fert Veri Setine 13–17 yaş arası nüfusun öğrenci (1) / öğrenci değil (0) esas alınarak veriler derlenmiştir. Yaş ile ilgili değerle bitirilmiş yaşı belirtmektedir. Yani 13 yaş grubu 13 yaşını bitirip 14 yaşından gün alanları belirtmektedir. 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert Veri Setinde 14–18 yaş arası nüfusun öğrenci (1) / öğrenci değil (0) esas alınarak veriler derlenmiştir. 2016 yaş verilerinde, içinde bulunduğu yaş esas alınmıştır. Öğrenci olmayanlar herhangi bir eğitim kademesinde kayıtlı olmayanları belirtmektedir. Bu araştırmada okul dışında kalmayı yordayan değişkenleri belirlemek amaçlandığından Binary lojistik regresyon çözümlemesinde “öğrenci” 0”, öğrenci değil ise “1” olarak kodlanmıştır.

13-17 yaş nüfus, anne ve baba 2003, 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi fert veri setinde Hanehalkı Reisine Yakınlığı maddesine göre belirlenmiştir. 2003 ve 2011 veri setinde bu madde kodlamasında Hanehalkı Reisi “0”, Eşi “1” ve Oğlu/Kızı “2” şeklinde kodlanmıştır. Ferdin cinsiyeti kısmında Erkek “1” Kadın “2” olarak kodlanmıştır. Hanehalkı reisi değişkeninde “0” kodlu olup cinsiyeti erkek olarak belirtilenler “baba”, Hanehalkı reisi değişkeninde “1” kodlu olup cinsiyeti kadın olarak belirtilenler “anne”, Hanehalkı reisi değişkeninde “2” kodlu olup 13-17 yaş aralığında olanlar ise oğlu/kızı kabul edilmiştir.

TÜİK 2016 veri setinde bu madde kodlamasında Hanehalkı Sorumlusu “1”, Eşi “2” ve Oğlu/Kızı “3” şeklinde kodlanmıştır. Ferdin cinsiyeti kısmında Erkek “1” Kadın “2” olarak kodlanmıştır. Hanehalkı sorumlusu değişkeninde “1” kodlu olup cinsiyeti erkek olarak belirtilenler “baba”, hanehalkı sorumlusu değişkeninde “2” kodlu olup cinsiyeti kadın olarak belirtilenler “anne”, hanehalkı sorumlusu değişkeninde “2” kodlu olup 13-17 yaş aralığında olanlar ise oğlu/kızı kabul edilmiştir. Veri setinde “Bülten” kodları aynı olanlar aynı aile bileşimini belirtmektedirler.

Bağımsız değişken olarak 13-17 yaş nüfusun Cinsiyet (erkek/kız), yaşadığı Yerleşim Birimi (kır-kent), Sağlık Güvencesi, Engellilik Durumu (var/yok), Baba Eğitim Düzeyi, Anne Eğitim Düzeyi, Kişibaşı Yıllık Gelir ve Hanehalkı Büyüklüğü değişkenleri alınmıştır.

Cinsiyet erkek (1) ve kadın (2) şeklinde kodlanmış, Binary Lojistik Regresyon çözümlemesinde erkek referans değer olarak alınmıştır.

Yaşadığı Yerleşim birimi Kır-kent ayrımına göre alınmıştır. TÜİK (2003, 2011) nüfusu 20000 ve daha az olan yerleşim yerlerini “Kır” (1) 20001 ve daha fazla olan yerleşim yerlerini ise “Kent” (2), olarak tanımlamıştır. Binary Lojistik Regresyon

çözümlemesinde kent referans değer olarak alınmıştır. 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert ve Hane Veri Setinde kır/ kent ayrımı yer almamaktadır.

Sağlık güvencesi değişkeni; Sağlık Sigortasının olup olmadığı verisine göre yapılmıştır. Bu değişken “Zorunlu ve İsteğe Bağlı Sigortalı”, “Yeşil Kartlı”, “Herhangi Bir Güvencesi Yok” şeklinde sınıflandırılmıştır. Zorunlu ve İsteğe Bağlı Sigortalı “1”, Yeşil Kart “2” ve Herhangi Bir Güvencesi Yok “3” olarak kodlanmıştır. Binary Lojistik Regresyon çözümlemesinde “Zorunlu ve İsteğe Bağlı Sigortalı” referans değer olarak alınmıştır.

Engellilik durumu (Var/Yok) değişkeni; bu bağımsız değişken 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert Veri Setinde “Günlük etkinliğe engel fiziksel ya da bilişsel sorun olup olmadığı” şeklinde yer almaktadır. 2003 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert Veri Setine bu değişken ile ilgili herhangi bir madde bulunmamaktadır. Engelinin olması “1”, engelinin olmaması ise “2” olarak kodlanmıştır. Binary Lojistik Regresyon çözümlemesinde “engelinin olmaması” referans değer olarak alınmıştır.

Baba ve anne eğitim düzeyi 2003, 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert Veri Setine dayalı olarak Tablo 2’de verildiği gibi yeniden kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Binary Lojistik Regresyon çözümlemesinde “Yükseköğretim mezunu” referans değer olarak alınmıştır.

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeninin 2003, 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert Veri Seti’ne dayalı olarak yeniden sınıflandırılıp kodlanmasına dair dönüşümler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Baba ve Anne Eğitim Düzeyinin Yeniden Oluşturulan Kategori ve Kodları

2003, 2011, 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Hane Veri Setinde Kod ve Tanımı	Araştırma Veri Setindeki Kategori ve Kodları
1. Okur-yazar değil	1. Mezun Değil (1. Okur-yazar değil+2. Okur-yazar olup bir okul bitirmedi)
2. Okur-yazar olup bir okul bitirmedi	
3. İlkokul	2. İlkokul Mezunu (3. İlkokul)
4. İlköğretim	3. İlköğretim mezunu (4. İlköğretim+ Ortaokul+ Orta dengi meslek)
5. Ortaokul	
6. Orta dengi meslek	
7. Lise	4. Lise ve dengi okul mezunu (7. Lise+8. Lise dengi meslek)
8. Lise dengi meslek	
9. 2 yıllık yüksekokul	5. Yükseköğretim mezunu (9. 2 yıllık yüksekokul+4 yıllık yüksekokul, fakülte+ Yüksek lisans, doktora)
10. 4 yıllık yüksekokul, fakülte	
11. Yüksek lisans, doktora	

Tablo 2 incelendiğinde Hanehalkı Bütçe Anketi hane veri setindeki kod ve tanımları üzerinde birleştirmeler ve yeniden adlandırmalar yapılmıştır. Örneğin veri setindeki “okur-yazar değil” ile “okur-yazar olup bir okul bitirmedi”ye ait olan 1. ve 2. kodlar araştırma veri setinde “1. mezun değil” olarak birleştirilmiştir.

Hanenin büyüklüğü; hanede yaşayan toplam fert sayısı alınmıştır. Hanenin büyüklüğü 2003, 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Hane Veri Setinde ham veriler gruplanarak yeniden kodlanmıştır. Buna göre hane büyüklüğü 3 ve daha az ise “1”, dört kişi “2”, beş kişi “3”, altı kişi “4”, yedi ve sekiz kişi “5” ve dokuz kişi ve fazlası ise “6” olarak kodlanmıştır. Binary Lojistik Regresyon çözümlemesinde hane büyüklüğü “3 ve daha az” olan referans değer olarak alınmıştır.

Gelir değişkeni 2003, 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Hane Veri Setinde “Yıllık Kullanılabilir Hanehalkı Geliri” verisi temel alınarak belirlenmiştir. İlk aşamada Yıllık Kullanılabilir Hanehalkı Geliri Hanehalkı Büyüklüğü değerine bölünerek kişi başı gelir hesaplanmıştır. İkinci aşamada kişi başı gelir büyükten küçüğe doğru sıralanarak nüfusun %20’lik dilimlerine denk gelen değerler belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Yüzde yirmilik nüfus dilimlerine göre kişi başına kullanılabilir yıllık gelir aralığı ve grup tanımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yüzde Yirmilik Nüfus Dilimlerine Göre Kişi Başına Kullanılabilir Yıllık Gelir Aralığı ve Grup Tanımları

Nüfus Grupları	Grup Tanımı	Yıllara Göre Kişi Başına Düşen Gelir Aralığı (TL)		
		2003 Yılı Verisi	2011 Yılı Verisi	2016 Yılı Verisi
I.%20	Alt Gelir	750984285,7 ve altı	2122,27 ve altı	3759 ve altı
II.%20	Ortaaltı Gelir	750984286 -1189774000 arası	2122,28 -3449,75 arası	3760-5909 arası
III.%20	Orta Gelir	1189774001-1729105363 arası	3449,76-5157,5 arası	5910-8376 arası
IV.%20	Ortaüstü Gelir	1729105364-2647500000 arası	5157,51-7683,36 arası	8377-12438 arası
VI.%20	Üst Gelir	2647500001 ve yukarısı	7683,37 ve yukarısı	12439 ve yukarısı

Tablo 3’te görüldüğü gibi, veri setinde Alt Gelir Grubu “1”, Ortaaltı Gelir Grubu “2”, Orta Gelir Grubu “3”, Ortaüstü Gelir Grubu “4” ve Üst Gelir Grubu “5” olarak kodlanmıştır. Binary Lojistik Regresyon çözümlemesinde “Üst Gelir Grubu” referans değer olarak alınmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların, araştırmalarda yer alan gönüllülerin haklarını, güvenliğini ve esenliğini korumaya elverişli olup olmadığını belirlemek için Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve Etik Kurul Onay Belgesi alınmıştır (EK-4). Tüm görüşmeler gönüllülük ilkesi doğrultusunda gerçekleşmiştir. Katılımcılara görüşmenin başında araştırmanın amacının, kapsamının açıklandığı ve katılımcıların, istedikleri zaman görüşmesi sonlandırabileceklerine yönelik açıklamaların yer aldığı Ek-1'deki Araştırma Kapsamına ve Araştırma Etiğine İlişkin Açıklamalar katılımcılara okunmuştur. Katılımcılara, araştırmaya katılmış olmalarından dolayı kişisel bilgilerinin herhangi bir kişi veya kuruluşla paylaşılmayacağı belirtilmiş, araştırma sonuçlarının yazım aşamasında katılımcıların isimlerinin değil, kodlar verilerek tez raporuna yansıtılacağı vurgulanmıştır. Bu yüzden görüşülen kişiler, kimlikleri belirlenmeyecek şekilde kodlanmıştır. Görüşülen kişilere gizlilik güvenceleri sağlanmış ve araştırmacı tarafından isim ya da adrese ilişkin bir kayıt tutulmamıştır.

Katılımcılara ilişkin kodlama örneği Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıları Tanımlayan Kodlar

Öğrenim Gördüğü İl	Cinsiyet	İldeki Görüşülen Erkek/Kadın Sırası	Görüşmecinin Kodu
Sinop	Erkek	1	SİNE1
Sinop	Kız	2	SİNK2
Ankara	Erkek	1	ANKE1
Ankara	Kız	1	ANKK1
Isparta	Kız	3	ISPK3
Elazığ	Erkek	1	ELZE1

Tablo 4'te katılımcılara ilişkin kod tanımlanırken, kodun ilk üç harfi katılımcıların okul dışında kalmadan önce, en son öğrenim gördükleri ili temsil etmektedir (Ankara için ANK, Sinop için SİN, Bitlis için BTL, Elazığ için ELZ, Isparta için ISP, Urfa için URF). Sayısal değerden önceki E, K ve T değerleri, katılımcıların cinsiyetini (Erkek için E, Kız için K ve Trans kadın için T) ve en sondaki sayısal değer ise o ilde görüşülen kişinin cinsiyetlere göre sırasını belirtmektedir. Odak grup görüşmelerindeki katılımcı

kodlarında ise ili temsil eden üç harften sonra “-O” ifadesine yer verilmiştir (örneğin BTL-OE1). Ancak Urfa ilinde iki ayrı odak grup görüşmesi yapıldığı için, karışıklığı önlemek için bu ildeki odak grupların sırası için “-O1” ve “-O2” ifadeleri kullanılmıştır (Örneğin URF-O1K1, Urfa ilinde yapılan ilk odak grup görüşmesindeki 1 nolu kadın katılımcıyı temsil etmektedir).

Çalışma grubundaki katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler 16.01.2016- 08.12.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sessiz, dikkat dağıtmayan, araştırmacıyla katılımcı ya da katılımcıların birebir kalabilecekleri ortamlarda yapılması önemsenmiş; görüşmede katılımcıların rahat hissedebilmeleri için görüşme yerinin seçimi katılımcıların tercihinin bırakılmıştır. Böylece görüşmeler katılımcıların evlerinde, çalıştıkları işyerlerinde, hizmet aldıkları kuruluşlarda, çay bahçelerinde ve çoğunlukla yiyip içtikleri pastane ve kafelerde yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınan okul dışında kalmış çocuklarla yapılan görüşmelerde, araştırma amacına uygun olarak yeterli veri alındığı düşünüldüğünde ve görüşmelerde elde edilen verilerin birbirini tekrar ettiği fark edildiğinde, elde edilen verinin kuramsal doyuma ulaştığına karar verilmiş ve görüşmeler sonlandırılmıştır.

Çocukların her türlü ihmal ve istismardan korunarak sağlıklı gelişimini sağlamak üzere; ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesini eşgüdümlemek, çocuklara yönelik sosyal hizmet ve yardım çalışmalarını yürütmek, bu alanda ilgili kamu kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluşlar arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlamak Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın görevleri arasındadır. İhmal ve istismara uğramış ve aileleri ile yaşamayan birçok çocuk, Bakanlığın Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü koruması altındadır ve bunların bir kısmı okul dışındadır. Bu çocuklar ile görüşme yapmak için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınan izinle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na dilekçe ile başvurulmuş, ancak bakanlık dilekçeye olumsuz yanıt verdiği için Bakanlık korumasındaki çocuklara ulaşılamamıştır.

Okul dışında kalmış çocukların okul dışında kaldıktan sonra evlerinde ya da işyerlerinde olabilecekleri düşünerek, araştırmacı görev yaptığı il olan Sinop'taki tekstil ve terlik fabrikalarını dolaşmıştır. Ancak 14-19 yaş aralığında olup da liseye devam etmeyen çocukları çalıştıran dört tekstil firmasındaki yöneticiler nitel görüşmelerin yapılmasına izin vermemişlerdir. Bir tekstil fabrikası ile terlik fabrikasında görüşülen katılımcılara da fabrika yöneticileriyle iletişimi olan kişilerin aracılığıyla ulaşılmıştır. Tekstil fabrikasında çalışıp da okul dışında olan 14-19 yaş aralığında üç katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Yine aracı kişilerin katkılarıyla kendisine ulaşılan terlik fabrikası

yöneticileri, bünyelerinde araştırma örnekleme uyan dört çalışan olduğunu belirtmiş ancak bu kişilerden yalnızca biriyle görüşme yapılmasına izin vermişlerdir. Benzer şekilde Elazığ ilindeki organize sanayi bölgesine gidilmiş, tek tek işyerleri dolaşmış, özellikle öğlen yemeği saatinde çalışanların yoğunlukla yemek yedikleri yerlere gidilmiş ve koşullara uyan çocuklar bulunmuştur. Çalışan çocuklar görüşmeyi kabul etmelerine karşın işverenler, çocuklarla görüşme yapılmasına izin vermemişler ve iş saatleri dışında görüşmeye katılabileceklerini belirten çalışanlarını ise tehditkar biçimde uyarılmışlardır. Görüşmeye izin vermeyen işverenlerin, işyerindeki hukuksuzlukların (asgari ücretten düşük işçi çalıştırma, günlük hukuksal çalışma sürelerine uymama vb.) resmi makamlara ulaşabileceği kaygısıyla görüşmeye izin vermedikleri düşünülmektedir. Çünkü görüşme yapılmasına izin verilen işyerlerinde bile okul dışında kalmış çocuklar, asgari ücret 1600 TL iken 1000-1200 TL maaş aldıklarını belirtmişlerdir. İşyeri gezilerinde birçok işyerinin 18 yaşından küçük çocukları kayıt dışı çalıştırdıkları gözlemlenmiştir.

Ankara ilindeki okul dışında kalmış ve sokakta çalışan çocuklara ulaşip onlarla görüşme yapmak için Ankara Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığına bağlı Ankara Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezine başvurulmuş ve görüşme yapmak için gerekli izin alınmıştır (EK 5). Bu merkezde üç Iraklı Türkmen sığınmacı (TRMK1, TRME1, TRME2) ile görüşmeler yapılmıştır. Ankara ilinde ortaöğretim çağına olup da okul dışında kalmış ve babasıyla katı atık toplama işi yapan ANKE2, görüşmeyi yalnızca atık topladıkları iş arabasında yapmayı kabul etmiş ve görüşme katı atık toplama aracının ön kısmında gerçekleşmiştir. Araştırmacı, katı atık toplayan bir kişiye ulaşılmış, bu kişi kendisinin gibi birçok arkadaşının okul dışında kalarak katı atık topladığını belirtmiştir. Bu kişi kendisinin ve arkadaşlarının görüşmelere katılabileceğini belirtmiştir. Görüşmeleri ayarlamak için kişinin cep telefonu numarası alınmış, ancak bu kişi görüşmenin ayarlandığı gün aramalara yanıt vermemiştir.

Urfa ilinde okul dışında kalmış kız çocukları, araştırmacının Urfa ilinde yaşayan ve lisansüstü eğitim almış olan kız kardeşi Hediye Pesen tarafından bulunmuştur. Bu kız çocuklarının bir işyerinde çalışmayıp evde ev işlerini yaptıkları öğrenilmiştir. Görüşme için ebeveynlerden görüşme izni istenmiş ancak üç çocuğun ebeveynleri görüşme yapılmasına izin vermemiştir. Zorunlu eğitim çağındaki kız çocuklarının okul dışında kalmasından dolayı, görüşmeler sonrasında para cezası gibi cezalar alabilecekleri yönünde endişelerini belirtmişler, ancak araştırmacının ikna çabaları boşa çıkmıştır. Yine bir aracılıyla ulaşılan dört kız çocuğunun ebeveynleri ise kız çocuklarıyla erkek olan araştırmacının değil de bir kadının görüşme yapması koşuluyla görüşmeye izin

vermişlerdir. Katılımcıların onayıyla Hediye Pesen bu katılımcılar ile odak grup görüşmesi yapmıştır.

Katılımcılardan ikisi (SİNO-E1, SİNO-E2, SİN-OE3), gerçekleştirilen pilot uygulamaya katılan okul dışı kalmış gençlerdir. Ancak SİN-OE3 kodlu katılımcı, önemli bir işinin çıkması dolayısıyla odak grup görüşmesinin ortalarında ayrılmış ve bu yüzden çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Başlangıçta bu katılımcılar ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin araştırmaya dahil edilmemesi düşünülmüşse de görüşme yapılabilecek okul dışında kalmış çocukları bulma konusunda yaşanan sorunlar nedeni ile pilot görüşmeye katılan gençlerin görüşmesi de araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada, okul dışında kalan (bir öğretim kurumuna kaydol(a)mayan, bir öğretim kurumuna kayıt olduktan belli bir süre sonra okuldan ayrılan/çıkarılan) çocukların yaşadıklarına ilişkin algılarını betimlemek amaçlandığından; yanıtlayıcıların sürece etkin katılımını sağlamak, görüşmeye esneklik kazandırmak ve derinlemesine bilgiler almak amacıyla “yarı-yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Yüz yüze bireysel ve odak grup görüşmeleri ile birlikte toplam 36 kişiyle görüşülmüş ancak bir görüşmeci yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulara çoğunlukla “evet” veya “hayır” şeklinde kısa yanıt verip açıklama yapmadığı için bu kişiye ilişkin görüşme kayıtları deşifre edilmemiş ve analize dahil edilmemiştir.

Yarım saat ile bir saat arasında ortalama 45 dakika sürmüş olan bireysel görüşmeler ile bir buçuk iki saat süren odak grup görüşmeler sırasında edinilen bilgilerin nesnel bir değerlendirme süzgecinden geçirilmesini güvence altına almak için ses kayıtları tutulmuştur. Bununla ilgili gerekli bilgilendirmenin yapılmasına özen gösterilmiş, görüşmenin başında soru sorma, görüşmeyi sonlandırma ve /veya kayıtlarla ilgili çekince koyma haklarına sahip oldukları hatırlatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel verilerin çözümlemesi farklı teknikler kullanıldığı için nicel ve nitel veri analiz süreçleri ayrı ayrı verilmiştir.

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada 2003, 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Verilerine göre 13-17 yaş nüfusun toplam, kır-kent ve cinsiyete göre öğrenci/öğrenci değil verileri ile ilgili frekans (n), yüzde (%) dağılımları tablolar şeklinde verilmiştir.

Araştırma bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücünü belirlemeye yönelik olduğu için analitik çalışma özelliği taşımaktadır. DİE/TÜİK istatistiklerinden elde edilen ham verilerde, bağımlı değişken ikili ve kesiklidir (öğrenci (1) / öğrenci değil (0)). Yordanan bağımlı değişkenin dağılımı hakkında herhangi bir varsayımın (yordayıcı bağımsız değişkenlerin normal dağılması, doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği gibi) gerekmemesinin yanı sıra yordayıcıların sürekli, kesintili veya ikili karışımı olabilmeleri nedeniyle lojistik regresyon tercih edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 439). Lojistik Regresyonda amaç, iki veya daha fazla kategoriden oluşan bir bağımlı değişkendeki değerleri yordamaktır. Bağımsız değişkenler kategorik ve/veya sayısal olabilir. Bağımlı değişken yalnızca iki kategoriden oluştuğundan, lojistik regresyon, bağımsız değişkenlerin değerleri değiştikçe bağımlı değişkenin oluşma olasılığını yordamaktadır (Craig A. Mertler ve Reinhart, 2017, s. 18). Lojistik regresyon çözümlemesinde en az 50 kişilik grup büyüklüğü olması gerekir (Moineddin, Matheson ve Glazier, 2007).

Lojistik regresyon, her ne kadar iki veya daha fazla kategoriden oluşan bir bağımlı değişkendeki değerleri yordamak için kullanılabilse de bu araştırmada bağımlı değişken ikili ve kesikli (öğrenci (1) / öğrenci değil (0)) olduğu için Binary lojistik regresyon kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, yerleşim birimi, hanehalkı büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi, sağlık güvencesi, engel durumu) ise kategorik özelliktedir. Bu yapıları nedeniyle bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etki durumunu analiz etmek için Binary Logistic Regresyon kullanılmıştır. Logistic regresyon, bir döneme ilişkin veri setiyle birimler arası karşılaştırma yapabilmeye olanak sağlayabilmekte ve her gözlem değerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Binary Logistic Regresyon katsayısı ($Exp(B)$) bağımlı değişken üzerinde açıklayıcı değişkenlerin etkili olup olmadığını ve etki düzeyini yorumlama olanağı verebilmektedir (Özdamar, 2004; Seçer, 1997).

Lojistik regresyonun kullanımı ile ilgili bazı önemli gereklilikler bulunmaktadır. Örneğin yordayıcı değişkenlerin kategorilerinde yer alan birey sayısı ve oranı çok az ise analiz oldukça geniş parametre kestirimleri ve standart hata üretebilmekte ve modelin

güvenilirliği azalmaktadır. Araştırmada her bağımsız değişkende en az 50 kişilik kategorilerin olması dikkate alınmış, bu amaca ulaşılmadığında, kategori birleştirme işlemi yerine ilgili değişkenin analizden çıkarılması tercih edilmiştir. Lojistik regresyona giren bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyon, çoklu bağlantı sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda da bazı değişkenlerin analizden çıkarılması gerekmektedir. Yine gözlemlenen veriler ile modelin öngördüğü değerler arasındaki standardize edilmiş artıklara veya hatalara sahip (Zresid değeri 2,5'ten büyük) uç değerler analizden çıkarılmıştır.

Okul dışında kalma olasılığını etkileyen değişkenler ve bunların etkilerini belirlemek için Binary Lojistik Regrasyon çözümlenmesi yapılmıştır. Model sekiz bağımsız değişken içermektedir (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, yerleşim birimi, hanehalkı büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi, sağlık güvencesi ve engel durumu). Araştırmada iki aşamalı Logistic Regresyon modeli denenmiştir. Modelin ilk aşamasında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlılık durumunu belirlemek için model belirlenmiştir. Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenlerin etkili olup olmadığı $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir. Modelin ikinci aşamasında ise bağımsız değişkenlerin alt kategorilerinin bağımlı değişken üzerindeki görece etkisini belirten katsayılar ($Exp(B)$) belirlenmiştir. Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenlerin kategorilerinin etki durumlarının yorumlanmasında; düşük değerler “referans değer” olarak alınmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda sosyoekonomik değişkenlerin hem toplu olarak hem de cinsiyete ve yerleşim birimine göre okul dışında kalmayı etkileme durumlarını belirlerken öncelikle belirlenen modelin varsayımları karşılayıp karşılamadığı ile ilgili değerler incelenmiş, model uyum değerlerini gösteren öncül analizler araştırmanın amaçları doğrultusunda yıllara göre sırasıyla verilmiştir.

1. Sosyo ekonomik değişkenlerin okul dışında kalmasını etkileme durumunu belirlemek için yapılan Binary Lojistik Regresyonun model uyumluluğu ile ilgili analiz sonuçları

DİE 2003 ve TÜİK 2011, 2016 yılı verilerine göre sosyoekonomik değişkenlerin okul dışında kalmaya etkisine ilişkin model uyum analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

2003 yılı verilerinin model uyum çözümlenme sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri -0.498 ile 0.632 arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. ZResid değeri 2.5'ten büyük olan 176 veri uçdeğer olarak kabul edilmiş ve çözümlenmeden çıkarılmıştır. Model, yedi

bağımsız değişken içermektedir (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, yerleşim birimi, hane büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi, sosyal güvence). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0.696$; $Wald=1292.934$; $p=0.000$; $Exp(B)=2.005$). $X^2(19, N=13385)=1927.753, p<0.05$). Bu değerler, modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma ile ilgili varyansın %17.5 (Cox ve Snell R kare) ile %24.6 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %72'sini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler çözümlenmeye girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlı değildir ($p=0.069>0.05$). Bu değer anlamlı olmaması, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

2011 yılı verilerinin model uyum analiz sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri -0.279 ile 0.280 arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. ZResid değeri 2.5'ten büyük olan 15 veri uçdeğer olarak kabul edilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Model, sekiz bağımsız değişken içermektedir (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, günlük yaşama engelinin olup olmadığı, sosyal güvence, yerleşim birimi, hane büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0.13$; $Wald=1000.65$; $p=0.000$; $Exp(B)=3.746$). Ancak modelde yer alan kişi başına yıllık kullanılabilir gelir anlamlı bir yordayıcı değildir ($\beta=0.05$; $Wald=1.62$; $p=0.020$; $Exp(B)=1.06$). $X^2(15, N=3601)=476.49, p<0.005$). Bu değerler, modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, 13-17 yaş nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %15.3 (Cox ve Snell R kare) ile %23.9 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %80.5'ini doğru biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlı değildir ($p=0.261$) ($p>0.05$). Bu değer anlamlı olmaması, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

2016 yılı verilerinin model uyum analiz sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri -0.196 ile +0.332 arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. ZResid değeri 2.5'ten büyük olan veriler uçdeğer olarak kabul edilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Model, yedi bağımsız değişken içermektedir (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, hane büyüklüğü,

anneninin ve babanın eğitim düzeyi, sosyal güvence, günlük etkinliğe engel fiziksel ya da bilişsel sorun olup olmadığı). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=-1.426$; $Wald= 1499.120$; $p= 0.000$; $Exp(B)= 0.240$). $X^2(N=4845)= 4638.989$, $p<0.005$). Bu değerler, modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, 14-18 yaş nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %5.3 (Cox ve Snell R kare) ile %8.5 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %80.9'unu doğru biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlı değildir (Chi-square 24,566; $p= 0,002$). Bu değer anlamlı olması, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olmadığı, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

2003, 2011 ve 2016 yılı verilerinin model uyumluluğu ile ilgili Binary Lojistik Regresyonun analiz sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

2. Cinsiyete göre sosyoekonomik değişkenlerin okul dışında kalmasını etkileme durumunu belirlemek için yapılan Binary Lojistik Regresyonun model uyumluluğu ile ilgili analiz sonuçları:

DİE 2003 ve TÜİK 2011, 2016 yılı verilerine göre cinsiyete göre sosyoekonomik değişkenlerin okul dışında kalmaya etkisine ilişkin model uyum analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

2003 yılı verilerinin model uyum analiz sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Erkeklerde -0.619 ile +0.369 arasında, Kadınlarda ise -0.596 ile +0.320 arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. Model, altı bağımsız değişkeni içermektedir (yerleşim birimi, sosyal güvence, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, hanehalkı büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Erkeklerde $\beta= 1.022$; $Wald= 1195.903$; $p= 0.000$; $Exp(B)= 0.363$; Kadınlarda: $\beta=-0.363$; $Wald= 200.272$; $p= 0.000$; $Exp(B)= 0.696$). Model değerleri Erkek ve Kadın ayrımına göre modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, 13-17 yaş erkek nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %8.5'i (Cox ve Snell R kare) ile %12.4'ü (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %74'ünü doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. 13-17 yaş kadın nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %15'i (Cox ve Snell R kare) ile %21,2'si (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %69.1'ini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir.

Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlıdır (Erkek: $p=0.097$; Kadın: $p=0.057$). Bu değerin anlamlı olmaması model-veri uyumunun yeterli düzeyde olmasıyla ilgili sorun olmadığını göstermektedir.

2011 yılı verilerin model uyum analiz sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Erkeklerde -0.267 ile $+0.376$ arasında, Kadınlarda ise -0.292 ile $+0.382$ arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. Model, altı bağımsız değişkeni içermektedir (yerleşim birimi, sosyal güvence, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, hanehalkı büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Erkeklerde $\beta= -1.488$; Wald= 581.681; $p=0.000$; $Exp(B)=4.42$; Kadınlarda: $\beta= -1.161$; Wald= 415.581; $p=0.000$; $Exp(B)=3.19$). Model değerleri Erkek ve Kadın ayırımına göre modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, 13-17 yaş erkek nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %9.7'si (Cox ve Snell R kare) ile %15.8'i (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %81.6'sını doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. 13-17 yaş kadın nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %19.4'ü (Cox ve Snell R kare) ile %29.1'i (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %79.4'ini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlıdır (Erkek: $p=0.892$; Kadın: $p=0.526$). Bu değerin anlamlı olmaması model-veri uyumunun yeterli düzeyde olmasıyla ilgili sorun olmadığını göstermektedir.

2016 yılı verilerin model uyum analiz sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Erkeklerde -0.82 ile $+0.414$ arasında, Kadınlarda ise -0.213 ile $+0.412$ arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. Model, altı bağımsız değişkeni içermektedir (yerleşim birimi, sosyal güvence, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, hanebüyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Erkeklerde $\beta=1.509$; Wald= 836.972; $p=0.000$; $Exp(B)=0.221$; Kadınlarda: $\beta=1.337$; Wald= 658.617; $p=0.000$; $Exp(B)=0.263$). Model değerleri Erkek ve Kadın ayırımına göre modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, 14-18 yaş erkek nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %4.9'u (Cox ve Snell R kare) ile %8.1'i (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %82.1'sini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. 13-17 yaş kadın nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın

%5.8'i (Cox ve Snell R kare) ile %9'u (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %79.7'sini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlıdır (Erkek: $p=0.184$; Kadın: $p=0.107$). Bu değer anlamlı olmaması model-veri uyumunun yeterli düzeyde olmasıyla ilgili sorun olmadığını göstermektedir.

3. Yerleşim birimine (Kır/Kent) göre Sosyo ekonomik değişkenlerin okul dışında kalmasını etkileme durumunu belirlemek için yapılan Binary Lojistik Regresyonun model uyumluluğu ile ilgili analiz sonuçları:

DİE 2003 ve TÜİK 2011 yılı verilerine göre yerleşim birimine (kır-kent) göre sosyoekonomik değişkenlerin okul dışında kalmaya etkisine ilişkin model uyum analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

2003 yılı verilerinin model uyum analiz sonuçları: Modelde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri kırdaki 1616 ile 0.16 arasında, kentte ise -689 ile 0.48 arasında olduğu için modelin Çoklu Doğrusal Bağlantı Sorunu bulunmamaktadır. Model, beş bağımsız değişken içermektedir (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, hanehalkı büyüklüğü, annenin ve babanın eğitim düzeyi). Tüm yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Kırdaki $\beta=-0.122$; Wald= 14.672; $p=0.000$; $Exp(B)=1.18$; Kentte: $\beta=-961$; Wald= 1512.79; $p=0.000$; $Exp(B)=2.62$). Model değerleri kır ve kent ayırımına göre modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model, kırsalda yaşayan 13-18 yaş nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %13.3 (Cox ve Snell R kare) ile %17.8 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %64.8'ini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Kentte yaşayan 13-18 yaş nüfusun öğrenci olmayan ile ilgili varyansın %14.9 (Cox ve Snell R kare) ile %21.7 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %75.9'nu doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu kırsalda anlamlıdır ($Sig:0.031$; $p>0.05$). Bu değer anlamlı olması model-veri uyumunun yeterli düzeyde olmasıyla ilgili sorun olduğunu göstermektedir (özellikle kırsalda annenin eğitimi ile ilgili veri yetersizliği).

2011 yılı verilerinin model uyum analiz sonuçları: Modelde kır –kent ayırımına göre bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri (Kır: -0.218-0.375; Kent: -0.306-0.386) incelendiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Model, yedi bağımsız değişken içermektedir (cinsiyet, kişi başına kullanılabilir yıllık gelir, günlük yaşama engelini olup olmadığı, sosyal güvence, hanehalkı büyüklüğü, anne ve

baba eğitim düzeyi). Kır-kent ayrımına göre yordayıcıları içeren tam model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Kır: $\beta= 0.085$; Wald= 181.487; $p= 0.000$; $Exp(B)= 2.34$; Kent: $\beta= 1.633$; Wald= 818.286; $p= 0.000$; $Exp(B)= 5.13$). Modele göre yordayıcıların okul dışında kalma varyansını kentlerde açıklama gücü daha yüksektir. Ancak modelde yer alan kişi başına yıllık kullanılabilir gelir anlamlı bir yordayıcı değildir ($\beta=0.05$; Wald= 1.62; $p= 0.20$; $Exp(B)= 1.06$). Bu değerler, modelin öğrenci olanlarla öğrenci olmayanları birbirinden ayırt edebildiğini göstermektedir. Bir bütün olarak model kırsalda yaşayan 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma ile ilgili varyansın %14.2 (Cox ve Snell R kare) ile %20.1 (Nagelkerke R kare) arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların kırsalda %73.7'ini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Kentlerde 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma ile ilgili varyansın %11.9 (Cox ve Snell R kare) ile %20.2 (Nagelkerke R kare), arasında bir kısmını açıklayabilmekte ve katılımcıların %83.4'ini doğru bir biçimde sınıflandırabilmektedir. Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow Testi sonucu anlamlı değildir (Kırsal: $p= 0.927$; Kent: $p= 0.520>0.05$). Bu değer anlamlı olmaması, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Olgubilim desenindeki verilerin çözümlemesinde Moustakas'ın (1994) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda araştırmacı araştırma sorunu ile ilgili verileri elde ettikten sonra doğrudan veriye (görüşme dökümlerine) gitmekte ve fenomenin nasıl deneyimlendiğini anlamayı sağlayan önemli açıklamalar, cümleler ve alıntılar yaparak önemli konuşmalardan hareketle temalar içinde anlam kümeleri geliştirmektedir. Daha sonra önemli açıklamalar ve temalar, hem katılımcıların deneyimlerini (dokusal betimleme) hem de deneyim etme şekillerini etkileyen ortam ya da bağlam ile ilgili betimleme (yapısal betimleme) yaparken kullanılmaktadır. En sonunda katılımcıların ortak deneyimlerinin temel bir yapıya sahip olduğu, fenomenin özünü ortaya koyan karma bir betimleme yapılmaktadır (Creswell, 2016).

Ses kayıt cihazına kaydedilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülerek kaydedilmiştir. Elde edilen metinler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunmuş ve ilgili alanyazın dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Katılımcıların sorulara verdikleri uzun yanıtlar, kimi yerlerde cevabın ana fikrini bozmadan özgün görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara, katılımcıları tanımlayan kodlar verilmiştir

Nitel verilerin çözümlemesinde; görüşmelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında, içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesinde kategorilerin belirlenmesi tümevarımsal, tündengelimsel ya da her ikisinin bileşimi ile olabilir (Mayring, 2000, 2004; Strauss, 1987: Akt. Berg ve Lune, 2015, s. 389). İçerik çözümlemesinde kodlama, kategori belirleme, tema belirleme, belirlenen temalara vurgu yapan ifadelerin belirlenmesi ilgili alanyazın dikkate alınarak Maxqda 12 nitel veri analiz programıyla yapılmıştır.

Araştırma verileri nitel veri analiz yaklaşımlarından “sistemik analiz” yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Sistemik analizde esas olan verilerde yer alan kavram ve temaların belirlenmesinden sonra, bunlar arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır (Kümbetoğlu, 2005). Araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ve görüşmede kullanılacak boyutlardan yola çıkılarak oluşturulan tematik çerçevede, veriler, belirli temalar altında düzenlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuş ve temalar arası ilişkiler belirlenerek nedensel ve açıklayıcı sonuçlara da ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın geçerliği açısından, verilerin çözümlemesi sonucu elde edilen bulguların, katılımcıların görüşlerini yansıttığını göstermek için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların kullandıkları argo ve uygunsuz konuşmalar kelimenin ilk harfinden sonra üç yıldız (***) işareti konularak verilmiştir. Doğrudan alıntılarda araştırmacının sorduğu sorular ve kullandığı sözler köşeli parantez “[]” içinde italik olarak yer almıştır.

İç güvenilirliği zenginleştirmek ve yanlış anlaşılmalara önlemek için katılımcıların görüşme sorularını hem yazılı metin üzerinden okumaları sağlanmış hem de sözlü olarak kendilerine iletilmiştir. Dış güvenilirlik için araştırmadan elde edilen ham veriler, hem araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde kodlanıp kategorilendirilmiş hem de Dr. Ece Özdoğan ile Dr. öğretim üyesi Figen Çam Tosun’un iki görüşme metni üzerinde yaptıkları kodlamalar ve kategoriler dikkate alınmıştır.

Nitel veri çözümlemesinin ardından katılımcılardan elde edilen görüşler ile ilgili alanyazın dikkate alınarak okul dışında kalmış katılımcıların görüş ve deneyimleri çözümlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları araştırmanın alt amaçlarına göre verilmiş, ilgili araştırma sonuçları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisi

Sosyoekonomik değişkenlerin okul dışında kalmasını etkileme durumunu belirlemek için DİE'nün 2003 yılı Hanehalkı Bütçe Anketi, TÜİK'in 2011 ve 2016 Hanehalkı Bütçe Anketi Fert ve Hane veri setlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. İlk aşamada 2003, 2011 ve 2016 yıllarında 13-17 yaş nüfusun cinsiyet, kır /kent ayrımına göre öğrenci olma/olmama dağılımları tablo olarak verilmiş ve açıklanmıştır. 2003, 2011 ve 2016 verilerinin Binary Lojistik Regresyonun model uyumluluğu ile ilgili analiz sonuçları daha önceden nicel verilerin çözümlenmesinde verildiği için ikinci aşamada bağımsız değişkenlerin her birinin okul dışında (öğrenci değil) kalmayı yordama durumu ile ilgili analiz sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet ve Kır /Kente Göre 13-17 Yaş Nüfusun Öğrenci Olma/Olmama Durumları (2003, 2011 ve 2016). Bu araştırma kapsamında, 13-17 yaş nüfusun cinsiyetine ve yaşadıkları yerleşim yerine (kır-kent) göre eğitimlerine devam etme ya da okul dışında kalma durumlarını yansıtmak için nicel veri kaynağındaki DİE ve TÜİK'ten elde edilen 2003, 2011 ve 2016 yılına ait veriler yıllara göre alt alta verilmiştir.

Yıllara göre (2003, 2011 ve 2016) 13-17 yaş nüfusun cinsiyet, kır /kent ayrımına göre öğrenci olma/olmama dağılımları ve sayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yıllara Göre (2003, 2011, 2016) 13-17 Yaş Nüfusun Kır-Kent ve Cinsiyete Ayrımına Göre Öğrenci Olma Durumlarının Dağılımı

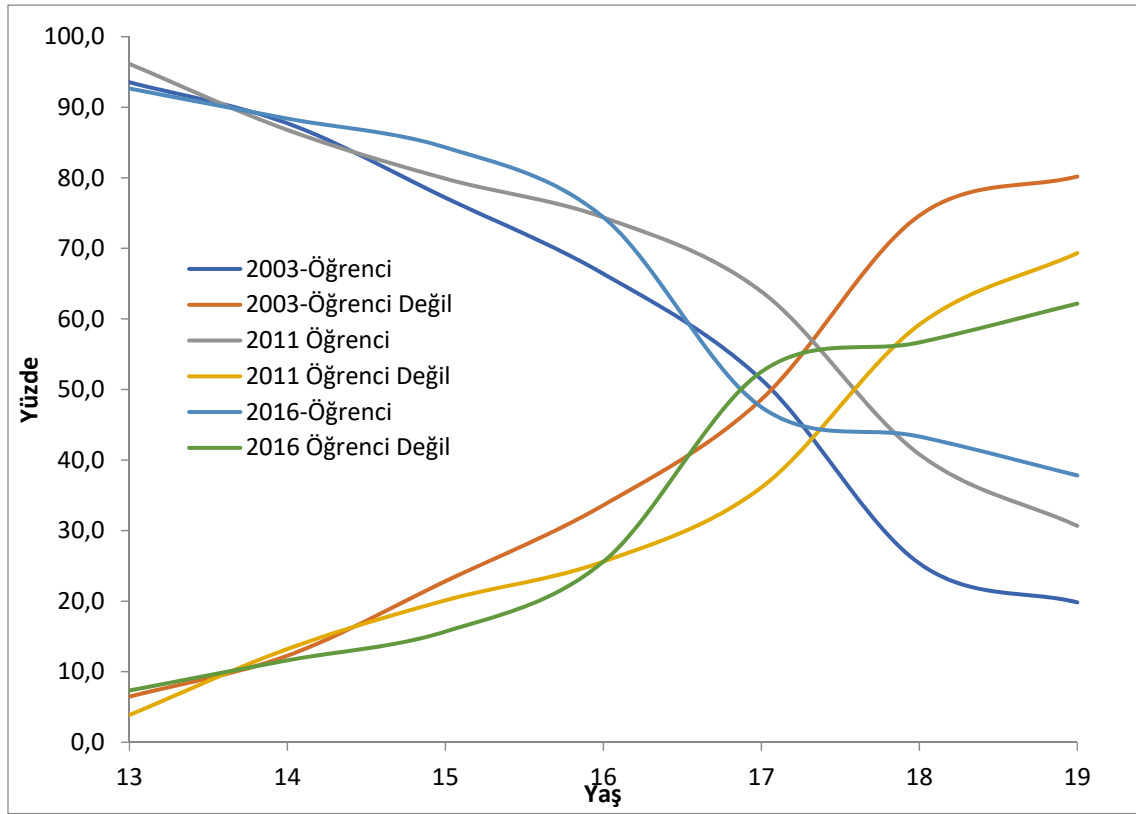
		Öğrenci Değil		Öğrenci		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	
2003 Hanehalkı Bütçe Anketi	Kır	Erkek	488	36.58	1239	56.19	1727	48.80
		Kız	846	63.42	966	43.81	1812	51.20
		Toplam	1334	37.69	2205	62.31	3539	100.00
	Kent	Erkek	543	37.47	3204	53.05	3747	50.03
		Kız	906	62.53	2836	63.83	3742	49.97
		Toplam	1449	19.35	6040	80.65	7489	100.00
	Toplam	Erkek	1031	37.05	4443	53.89	5474	49.64
		Kız	1752	62.95	3802	46.11	5554	50.36
		Toplam	2783	25.24	8245	74.76	11028	100.00
2011 Hanehalkı Bütçe Anketi	Kır	Erkek	151	40.48	474	54.42	625	50.24
		Kız	222	59.52	397	45.60	619	49.76
		Toplam	373	29.98	871	70.02	1244	100.00
	Kent	Erkek	192	50.00	1016	51.50	1208	51.25
		Kız	192	50.00	957	48.50	1149	48.75
		Toplam	384	16.29	1973	83.71	2357	100.00
	Toplam	Erkek	343	45.31	1490	52.39	1833	50.90
		Kız	414	54.69	1354	47.61	1768	49.10
		Toplam	757	21.02	2844	78.98	3601	100.00
2016 Hanehalkı Bütçe Anketi	Erkek	448	49.45	1695	53.40	2143	52.52	
	Kız	458	50.55	1479	46.60	1937	49.10	
	Toplam	906	22.21	3174	77.79	4080	100.00	

Tablo 5 incelendiğinde, 13-17 yaş nüfusun 2003 yılında toplam %25.2'si, 2011 yılında %21'i ve 2016 yılında ise %22.2'si okul dışındadır. Okul dışında kalanların 2003 yılında %63'ü, 2011 yılında %54.7'si, 2016 yılında ise %50.6'sı kızdır. Kır kent ayrımına göre okul dışında kalan 13-17 yaş nüfusu incelediğinde; Kırsalda yaşayan 13-17 yaş nüfusun oranı 2003 yılında %37.7 ve 2011 yılında ise %30 olmuştur. Kırsalda yaşayıp okul dışında kalan 13-17 yaş nüfusun 2003 yılında %63.4'ü kız, %36.6'sı erkek; 2011 yılında ise %59.5'i kız %40.5'i erkektir. Kentlerde yaşayan 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma oranı 2003 yılında %19.4 ve 2011 yılında %16.3 olmuştur. Kentlerde yaşayıp 2003 yılında okul dışında kalan 13-17 yaş nüfusun %62.5'i kız, %37.1'i erkek, 2011 yılında ise %50'si kız, %50'si erkektir.

Kır-kent ayrımına göre öğrenci olma ve okul dışında kalma oranlarına bakıldığında kırsalda ve kentte okul dışında kalan kız çocuklarının oranı, okul dışında kalan

erkeklerin oranından daha fazladır. Yerleşim yerlerindeki nüfus arttıkça kız ve erkeklerin öğrenci olma oranı artmakta, okul dışında kalma oranları azalmaktadır. Genel olarak Tablo 5 değerlendirildiğinde yıllara göre okul dışında kalma oranları azalsa da yine de yüksektir ve en çok da kırsalda yaşayan kızlar okul dışında kalmaktadırlar.

Okul dışında kalma olgusunun yaş ile olan ilişkisine bakıldığında, yaş ve öğretim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığının arttığı görülmektedir. DİE'nin 2003 verilerine göre yaşa göre öğrenci olma ve olmama eğilimini gösteren grafik Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Yaşa Göre Öğrenci Olma ile Olmama Arasındaki Eğilim

Şekil 3 incelendiğinde, yaş ilerledikçe, kız ve erkek öğrencilerin eğitime devam oranları azalmakta, okul dışında kalma oranları artmaktadır. Okul dışında kalma oranının özellikle 16-18 yaş aralığında yoğunlaşarak arttığı görülmektedir.

Sosyoekonomik (Bağımsız) Değişkenlerin Okul Dışında (Öğrenci Değil) Kalmayı Yordama Durumu ile İlgili Analiz Sonuçları

2003, 2011 ve 2016 yılı verilerine göre bağımsız değişkenlerin okul dışında (öğrenci değil) kalmayı yordama durumu ile ilgili Binary Lojistik Regresyon analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Bağımsız Değişkenlerin Okul Dışında Kalmayı Etkileme Durumunu Belirten Binary Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler		β	Wald	P	$Exp(B)$
Cinsiyet (Erkek/Kız)	2003	0.79	231.19	0.00	2.21
	2011	0.30	11.21	0.00	1.36
	2016	0.15	3.87	0.05	1.16
Yerleşim Birimi (Kır-kent)	2003	0.51	90.75	0.00	1.67
	2011	0.20	4.24	0.04	1.22
	2016	0.26	72.79	0.00	1.30
Sağlık Güvencesi	2011	0.19	38.90	0.00	1.21
	2016	0.03	6.07	0.01	1.03
Baba Eğitim Düzeyi	2003	0.37	107.26	0.00	1.45
	2011	0.22	48.77	0.00	1.25
	2016	0.01	11.46	0.00	1.01
Anne Eğitim Düzeyi	2003	0.48	99.98	0.00	1.61
	2011	0.24	31.51	0.00	1.27
	2016	0.02	16.40	0.00	1.02
Hanehalkı Büyüklüğü	2003	0.12	33.95	0.00	1.13
	2011	0.08	21.13	0.00	1.08
	2016	0.10	36.08	0.00	1.10
Gelir (Kişi başı yıllık)	2003	0.02	0.85	0.36	1.02
	2011	0.00	0.75	0.39	1.00
	2016	0.15	21.20	0.00	1.16
Engellilik Durumu (Var/Yok)	2011	1.01	8.77	0.00	2.74
	2016	1.75	57.44	0.00	5.56
Sabit	2003	0.20	1.33	0.25	1.23
	2011	0.99	1.77	0.18	2.68
	2016	2.18	18.17	0.00	8.85

2003, 2011 ve 2016 Yılı verilerine göre Cinsiyetin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 6’da görüldüğü gibi, 2003 yılı ($\beta=0.79$; $Exp(B)=2.21$), 2011 yılı ($\beta=0.30$; $Exp(B)=1.36$), ve 2016 yılı ($\beta=0.15$; $Exp(B)=1.16$) verilerine göre cinsiyetin okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her üç yılda da 13-17 yaş kız çocuklarının erkeklere göre okul dışında kalma olasılıkları daha

fazladır (referans değer erkek). 13-17 yaş kızların erkeklere göre okul dışında kalma olasılıkları, 2003 yılı verilerine göre 2.21 kat, 2011 verilerine göre 1.36 kat ve 2016 verilerine göre 1.16 kat daha fazladır. Diğer bir ifadeyle 2003 yılında 100 erkeğin okul dışında kalma olasılığına karşılık, 221 kız çocuğunun okul dışında kalma olasılığı bulunmaktadır.

2003, 2011 ve 2016 Yılı verilerine göre Yerleşim Biriminin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2003 yılı ($\beta=0.51$; $Exp(B)=1.67$), 2011 yılı ($\beta=0.20$; $Exp(B)=1.22$) ve 2016 yılı ($\beta=0.26$; $Exp(B)=1.30$) yılı verilerine göre yerleşim biriminin okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her üç yılda da kırdaki yaşayan 13-17 yaşındaki çocukların, kentte yaşayan çocuklara göre okul dışında kalma olasılıkları daha fazladır (referans değer kent). Kırdakilerin kenttekilere göre okul dışında kalma olasılıkları, 2003 yılı verilerine göre 1.67 kat, 2011 verilerine göre 1.21 ve 2016 verilerine göre 1.30 kat daha fazladır.

Kır ve kentte yaşayan 14-17 yaş nüfusun okul dışında kalma olasılıkları arasında anlamlı farklılık olduğu, özellikle kırdaki çocukların kentteki çocuklardan daha fazla okul dışında kaldıkları bulunmuştur. Yerleşim yerleri arasındaki bu farklılık, Kocakurt'un (2016) bulgularına göre, Türkiye'de tüm eğitim düzeylerinde, özellikle lise düzeyinde okul, öğretmen ve derslik sayısının en az olduğu yerlerin kırsal alanlar olması, kırsalda doğum oranının yüksek, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin düşük ve kırsaldakilerin yoksulluk sınırında bulunmaları, kırsaldaki nüfusun geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa bağlı olması dolayısıyla çocukların ev içinde ve/veya dışında çalıştırılmaları, kırsaldaki yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması bunun en önemli nedenleri arasında gösterilebilir. Ayrıca Soydan'ın (2015) belirttiği gibi, taşrada görevlendirilen öğretmenler için elverişli eğitsel ve yaşamsal koşullar oluşturmanın zorluğuna bağlı olarak nitelikli öğretmenleri bu bölgelerde tutmakta yaşanan sorunlar, taşrada etkili bir eğitim sisteminin yaratılamamasının en önemli sebepleri arasındadır.

2011 ve 2016 Yılı verilerine göre Sağlık Güvencesinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2011 yılı ($\beta=0.19$; $Exp(B)=1.21$) ve 2016 yılı ($\beta=0.03$; $Exp(B)=1.03$) verilerine göre sağlık güvencesinin okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her iki yılda da 13-17 yaş sağlık güvencesi olmayanların, sağlık güvencesi olanlara göre okul dışında kalma olasılıkları daha fazladır (referans değer zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı). Örneğin 2011 verilerine

göre Zorunlu ve İsteğe Bağlı Sigortalı olana göre yeşil kartlının 1.21 kat, hiç sağlık güvencesi olmayanın ise 1.42 kat daha fazla okul dışında kalma olasılığı bulunmaktadır.

2003, 2011 ve 2016 Yılı Verilerine göre Baba Eğitim Düzeyinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2003 yılı ($\beta=0.37$; $Exp(B)=1.45$), 2011 yılı ($\beta=0.22$; $Exp(B)=1.25$) ve 2016 yılı ($\beta=0.01$; $Exp(B)=1.01$) verilerine göre baba eğitim düzeyinin okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her üç yılda da 13-17 yaş nüfusun baba eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Babanın eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış 13-17 yaş nüfusundaki bir kişinin okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.45 kat, 2011 yılı için 1.25 kat ve 2016 yılı verileri için 1.01 kat arttırmaktadır. Yani 2003 yılı için 13-17 yaş nüfusunda babası ilkokul mezunu olanlardan bir kişi okul dışında kalıyorsa, babası mezun olmayanlardan ise 1.45 kişi okul dışında kalmaktadır. Diğer bir ifade ile baba eğitim düzeyinde bir birimlik artış olması durumunda, okul dışında kalma olasılığı 0.689 kat daha azdır.

2003, 2011 ve 2016 Yılı Verilerine göre Anne Eğitim Düzeyinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2003 yılı ($\beta=0.48$; $Exp(B)=1.61$), 2011 yılı ($\beta=0.24$; $Exp(B)=1.27$) ve 2016 yılı ($\beta=0.02$; $Exp(B)=1.02$) verilerine göre anne eğitim düzeyinin okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her üç yılda da 13-17 yaş nüfusta anne eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Annenin eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış 13-17 yaş nüfusundaki bir kişinin okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.61 kat, 2011 yılı için 1.27 kat ve 2016 yılı verileri için 1.02 kat arttırmaktadır. Yani 2003 yılı için 13-17 yaş nüfusta, babası ilkokul mezunu olanlardan bir kişi okul dışında kalıyorsa, babası mezun olmayanlardan ise 1.61 kişi okul dışında kalmaktadır. Diğer bir ifade ile anne eğitim düzeyinde bir birimlik artış olması durumunda, okul dışında kalma olasılığı 0.621 kat daha azdır.

2003, 2011 ve 2016 Yılı verilerine göre Hanehalkı Büyüklüğünün Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 6 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.12$; $Exp(B)=1.13$), 2011 yılı ($\beta=0.08$; $Exp(B)=1.08$) ve 2016 yılı ($\beta=0.10$; $Exp(B)=1.10$) verilerine göre hanehalkı büyüklüğünün okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmektedir. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her üç yılda da 13-17 yaşındaki çocukların hanehalkı

büyüklüğü arttıkça, okul dışında kalma olasılıkları da artmaktadır. Hanehalkı büyüklüğündeki bir birimlik artış, 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı verilerine göre 1.13 kat, 2011 verilerine göre 1.08 kat ve 2016 verilerine göre 1.10 kat arttırmaktadır.

2003, 2011 ve 2016 Yılı Verilerine Göre Kişibaşı Yıllık Gelirin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 6’da, 2003 ve 2011 yılı verilerine göre kişibaşı yıllık gelir, okul dışında kalmayı yordamada anlamlı bir değişken değildir (2003 yılı $p=0.36>0.05$ ve 2011 yılı $p=0.39>0.05$). Ancak 2016 verilerine göre kişibaşı yıllık gelirin ($\beta=0.15$; $Exp(B)=1.16$) okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p=0.00\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, 2016 yılı verilerine göre 13-17 yaşındaki çocukların kişibaşı yıllık geliri arttıkça, okul dışında kalma olasılıkları azalmaktadır. Gelirdeki bir birimlik azalış, 2016 yılı verilerine göre 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma olasılığını 1.16 kat arttırmaktadır.

2011 ve 2016 Yılı Verilerine Göre Engelli Olma Durumunun Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 6’da, 2011 yılı ($\beta=0.01$; $Exp(B)=2.74$) ve 2016 yılı ($\beta=1.75$; $Exp(B)=5.56$) verilerine göre engelli olma durumunun okul dışında kalmayı yordamada anlamlı ($p=0.00\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her iki yılda da 13-17 yaşındaki engelli çocukların, engelli olmayan çocuklara göre okul dışında kalma olasılıkları daha fazladır. Tüm değişkenler içinde okul dışında kalma durumunu en çok etkileyen değişken engelli olma durumudur. Engelli olmayan 13-17 yaş nüfusa göre, engelli olan çocukların okul dışında kalma olasılığı 2011 yılı verilerine göre 2.74 kat ve 2016 verilerine göre 5.56 kat daha fazladır.

Cinsiyete Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisi

Cinsiyet (Kız/Erkek) ayrımına göre 2003, 2011 ve 2016 yılı verilerinde bağımsız değişkenlerin her birinin okul dışında (öğrenci değil) kalmayı yordama durumu ile ilgili Binary Lojistik Regresyonun analiz sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

2003, 2011 ve 2016 yılı verilerine göre bağımsız değişkenlerin okul dışında (öğrenci değil) kalmayı cinsiyet ayrımına göre yordama durumu ile ilgili Binary Lojistik Regresyon analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

2003, 2011 ve 2016 Yılı Cinsiyet Ayrımına Göre Bağımsız Değişkenlerin Okul Dışında Kalmayı Etkileme Durumu

	Yıl	Erkek				Kız			
		β	Wald	p	Exp(B)	β	Wald	p	Exp(B)
Yerleşim Birimi	2003	0.23	24.47	0.00	1.26	0.29	50.07	0.00	1.33
	2011	0.10	0.48	0.49	1.10	0.42	9.83	0.00	1.52
Sağlık Güvencesi	2003	0.50	37.91	0.00	1.65	0.53	54.12	0.00	1.71
	2011	0.36	13.21	0.00	1.44	0.34	12.28	0.00	1.41
	2016	0.04	5.19	0.02	1.03	0.02	1.18	0.28	1.02
Anne Eğitim Düzeyi	2003	0.47	68.33	0.00	1.60	0.31	43.83	0.00	1.37
	2011	0.42	13.93	0.00	1.52	0.44	14.44	0.00	1.54
	2016	0.03	11.61	0.00	1.03	0.02	5.15	0.02	1.02
Baba Eğitim Düzeyi	2003	0.24	10.89	0.00	1.27	0.66	104.66	0.00	1.93
	2011	0.47	29.05	0.00	1.59	0.44	23.06	0.00	1.56
	2016	0.01	6.98	0.01	1.01	0.01	4.59	0.03	1.01
Hanehalkı Büyüklüğü	2003	0.03	0.61	0.43	1.03	0.06	3.87	0.05	1.07
	2011	0.07	1.93	0.16	1.08	0.31	37.18	0.00	1.36
	2016	0.09	15.25	0.00	1.10	0.10	21.05	0.00	1.11
Gelir (Kişi Başı Yıllık)	2003	0.07	4.34	0.04	1.07	0.17	36.40	0.00	1.18
	2011	0.05	0.62	0.43	1.05	0.03	0.22	0.64	1.03
	2016	0.11	5.48	0.02	1.11	0.19	17.19	0.00	1.20
Engellilik Durumu	2011	1.31	7.90	0.01	3.70	0.94	3.83	0.05	2.56
	2016	1.77	36.12	0.00	5.88	1.72	21.44	0.00	5.56
Sabit	2003	0.54	5.29	0.02	1.72	2.20	105.16	0.00	9.01
	2011	2.13	4.23	0.04	8.43	1.49	2.07	0.15	4.43
	2016	2.41	13.55	0.00	11.11	2.35	8.69	0.00	10.45

2003 ve 2011 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Yerleşim Biriminin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7’de incelendiğinde, yerleşim birimi 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalma olasılığını yordamada 2003 yılı verilerine göre ($\beta=0.23$; $Exp(B)=1.26$) anlamlı ($p<0.05$) iken, 2011 verilerine göre anlamlı değildir ($p=0.49>0.05$). 2003 verilerine göre modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, kentlerdeki erkeklere göre kırsalda yaşayan erkeklerin okul dışında kalma olasılığı 1.26 kat daha fazladır. Başka bir deyimle kentte yaşayan 13-17 yaşındaki erkeklerden 1 kişi okul dışında kalmasına karşılık, kırsalda yaşayan 13-17 yaşındaki erkeklerden 1.26 kişinin okul dışında kalması olasıdır. 2011 verilerinde ise kentte ve kırsalda yaşayan erkeklerin okul dışında kalma olasılıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yerleşim birimi, 2003 yılı ($\beta=0.29$; $Exp(B)=1.33$) ve 2011 yılı ($\beta=0.42$; $Exp(B)=1.52$) verilerine göre 13-17 yaş kız nüfusun okul dışında kalma olasılığını yordamada anlamlıdır ($p<0.05$). Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, kentlerdeki kız çocuklarına göre kırsalda yaşayan kızların okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.33 kat, 2011 yılı için 1.52 kat daha fazladır.

Kırdaki 13-17 yaş erkeklerin, kentteki erkeklere göre, kırdaki 13-17 yaş kızların da kentteki kızlara göre okul dışında kalma olasılıkları daha fazladır.

2003, 2011 ve 2016 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Sağlık Güvencesinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.50$; $Exp(B)=1.65$), 2011 yılı ($\beta=0.36$; $Exp(B)=1.44$) ve 2016 yılı ($\beta=0.04$; $Exp(B)=1.03$) verilerine göre sağlık güvencesinin (zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı, yeşil kartlı, sağlık güvencesi yok) 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Sağlık güvencesi olmayan 13-17 yaş erkeklerin, 13-17 yaş yeşil kartlı erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.65 kat, 2011 yılı için 1.44 kat ve 2016 yılı için 1.03 kat daha fazladır. Yine 13-17 yaş yeşil kartlı bir erkeğin, 13-17 yaş zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı olan erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.65 kat, 2011 yılı için 1.44 kat ve 2016 yılı için 1.03 kat daha fazladır.

Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.53$; $Exp(B)=1.71$), 2011 yılı ($\beta=0.34$; $Exp(B)=1.41$) ve 2016 yılı ($\beta=0.02$; $Exp(B)=1.02$) verilerine göre sağlık güvencesinin 13-17 yaş kız nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Sağlık güvencesi olmayan 13-17 yaş kız çocuklarının, yeşil kartlı kızlara göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.71 kat, 2011 yılı için 1.41 kat ve 2016 yılı için 1.02 kat daha fazladır. Yine 13-17 yaş yeşil kartlı kızların, 13-17 yaş zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı olan kızlara göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.71 kat, 2011 yılı için 1.41 kat ve 2016 yılı için 1.02 kat daha fazladır.

Sağlık güvencesi olmayan erkek ve kız çocuklarının, yeşil kartlı hemcinslerine göre okul dışında kalma olasılıkları daha yüksektir. Yeşil kartlı erkek ve kızların okul dışında kalma olasılıkları zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı olan hemcinslerine göre daha fazladır.

2003, 2011 ve 2016 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Anne Eğitim Düzeyinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.47$; $Exp(B)=1.60$), 2011 yılı ($\beta=0.42$; $Exp(B)=1.52$) ve 2016 yılı ($\beta=0.03$; $Exp(B)=1.03$) verilerine göre anne eğitim düzeyi 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyindeki (yükseköğretim mezunu, lise ve dengi okul mezunu, ilköğretim mezunu, ilkokul mezunu, mezun değil) bir birimlik azalış, 13-17 yaş erkeklerin okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.60 kat, 2011 yılı için 1.52 kat ve 2016 yılı için 1.03 kat arttırmaktadır. Yani 13-17 yaş nüfusta, annesi ilkokul mezunu olan erkeklerin, annesi

ilköğretim mezunu olan erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.60 kat, 2011 yılı için 1.52 kat ve 2016 yılı için 1.03 kat daha fazladır.

Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.31$; $Exp(B)=1.37$), 2011 yılı ($\beta=0.44$; $Exp(B)=1.54$) ve 2016 yılı ($\beta=0.02$; $Exp(B)=1.02$) verilerine göre anne eğitim düzeyi 13-17 yaş kız nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış, 13-17 yaş kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.37 kat, 2011 yılı için 1.54 kat ve 2016 yılı için 1.02 kat arttırmaktadır. Yani 13-17 yaş nüfusta, annesi mezun olmayan kız çocuklarının, annesi ilköğretim mezunu olan kızlara göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.37 kat, 2011 yılı için 1.54 kat ve 2016 yılı için 1.02 kat daha fazladır.

Anne eğitim düzeyi yüksek olan 13-17 yaş erkekler ve kızların, anne eğitim düzeyi düşük hemcinslerine oranla okul dışında kalma olasılıkları daha düşüktür. Anne eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır.

2003, 2011 ve 2016 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Baba Eğitim Düzeyinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.24$; $Exp(B)=1.27$), 2011 yılı ($\beta=0.47$; $Exp(B)=1.59$) ve 2016 yılı ($\beta=0.01$; $Exp(B)=1.01$) verilerine göre baba eğitim düzeyinin 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış, 13-17 yaş erkeklerin okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.27 kat, 2011 yılı için 1.59 kat ve 2016 yılı için 1.01 kat arttırmaktadır. Yani 13-17 yaş nüfusta, babası ilköğretim mezunu olan erkeklerin, babası ilköğretim mezunu olan erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.27 kat, 2011 yılı için 1.59 kat ve 2016 yılı için 1.01 kat daha fazladır.

Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.66$; $Exp(B)=1.93$), 2011 yılı ($\beta=0.44$; $Exp(B)=1.56$) ve 2016 yılı ($\beta=0.01$; $Exp(B)=1.01$) verilerine göre baba eğitim düzeyinin 13-17 yaş kız nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış, 13-17 yaş kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.93 kat, 2011 yılı için 1.56 kat ve 2016 yılı için 1.01 kat arttırmaktadır. Yani 13-17 yaş nüfusta, annesi mezun olmayan kızların, annesi ilköğretim mezunu olan kızlara göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 1.93 kat, 2011 yılı için 1.56 kat ve 2016 yılı için 1.01 kat daha fazladır.

Baba eğitim düzeyi yüksek olan 13-17 yaş erkekler ve kızların, baba eğitim düzeyi düşük hemcinslerine oranla okul dışında kalma olasılıkları daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır.

2003, 2011 ve 2016 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Hanehalkı Büyüklüğünün Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7 incelendiğinde, hanehalkı büyüklüğünün 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalmasını yordamada 2003 ve 2011 yılı verilerine göre anlamlı olmadığı ($p=0.43>0.05$), ancak 2016 yılı 2016 yılı ($\beta=0.09$; $Exp(B)= 1.10$) verilerine göre anlamlı ($p\leq 0.05$) olduğu görülmektedir. Hanehalkı büyüklüğündeki (üç ve daha az “1”, dört kişi “2”, beş kişi “3”, altı kişi “4”, yedi ve sekiz kişi “5” ve dokuz kişi ve fazlası “6”) bir birimlik artış, 13-17 yaş erkeklerin okul dışında kalma olasılığını 2003 ve 2011 yılı için etkilemez iken, 2016 yılı için 1.10 kat arttırmaktadır. Yani 2016 yılı için 13-17 yaş nüfusta, beş kişilik bir hanedeki erkeklerin, dört kişilik bir hanedeki erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 1.10 kat daha fazladır.

Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.06$; $Exp(B)=1.07$), 2011 yılı ($\beta=0.31$; $Exp(B)= 1.36$) ve 2016 yılı ($\beta=0.10$; $Exp(B)= 1.11$) verilerine göre hanehalkı büyüklüğünün 13-17 yaş kız nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmektedir. Hanehalkı büyüklüğündeki bir birimlik artış, 13-17 yaş kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.07 kat, 2011 yılı için 1.36 kat ve 2016 yılı için 1.11 kat arttırmaktadır.

Hanehalkı büyüklüğü yüksek olan 13-17 yaş erkek ve kızların, hanehalkı büyüklüğü düşük olan hemcinslerine oranla okul dışında kalma olasılıkları daha yüksektir. Hanedeki fert sayısı özellikle kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığı etkilemektedir.

2003, 2011 ve 2016 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Kişi Başı Yıllık Gelirin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.07$; $Exp(B)=1.07$; $p=0.04<0.05$) ile 2016 yılı ($\beta=0.11$; $Exp(B)= 1.11$; $p=0.02<0.05$) verilerine göre kişi başı yıllık gelir 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı bir değişken iken 2011 yılı ($\beta=0.01$; $Exp(B)= 1.01$) verilerine göre anlamlı olmadığı ($p=0.43>0.05$) görülmektedir. Kişi başı yıllık gelirdeki bir birimlik azalış, 13-17 yaş erkeklerin okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.07 kat, 2016 yılı için 1.11 kat arttırmaktadır. Kişi başı yıllık gelir 2011 yılı için erkek nüfusun okul dışında kalma olasılığını etkilememektedir. Yani 13-17 yaş nüfusta, kişi başı yıllık geliri artan erkeklerin, okul dışında kalma olasılıkları düşmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.17$; $Exp(B)=1.18$; $p=0.00<0.05$) ile 2016 yılı ($\beta=0.19$; $Exp(B)= 1.20$; $p=0.00<0.05$) verilerine göre kişi başı yıllık gelir, 13-17 yaş kız nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı olduğu, 2011 yılı verilerine göre

ise anlamlı olmadığı ($p=0.64>0.05$) görülmektedir. Kişibaşı yıllık gelirdeki bir birimlik azalış, 13-17 yaş kızların okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.18 kat, 2016 yılı için 1.20 kat arttırmaktadır. Kişibaşı yıllık gelir, 2011 yılı için kızların okul dışında kalma olasılığını etkilememektedir. Yani 13-17 yaş nüfusta, kişibaşı yıllık geliri artan kızların, okul dışında kalma olasılıkları düşmektedir.

Kişibaşı yıllık geliri yüksek olan 13-17 yaş erkek ve kızların, kişibaşı yıllık geliri düşük hemcinslerine oranla okul dışında kalma olasılıkları daha düşüktür. Kişibaşı yıllık gelir azaldıkça okul dışında kalma olasılığı artmaktadır.

2003, 2011 ve 2016 yılı Verilerinde Cinsiyet Ayrımına Göre Engellilik Durumunun Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 7 incelendiğinde, 2011 yılı ($\beta=1.31$; $Exp(B)= 3.70$) ve 2016 yılı ($\beta=1.77$; $Exp(B)= 5.88$) verilerine göre engelli olma durumunun 13-17 yaş erkek nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. 13-17 yaş engelli erkeklerin, 13-17 yaş engelli olmayan erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2011 yılı için 3.70 kat ve 2016 yılı için 5.88 kat daha fazladır. Erkeklerde engel durumu arttıkça okul dışında kalma olasılığı da artmaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde, 2011 yılı ($\beta=0.94$; $Exp(B)=2.56$) ile 2016 yılı ($\beta=1.72$; $Exp(B)= 5.56$) verilerine göre engelli olma durumunun 13-17 yaş kızların okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. 13-17 yaş engelli kızların, engelli olmayan kızlara göre okul dışında kalma olasılığı 2011 yılı için 2.56 kat ve 2016 yılı için 5.56 kat daha fazladır. Kız çocuklarında engel durumu arttıkça okul dışında kalma olasılığı da artmaktadır.

Engeli olan 13-17 yaş erkek ve kızların, engeli olmayan hemcinslerine oranla okul dışında kalma olasılıkları daha yüksektir. Engelli olma durumu, kız ve erkek çocukların okul dışında kalmasını yordamada en etkili değişkendir.

Yerleşim Birimine (Kır-kent) Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisi

Yerleşim birimine (Kır-kent ayrımına) göre 2003 ve 2011 verilerin model uyumluluğu ve bağımsız değişkenlerin her birinin okul dışında (öğrenci değil) kalmayı yordama durumu ile ilgili Binary Lojistik Regresyonun analiz sonuçları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Yerleşim Birimine (Kır-Kent) Göre Bağımsız Değişkenlerin Her Birinin Değerlendirilmesi. 2003 ve 2011 yılı verilerinde bağımsız değişkenlerin, yerleşim birimine (kır-kent) göre okul dışında (öğrenci değil) kalmayı yordama durumu ile ilgili Binary Lojistik Regresyon analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

2003 ve 2011 Yılı Yerleşim Birimine Göre Bağımsız Değişkenlerin Okul Dışında Kalmayı Etkileme Durumu

	Kır					Kent			
	Yıl	β	Wald	p	$Exp(B)$	β	Wald	p	$Exp(B)$
Cinsiyet (Erkek/Kız)	2003	0.90	117.73	0.00	2.44	0.73	115.35	0.00	2.07
	2011	0.59	18.26	0.00	1.80	0.07	0.28	0.59	1.07
Sağlık Güvencesi	2003	0.31	39.75	0.00	1.37	0.22	31.36	0.00	1.24
	2011	0.36	12.35	0.00	1.44	0.34	12.78	0.00	1.40
Baba Eğitim Düzeyi	2003	0.52	56.86	0.00	1.69	0.31	54.36	0.00	1.36
	2011	0.39	14.45	0.00	1.49	0.48	37.61	0.00	1.61
Anne Eğitim Düzeyi	2003	0.48	32.77	0.00	1.62	0.45	61.48	0.00	1.57
	2011	0.37	8.07	0.01	1.45	0.44	18.84	0.00	1.56
Hanehalkı Büyüklüğü	2003	0.04	1.55	0.21	1.04	0.18	44.57	0.00	1.20
	2011	0.21	16.75	0.00	1.24	0.18	12.62	0.00	1.20
Gelir (Kişi başı yıllık)	2003	0.00	0.01	0.92	1.00	0.05	2.08	0.15	1.05
	2011	0.02	0.08	0.78	0.98	0.03	0.21	0.65	1.03
Engellilik Durumu (E/H)	2011	0.51	0.53	0.47	1.67	1.29	11.18	0.00	3.70
Sabit	2003	0.59	5.07	0.02	0.56	0.55	8.11	0.00	0.58
	2011	0.80	0.31	0.58	0.45	1.67	3.81	0.05	5.31

Tablo 8 incelendiğinde 2003 yılı verilerine göre kişi başı yıllık gelirin kır ve kentte; hanehalkı büyüklüğünün ise yalnızca kırdaki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma olasılığını yordamada anlamlı olmadığı görülmektedir. 2011 yılı verilerine göre ise kişi başı yıllık gelirin kır ve kentte, cinsiyetin ise yalnızca kentte 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma olasılığını yordamada anlamlı olmadığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin yerleşim birimine göre okul dışında kalmayı yordama durumları aşağıda tek tek açıklanmıştır.

2003 ve 2011 Yılı Verilerinde Yerleşim Birimine Göre Cinsiyetin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.90$; $Exp(B)= 2.44$) ve 2011 yılı ($\beta=0.59$; $Exp(B)= 1.80$) verilerine göre cinsiyetin kırdaki yaşayan 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmektedir. 13-17 yaş nüfusta kırdaki kızların, kırdaki erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 2.24 kat ve 2011 yılı için 1.80 kat daha fazladır. Kırdaki kız çocuklarının okul dışında kalması erkeklerden daha olasıdır.

Tablo 8 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.73$; $Exp(B)= 2.07$) verilerine göre cinsiyetin kentte yaşayan 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) olduğu ancak 2011 yılı için anlamlı olmadığı ($p=0.59>0.05$) görülmektedir. Kentte kız çocuklarının erkeklere göre okul dışında kalma olasılığı 2003 yılı için 2.07 kat iken 2011 yılı için kentteki kız ve erkeklerin okul dışında kalma olasılıkları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kırdaki ve kentte kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığı erkeklere göre daha fazladır. Kentlerde cinsiyetler arası okul dışı kalma oranı azalmaktadır.

2003 ve 2011 Yılı Verilerinde Yerleşim Birimine Göre Sağlık Güvencesinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8 incelendiğinde, 2003 yılı ($\beta=0.31$; $Exp(B)= 1.37$) ve 2011 yılı ($\beta=0.36$; $Exp(B)= 1.44$) verilerine göre sağlık güvencesinin kırdaki yaşayan 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmektedir. Kırdaki 13-17 yaş nüfusta sağlık güvencesindeki bir birimlik azalma, okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.37 kat ve 2011 yılı için 1.44 kat arttırmaktadır. Kırdaki sağlık güvencesi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır.

Tablo 8 'e göre, 2003 yılı ($\beta=0.22$; $Exp(B)= 1.24$) ve 2011 yılı ($\beta=0.34$; $Exp(B)= 1.40$) verilerine göre sağlık güvencesi, kentte yaşayan 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişkendir. Kentteki 13-17 yaş nüfusta sağlık güvencesindeki bir birimlik azalma, okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.24 kat ve 2011 yılı için 1.40 kat arttırmaktadır. Kentte sağlık güvencesi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Kentte ve kırdaki, sağlık güvencesi olmayanların sağlık güvencesi olanlara göre okul dışında kalma olasılıkları daha fazladır.

2003 ve 2011 Yılı Verilerinde Yerleşim Birimine göre Baba Eğitim Düzeyinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8'de görüldüğü gibi, 2003 yılı ($\beta=0.52$; $Exp(B)=1.69$) ve 2011 yılı ($\beta=0.39$; $Exp(B)=1.49$) verilerine göre, kırdaki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada baba eğitim düzeyi anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişkendir. Modeldeki diğer tüm bağımsız değişkenler kontrol altında tutulduğunda, her iki yılda da kırdaki 13-17 yaş nüfusun baba eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Babanın eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış kırdaki bir çocuğun okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.69 kat ve 2011 yılı için 1.49 kat arttırmaktadır.

Analizde, 2003 yılı ($\beta=0.31$; $Exp(B)=1.36$) ve 2011 yılı ($\beta=0.48$; $Exp(B)=1.61$) verilerine göre, kentteki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada baba

eğitim düzeyi anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişkendir. Her iki yılda da kentteki 13-17 yaş nüfusun baba eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Babanın eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış kentteki bir çocuğun okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.36 kat ve 2011 yılı için 1.61 kat arttırmaktadır.

Her iki yıl verilerine göre, kırdaki ve kentte, baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların okul dışında kalma olasılıkları daha yüksektir.

2003 ve 2011 Yılı Verilerinde Yerleşim Birimine göre Anne Eğitim Düzeyinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8’de görüldüğü gibi, 2003 yılı ($\beta=0.48$; $Exp(B)=1.62$) ve 2011 yılı ($\beta=0.37$; $Exp(B)=1.45$) verilerine göre, kırdaki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anne eğitim düzeyi anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişkendir. Her iki yılda da kırdaki 13-17 yaş nüfusun anne eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Anne eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış kırdaki bir çocuğun okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.62 kat ve 2011 yılı için 1.45 kat arttırmaktadır.

Analizde, 2003 yılı ($\beta=0.45$; $Exp(B)=1.57$) ve 2011 yılı ($\beta=0.44$; $Exp(B)=1.56$) verilerine göre, kentteki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anne eğitim düzeyi anlamlı ($p \leq 0.05$) bir değişkendir. Her iki yılda da kentteki 13-17 yaş nüfusun anne eğitim düzeyi azaldıkça okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Annenin eğitim düzeyindeki bir birimlik azalış kentteki bir çocuğun okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için 1.57 kat ve 2011 yılı için 1.56 kat arttırmaktadır.

Her iki yıl verilerine göre, kırdaki ve kentte, anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların okul dışında kalma olasılıkları daha yüksektir.

2003 ve 2011 yılı Verilerinde Yerleşim Birimine Göre Hanehalkı Büyüklüğünün Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8 incelendiğinde, hanehalkı büyüklüğünün kırdaki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada 2003 yılı verilerine göre anlamlı olmadığı ($p=0.21 > 0.05$), ancak 2011 yılı ($\beta=0.21$; $Exp(B)=1.24$) verilerine göre anlamlı ($p \leq 0.05$) olduğu görülmektedir. Hanehalkı büyüklüğündeki (üç ve daha az “1”, dört kişi “2”, beş kişi “3”, altı kişi “4”, yedi ve sekiz kişi “5” ve dokuz kişi ve fazlası “6”) bir birimlik artış, kırdaki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalma olasılığını 2003 yılı için etkilemez iken, 2011 yılı için 1.24 kat arttırmaktadır. Yani 2011 yılı için kırdaki 13-17 yaş nüfusta, beş kişilik bir hanedeki çocukların, dört kişilik bir hanedeki çocuklara göre okul dışında kalma olasılığı 1.24 kat daha fazladır.

Tablo 8'e göre, 2003 yılı ($\beta=0.18$; $Exp(B)=1.20$) ve 2011 yılı ($\beta=0.18$; $Exp(B)=1.20$) verilerine göre hanehalkı büyüklüğü, kentteki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişkendir. Kentteki 13-17 yaş nüfusun hanehalkı büyüklüğündeki bir birimlik artış, okul dışında kalma olasılığını her iki yıl için 1.20 kat arttırmaktadır.

Kentteki ve kırdaki çocukların hanehalkı büyüklüğü arttıkça, okul dışında kalma olasılıkları da artmaktadır.

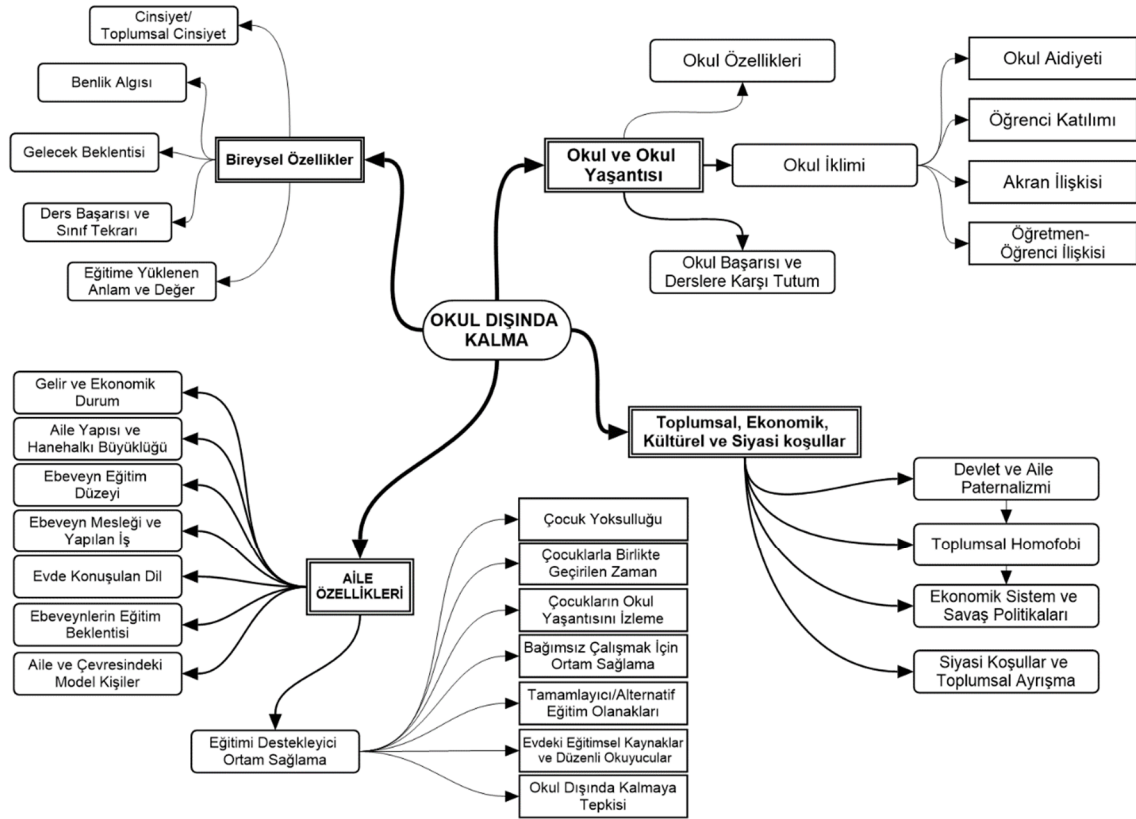
2003 ve 2011 yılı Verilerinde Yerleşim Birimine Göre Kişi Başı Yıllık Gelirin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8 incelendiğinde, 2003 yılı ile 2011 yılı verilerine göre, kişi başı yıllık gelirin kırdaki ve kentteki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı bir değişken olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Kişi başı yıllık gelirdeki artış veya azalış kentteki ve kırdaki 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasında anlamlı bir değişiklik yaratmamaktadır.

2011 Yılı İçin Yerleşim Birimine Göre Engellilik Durumunun Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumu. Tablo 8 incelendiğinde, 2011 yılı verilerine göre engelli olma durumunun kırdaki ($\beta=0.51$; $Exp(B)= 1.67$) ve kentteki ($\beta=1.29$; $Exp(B)= 3.70$) 13-17 yaş nüfusun okul dışında kalmasını yordamada anlamlı ($p\leq 0.05$) bir değişken olduğu görülmüştür. Kırdaki ve kentte engeli olan çocukların, engeli olmayan çocuklara göre okul dışında kalma olasılığı daha yüksektir. Kırdaki, engelli bir çocuğun engeli olmayan bir çocuğa göre okul dışında kalma olasılığı 1.67 kat daha fazla iken kentte bu olasılık 3.70 kata çıkmaktadır.

Nitel Verilerin Çözümlemesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ortaöğretim çağındaki çocukların okul dışında kalmalarında etkili etmenleri belirlemek için katılımcılardan elde edilen görüşler alanyazın da dikkate alınarak çözümlenerek temalar oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalar aynı zamanda araştırmanın nitel boyutunun alt amaçları olarak da belirtilmiştir. Belirlenen temalar kategorilere ayrılmış, kategorileri belirten katılımcı konuşmaları doğrudan alıntılar yapılarak verilmiş ve frekansları belirtilmiştir.

Nitel verilerin analiz bulgularından elde edilen temalar ve temalara ilişkin kategoriler Şekil 4'te gösterilmiştir.

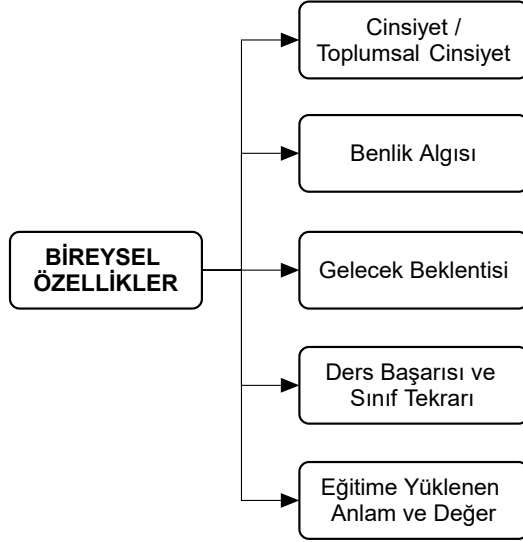


Şekil 4. Okul Dışında Kalmayı Etkileyen Etmenler

Şekil 4 incelendiğinde, okul dışında kalma olgusu çocuğun bireysel ve aile özellikleriyle, öğrenim gördüğü okulların yapısı ve okuldaki ilişkileriyle, yaşanılan ülkedeki toplumsal, ekonomik ve siyasi koşullarla ilişkilendirilmiştir.

Okul Dışında Kalmada Etkili Bireysel Özellikler

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda okul dışında kalmada etkili bireysel özelliklerin etkili olduğu durumlar ortaya çıkmıştır. Okul dışında kalmada etkili olan bireysel değişkenlerin alt boyutları ile ilgili analiz sonuçları Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Okul Dışında Kalmada Etkili Bireysel Özellikler

Şekil 5’te görüldüğü gibi, okul dışında kalmada etkili bireysel değişkenler cinsiyet/toplumsal cinsiyet, benlik algısı, gelecek beklentisi, ders başarısı ve sınıf tekrarı, katılımcıların eğitime yükledikleri anlam ve değer alt başlıklarında toplanmıştır. Sosyal ve kültürel çevre teması altında verilmesi düşünülen toplumsal cinsiyet algısı, cinsiyetin biyolojik bir değişken olarak değil de özellikle toplumsal cinsiyet boyutuyla okul dışında kalmadaki etkisinden dolayı bireysel özellikler altında verilmiştir.

(Toplumsal) Cinsiyet. Görüşmelerden elde edilen verilerden okul dışında kalmada etkili bireysel özelliklerin başında cinsiyet gelmektedir. Cinsiyetin biyolojik bir değişken olarak değil de özellikle toplumsal cinsiyet boyutuyla okul dışında kalmada etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, toplumsal cinsiyetin yaşadıkları sosyal çevrede açık ve örtük bir şekilde çocukların okul dışında kalmasına zemin hazırladığı ve neden olduğu anlaşılmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin özellikle kız katılımcıların okul dışında kalmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Çünkü öğrenimleri boyunca okul saatleri dışındaki zamanlarının büyük bir bölümünde evdeki işler (evin temizliği, yemek hazırlama, bulaşık yıkama vb.) kız katılımcılarca yerine getirilmektedir. Evdeki sorumluluklar derslere ve ödevlere zaman ayırmayı güçleştirmekte öğrenme eksikliklerini gidermektense yorgun düşmelerine neden olabilmektedir. Bu yüzden bazı kız katılımcılar sırf kız oldukları için okul dışında kalmışlardır. Katılımcılardan SİNK1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben Gerze’de yaşıyordum. Babam ve abilerim ile birlikte yaşıyordum. Annem yanımda değildi... Annem, anneannem ve kardeşimle birlikte köyde duruyordu. Kardeşim o zamanlar köydeki okulu okuyordu ilkokulda... Lise birdeyken babam bir ameliyat geçirdi, lise birin sonuna doğru... Babam böyle olunca annem babamın yanına gelince, köyde de anneannem, kardeşim ve bir de hayvanlar vardı. Ben de mecburen okulu bırakıp köye gitmek zorunda kaldım (SİNK1).

Toplumsal cinsiyet rolleri kız katılımcıların doğrudan okul dışında kalma nedeni olarak öne çıkmaktadır. BTL-OE3 ve URFO2K2 kodlu katılımcılar, kadınlara biçilen toplumsal cinsiyet rollerinin anne ve babalardan çok, anne, baba ve çocuklar üzerinde mahalle baskısı yaratan akrabalar ya da yaşanılan yerde sözlerinin ağırlığı olan kişilerce dayatıldığına değinmişlerdir. Ebeveynler çocuklarını okuldan alarak hem kızlarının hem de ailelerinin adını temiz tuttuklarını ve böylece ileride kızlarının daha kolay evlendirileceğini düşünmektedirler. Okula devam eden kızların ise kötü yola düşeceklerini ya da bir erkekle kaçacaklarını, haklarında çıkacak olan dedikodular yüzünden kimselerin onlarla evlenmeyeceğine yönelik önyargılar ön plana çıkmaktadır.

Aslında şöyle, kızla ilgili. Babam aslında ablamı okutmak isterdi. Ama şöyle bir şey vardı büyükler buna karşı geldiği için, bizimkiler mecburen boyun eğiyorlardı. [*Büyükler mesela en büyükler neden karşı geliyorlar?*] Vallahi dedelerimiz diyordu işte çok affedersin o*** oluyor”, ne bileyim çok affedersin “başını g*** açıyor, çok affedersin ne bileyim kötü gözle bakıyordu. “Yarın bugün bu büyüdüğünde de evde kalır” gibisinden çok saçma şeyler çıkıyordu. “Onu kimse istemez, kocaya gidemez” falan fistan (BTL-OE3).

[*Peki okula göndermemek için ne diyorlar?*] Gerek yok, zaten okuyup da ne olacaksınız. [*Peki mesela Türk olsaydınız?*] Valla baba, anne, Türk olsaydı gene de bir büyükten emir geldiyse, gene de okuldan çıkartırdı (URFO2K2).

Neymiş amcamgiller çok laf ediyor. Bir de şey bizim kız Kürtler okula gitmiyormuş, okula gitmek yasakmış (URFO2K1).

Bir de ailesi için bir tane arkadaşım bırakmıştı. [*Ailesi?*] Evet. Ailesi göndermemişti. [*Sence ailesi niçin göndermemiş olabilir?*] Çok tutuyorlardı kızını. Yani bozulmasın diye göndermediler. Benim çok iyi bir arkadaşım. [*Okula giden kız çocuklarının bozulacaklarını mı düşünüyorlardı?*] Benim bir arkadaşım bir kere arkadaşıyla yakalanmıştı ama sevgili konusunda değil. Normal arkadaşlardı. Ailesi gördü daha (okula) bırakmadı (ELZK1).

Kızları okutmuyorlardı. Kız okumaz diyorlardı babaları. [*Özellikle neden öyle diyorlardı? Mesela erkekleri okutuyorlar da kızları neden okutmuyorlardı?*] Şey hakkında herhangi bir bilgim yok. Öyle bir konuşma söylüyorlardı. Mesela bayağı tanıdığım 6-7 kişi var. Öyle düşünüp... Aşık olduklarını söylediler (SİNE2).

Mekansal etkenler de toplumsal cinsiyet ayrımcılığının gün yüzüne çıkmasına neden olabilmektedir. Köyde yaşayan aileler özellikle erkek çocuklarını servisle ya da

taşımali eğitim ile il ve il merkezindeki okullara gönderebiliyorken, kız çocuklarına aynı tavrı göstermemektedirler. Bu ayrımcılık daha çok kız çocuklarına olan güvensizliği de açığa çıkarmaktadır. Erkek çocuklara yönelik herhangi bir güven şüphesi yokken, kızlar her zaman göz önünde bulundurulması gereken pasif nesnelere olarak görülebilmektedir.

[*Dedin ya kızlarını göndermiyorlar. Onlar ne zaman göndermiyorlar daha çok?*] İlkokulda olmadı, zorunluydu. Okul köyde olduğu için çok güvendiler. Liseye, merkeze geçtin mi... Bitti. Köyde okutuyorlardı... Kızlar olarak, güvenmiyorlar. Kaçar giderler diye (SİNE2).

Tutucu aileler, kız çocuklarının öğrenim görüp meslek sahibi olmalarını değil, daha çok okuma yazma öğrenip evlenme yaşı gelince evlenmesi gereken, yalnızca eş ve anne rolleri biçilen kişiler olarak görmektedirler. Karadağ ve Balkar (2015) da kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki en büyük engeli töre ve buna bağlı olarak kültürel baskı, erken yaşta evlilik gibi nedenlere bağlamıştır. Ayrıca ekonomik nedenler, eğitim kurumlarına olan uzaklık, ev geçindirme misyonlarının olmaması gibi nedenler de kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engeller olarak öne çıkmaktadır.

Sosyo-kültürel yapılar ataerkil özellik gösterdikleri için, erkeğe itaat önemsenmekte, hem kızın ailesi kızları erken yaşta evlenerek erkeğin ailesine daha kolay uyum sağlamasını istemekte hem de erkeğin ailesi kendi ailelerine kızın kolay uyum sağlaması, eğitiminin erkeğin ailesine uygun olabilmesi için, olanaklı olduğu kadar küçük yaşta kız çocukları ile evlendirmeyi tercih etmektedirler. Kız çocuklarının biran önce bir erkeğin himayesine sokulması ile, gelebilecek cinsel taciz ve şiddetten korunabileceği sanılmaktadır. Ayrıca; bu evliliklerin genç kızların karşı cinsle evlilik dışı ilişkiye girmelerine ve hamile kalmalarına engel olacağı, dolayısı ile ailenin namusuna olumsuz bir leke getirilmesini engelleyeceği inancı yaygındır (Şenol ve Mazman, 2012).

Benlik Algısı. Bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanılarından ve kendi kendini görüş tarzından oluşan benlik algısı, “ben neyim?”, “ne yapabilirim?”, “benim için neler değerlidir?” ve “yaşamda ne istiyorum?” sorularının yanıtlarını içerir (Baymur, 1994). Bireyin benlik algısının gelişimini ve değişimini en çok bireyin etkileşimde buldukları etkilemektedir. Başkalarının bize verdiği tepkiler ya da bizi nasıl gördüklerinin yanı sıra kendimizi bizden üstün ya da aşağıda gördüğümüz kişilerle karşılaştırarak da benliğimiz hakkında bilgi edinebilir, benlik kurgumuzu oluşturabiliriz (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s. 249).

Katılımcıların görüşmeler sırasında kendileri ile ilgili olarak söylediklerine bakarak, kişisel benlik algılarının olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu incelenmiştir. Katılımcılar kendilerinin özellikle olumsuz özelliklerinden söz etmişlerdir. Olumsuz

özelliklerinin en başında “derslere ilgisizlik” (ANKE1, ELZE1, ELZE2, ISPE1, ISPK1, SİNE1, SİNE2) ve “şanssız olma” (BİNE1, ISPK2, ISPK3, SİNE2, URF-O1K1) yer almaktadır. Katılımcılardan en az biri kendisinden “karamsar”, “saf ve salak”, “kıskanç”, “kavgacı”, “içine kapanık”, “kararsız”, “hırsı olmayan”, “kitap okumayı sevmeyen”, “pasif” ve “insanlardan öğrenen” şeklinde söz etmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

Okulu çok seven biri değildim de okula giderken sigara molası gibi oluyordu. Giderken sigara içiyorum, onun dışında pek ders çalışan biri değilim zaten...(ANKE1).

[*Ortaöğretime geçiş sınavında notların neden düşük geldi?*] Hem devamsızlıktan, yav tam da aslında çalışmıdım öyle, derse kafayı vermedim. Bilidim okumayacam (ELZE1).

Yani nasıl diyeyim, şöyle bir şey var kimi insan çabalayarak böyle şeyler, başka insanda gerçekten şanslı oluyor yani, aşırı şanslı oluyor, şimdi onlar yani bir anda kapıyorlar her şeyi. Ama sen o kadar çabalıyorsun, ediyorsun böyle yırtınıyorsun. Ondan sonra elinde kalıyor... Nasıl diyeyim mesela iş konusunda gerçekten şanslılar. Aynı durumdayız aslında onlar da liseden 2 yıllık şey oldular, atıldılar, ben de aynı şekilde. Onlar gerçekten çok güzel bir iş buluyorlar, ben bulamıyorum (ISPK2).

Mesela ben, mesela ne bileyim okul arkadaşlarımı görmek istemiyorum. Şuan okumuş, şey olmuşsa mesela neden ben olmadım diye görmek istemezdim yani... O şanslı da ben niye şanslı değilim diyerek (URF-O1K1).

Ne bileyim insanlardan öğreniyorum herkes de buna dahil ailem, herkes (ISPK2).

[*Dayak, hakaret vb. durumlara uğramak ya da tanık olmak konusunda bir deneyiminiz oldu mu?*] Evet, hem gördüm hem de bulundum... En çok kavgayı çıkartan bendim zaten (ISPK3).

... Çok hırs edersen sen de yapabilirsin. Bende çok böyle hırs yok, isteme yok. “O yapıyor, ben de yapayım.” bende hiç öyle yok (URF-O1K1).

Sınıfta da sessiz sakin biriydim aslında. Fazla atılgan değildim (SİNE1).

Katılımcılar şanssızlıklarını, içinde doğdukları kültürle, cinsiyetleriyle, yoksulluklarıyla ve ebeveynlerinin ilgisizlikleriyle dile getirmişlerdir. Kendisinin şanssız olduğunu düşünen katılımcılar, bu görüşlerini “hiç ilişkin olmasa da özendiğin, onlar gibi olmak istediğin çocuklar var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlardaki gibi şanssızlıklarını diğer akranlarıyla karşılaştırarak belirtmişlerdir.

Evet düşündüm de... Böyle istedikleri oluyor da, istediklerini alıyorlar. [*Sen ne istiyorsun da alamıyorsun?*] Ben çocukluktan beri bir şey istedim, onu alamıyorum. Ne zaman alırsam...(TRME1).

Ben de yani Kürt'le Türk arasında mesela çok bir fark vardı. Eskiden mesela bizim zamanımızda çok vardı. Onlar nasıl desem, daha rahat biliyorlardı mesela biz daha böyle sıkı... Mesela onların her şeye katılmaları, mesela etkinlik yapmaları, güzel konuşmaları, derslerinin iyi olmalarına mesela (URF-O1K1).

Şimdi bizimkiler bunu yapma, şunu yapma, şurada böyle olur. Onları öyle değil. Onların böyle arkadaş gibiler anne babaları falan (URF-O1K2).

Kendini beğenmişler var diyebilirim. Hani böyle havalı insanlar, yani... Şuyumuz var, buyumuz var, hava atanlar. Aslında demeyeyim şimdi onu da... Yok aslında, yok yok.

Her şeye parmak kaldırırlardı. Özeniyordum. Her şeye ilgisi vardı. Kaldırılmıyordu. Direk kendi kalkıyordu (SİNE2).

Tabii çocukken kıskandığım çocuklar oluyordu, aileleriyle tatile giderlerdi. Öyle bir aile isterdim. Kıskançlık oluyordu çocukken. Çünkü aileden bir yakınlık göremediğim için, sürekli kavga tartışma olduğu için isterdim (SİN-OE1).

Yani bazılarının annesi ve babası elinden tutup getiriyordu, okula giderken, küçükken. Ben tek gidip, tek geliyordum. Yani babam getirse, abim getirse...(SİNK1).

Çocukluklarının büyük bölümünü ebeveynlerine yardım ederek aile işinde çalışan URFE1 ve ISPK4 kodlu katılımcılar, bu durumdan memnuniyetsizliklerini belirterek şanssızlıklarını belirtmişlerdir.

Şanslı. Annesi babası çalıştığı için kendisi rahat, kimse ona iş göstermiyor, yaptırmıyor... Onlar gibi var. Karşı komşumuzun yani onun gibi; annem babam çalışsın, ben okuyayım, gezeyim. Ben onu düşünüyorum ama olmuyor (ISPK4).

Mesela amcam evde. Ben de diyorum keşke evde otursaydım. Çalışmak istemezdim böyle. He. Biz hep küçüklükten beri çalışıyoruz. (*Sence kimler şanslı, hangi çocuklar şanslı?*). Küçük çocuklar. Çünkü çalışmıyorlar (URFE1).

Eğitimdeki başarısızlık kişilerin kişisel benlik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. ISPK2 adlı katılımcı, daha önceden sahip olmadığı olumsuz kişisel algısını, okuldan diploma almadan ayrılmasıyla ilişkilendirmektedir.

Artık kendimi çok başarısız, böyle saf, salak öyle buluyorum. Yani bir okulu bile bitiremedim yani (ISPK2).

Katılımcılar olumlu kişilik algısına yönelik çok az cümle kurmuşlardır. Yalnızca dört katılımcı, olumlu olarak kendini “yardımsever” (SİNE3), “özgüvenli” (ISPK4),

“çalışkan” (BTL-OE1) ve istediğini yaptırabilen anlamında “dişli” (ANKT1) görürken yalnızca üç katılımcı kendilerini politik olarak dindar (URF-O2K2), ülkücü (SİN-OE2) ve solcu (ANKE1) olarak tanımlamışlardır.

[*Siz hiç ödül ya da ceza aldınız mı?*] Ödül sayılmaz canım. Sigara içme özgürlüğüm vardı. Ben çok dişli idim. Ondan biraz da oldu (ANKT1).

Benlik algısının oluşumu hem kişisel hem de ilişkiseldir. İlişkisel boyutta, etkileşimde bulduğumuzun bize verdiği tepkiler ya da bizi nasıl gördükleri, bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü etkiler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Etkileşim söz konusu olduğunda öncelikli olarak aile ve yakın çevresi, medya, okulda ise öğretmenleri ve okul arkadaşları gelmektedir. Katılımcıların, ebeveynlerinin gözünde kendilerini nasıl algıladıklarını anlamak için katılımcılara “*Ebeveynlerinize sizi sorsaydık, sizin hakkınızda neler söylerlerdi?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar, ebeveynlerinin kendileri hakkındaki görüşlerine yönelik olumlu ve olumsuz söylemler kullanmanın yanı sıra, BTL-OE4, ELZK1, ISPK1, ISPK5 kodlu katılımcılar “ne düşündükleri hakkında hiçbir fikirlerinin olmadığını, bilmediklerini dile getirmişlerdir.

ISPK1 kodlu katılımcı, ailedeki tek çocuk olmasının, kendi lehine bir durum oluşturduğunu ve tek çocuk olduğu için ebeveynlerinin kendisinden memnun olduklarını düşünmektedir..

Ben onlardan memnun olduğuma göre onlar da benden memnundur diye düşünüyorum... Tek çocuk olduğum için bayağı bi kıymetliyim. Şu anda bilemiyorum (ISPK1).

Katılımcıların çok azı ebeveynlerinin kendileri hakkındaki olumsuz düşünceye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz nitelermeler arasında en çok davranışlarla ilişkili olarak “yaramaz” (TRME1, TRME2, URF-O2K2), “kıskanç ve asabi” (ISPK3), “geveze” (TRME1), “kararsız” (SİNK2), ne yapacağı belli olmaz anlamında “güvenilmez” (ISPK2) şeklinde ifadeler yer alırken ve eğitim açısından “tembel” (ANKK1, ANKE2, URFE1) olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şunlardır:

“Çok asabi” derlerdi, “azimli” derdi ya da “çok kıskanç” derdi, “hemen sinirlenen, çabucak bağırır birisi” derdi yani (ISPK3).

Yani kötü olarak, “çok konuşur” derlerdi. Ben kendimi biliyorum. Hem de biraz rahatsız çünkü yaramazlık yapıyorum çocuklarla (TRME1).

Çok kararsızım. “Kararsız” derler kesin. [*Neden?*] Çoğu konuda hani hiçbir şey karar veremiyorum. Şöyle yaparsam ne olacak, yapmasam ne olacak (SİNK2).

Valla annem, “Ben her şekilde kızımın arkasındayım” derdi, “ona güveniyorum” derdi. Babam, “onun ne yapacağı belli olmaz, ona şey olmaz” derdi. Ondan sonra babaannem ne derdi, “bu annesine uyuyor” derdi. Ondan sonra işte dedem de “arkadaşları yüzünden bu hale geldi” derdi (ISPK2).

Okul dışında kaldıktan sonra ebeveyni ile kendi işyerinde çalışan çocuklar, ebeveynlerinin sözlü şiddetine uğrayabilmekte ve ev içinde olan etkileşime ek olarak çocuğun işyerindeki yanlışlarıyla ilişkili olarak ebeveynin çocuğa ilişkin düşünceleri olumsuz olabilmektedir.

Babam kesin söverdi. [*Neden?*] Şimdi ben (*saat*) 8-9 gibi kalktığım için işyerine biraz geç gidiyorum. O en sabahtan gidiyor yani, “neredesin sen? Bugününe ettiğim!” derdi (ISPE1).

Katılımcılar, ebeveynlerinin kendileri hakkında çoğunlukla; “iyi” (ANKE2, URF-O1K1, BİNE1, ISPE1, URFE1, URF-O2K2), “ev işlerine yardımcı” (TRME1, URF-O2K1, SİNK1), “güvenilir” (ISPK5, ISPK2, SİNK1), “çalışkan” (BTL-OE1, BTL-OE2, ISPK4), “söz dinleyen” (URF-O1K1, İSTK1), “dürüst” (ISPE2, URF-O2K2), “aktivist, hayvan sever, vicdanlı” (ANKT1), “akıllı”, “azimli”, “olgun” ve “terbiyeli” gibi olumlu düşündüklerini belirtmişlerdir. Evde veya bir işyerinde çalışarak aile gelirine katkı sunan ve ev işlerinin tamamını yapan ya da ev işlerine yardımcı olan katılımcıların büyük çoğunluğu, ebeveynlerin kendilerinden memnun olduklarını düşünerek olumlu ifadeler kullanmışlardır.

Annem kesin şey derdi kızım ne derdi “iyidir yani her dediğimi yapar”. Babam da öyle, babam hiç bişey demezdi. Babam da aynısını derdi. “Her dediğimi bir dediğimi iki etmez” (URF-O1K1).

Vallahi çok beğenirler. “Çok çalışkan, efendi” derler. Ama hani o da (gülerek) bir şeydir işte öyleyiz gerçekten de. Öyle bir evladı, yani ne bileyim evlatları başını bugüne kadar belaya sokmadılar, “hiç şikayetleri bana gelmedi” derler. Bu yaşına kadar babamıza bir laf getirmedik inşallah bundan sonra da getirmeyiz (BTL-OE1).

"Üzmüyor bizi" derlerdi. Kızdırmıyor bizi, bizi... ne bileyim, yani karşı... bazı kızlar var, karşı geliyor ailesine biliyorsunuz (İSTK1).

Valla genel bakışa bakarsan hocam ya hani benim yüzüme karşı da söylüyor: sen diyor “yaşından çok olgun bir insansın”. Yani ben daha evlenmeden önce de yani yeri gelirdi kirayı ödüyordum, elektriği ödüyordum yani benden 6 yaş büyük 5 yaş büyük abim var, hani ondan daha çok sorumluluk sahibiyim. Yani aileme evime çok düşkün bir insanım. Genelde hep bunu konuşurlar, hani maddi, manevi her türlü desteği yapıyordum aileme (SİNE4).

“Çok vicdanlı, çok hayvan sever, toplumsal hareketin çok içinde olan, gönül vermiş ama bu kadar politik olmasını da istemiyoruz güvenlik açısından” derlerdi (ANKT1).

Okulöncesinden yükseköğretime kadar, çocukların en çok etkileşimde bulunduğu kişiler öğretmenleridir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından nasıl algılandıkları, öğrencilerin okula bağlılığını, derse ilgisini ve ders başarısını dolayısıyla da derse devamını etkileyebilmektedir. Rohner (Rohner, 2010), araştırmasında, öğretmenlerin genellikle okula giden gençlerin yaşamında son derece etkili olduğunu, bu etkinin ise cinsiyet ve sosyokültürel bağlamlara göre değiştiğini bulgulamıştır. Öğretmenleri gözünden kendilerini nasıl algıladıklarını öğrenmek için katılımcılara “*Öğretmenlerinize sizi sorsaydık, sizin hakkınızda neler söylerlerdi?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu, öğretmen algılarını dersteki durumlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Özellikle derslerde başarılı olmalarına karşın maddi, kültürel ve eğitim sisteminin elemeci sınav sistemi nedeniyle okul dışında kalan çocuklar, öğretmenlerinin kendileri hakkında olumlu cümleler kuracaklarını dile getirmişlerdir. Olumlu olarak değerlendirileceklerini düşünen katılımcılar, bunu ya ders başarılarıyla (TRMK1, ANKT1, URF-O1K1, URF-O1K2, BTL-OE1, BTL-OE2, URF-O2K1, URF-O2K2, ANKT1) ya da derste “sessiz, sakin” (TRME1) bir şekilde oturmalarıyla ilişkilendirerek en çok “iyi” olarak değerlendirmişlerdir. Bazı katılımcılar (BİNE1, ELZK1) da sevdikleri öğretmenlerin kendilerini olumlu, sevmedikleri öğretmenlerin ise olumsuz değerlendireceklerini belirtmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri şunlardır:

Matematik öğretmeni “iyi” derdi. Hatta bir ara ablamı görmüştü, ben okuldan çıkmıştım. Bana dedi “neden okula gelmiyorsun?”, benim için hatta kızmışlardı. Dedi “niye yollamadınız, o derdi hani dersi iyiydi falan derdi. Matematik de, İngilizce öğretmeni de öyle derdi, diğerlerini bilmiyorum çoğundan da şey değildim (URF-O1K2).

Benim için “iyi” derdi, nasıl deyim... İyi, çünkü sözünden çıkmıyordum (URF-O2K1)

İyi söylerlerdi. Ben Irak'ta, sınıfta ben iyi, sessiz, efendi çocuğuydum (TRME1).

Benim sevdiğilerim “iyi” derdi (ELZK1).

Vallahi (Matematik öğretmeni) “iyi” derdi. Ben onun dersinde akıllıydım. Seviyordum onu, o “iyi” derdi (BİNE1).

ISPK1, ISPK2 VE BİNE1 kodlu katılımcılar, öğretmenlerin kendileri hakkında ne düşündüğünü bilmediklerini belirtmişlerdir. ISPK1 kodlu katılımcı, öğretmenlerinin kendisini yeterince tanımadıklarını belirtmiştir.

“Sessiz birisi olduğumu” söylerlerdi ama beni çok tanıyabildiklerini zannetmiyorum (ISPK1).

ANKT1 kodlu trans kadın katılımcı ise bütün öğretmenlerinin kendisi hakkında olumlu düşündüklerini ve cinsel kimliğinden dolayı akranlarının ayrımcılığına uğradığını belirtmiştir.

“Çok değişik, çok farklı bir çocuk, çok zeki olduğunu düşünüyoruz, yetenekleri çok farklı, okumayı sevdiğimi, çok Feminin bir çocuk, bu yüzden ayrımcılığa maruz kalıyor, özünde çok iyi bir çocuk, biraz kafasını çalıştırırsa çok iyi yerlere gelebilecek biri” fix yani fix bu değişmez (ANKT1).

Çocukların önemli bölümü, öznel başarı algılarını öğretmenleri tarafından daha fazla sevilmeyle ve önemsenmeyle özdeşleştirmişlerdir (Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2016). Katılımcıların çok azı, öğretmenlerinin kendileri hakkında olumsuz algıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz algılara yönelik en çok “haylaz, yaramaz” (ISPE1, ISPE2, TRME2, ELZE1,URF-O2K2), “tembel” (ISPK4, SİNE1) ve “kavgacı” (ISPK3) olarak algılanmışlardır.

Yani çok konuşuyor derlerdi... Gerçekten hani konuşuyordum, ama tek konuşan hani bu dersi kaynatma olayı falan filan vardır ya! Herkes konuşuyor, bakıyorsun sınıf ordu gibi zaten. Herkesin ağzından bir ses (ANKK1).

O aslında ders dinliyor ama hani sürekli birşeyler yiyor ya da sürekli kavgaya ediyor, tartışıyor diyerekten söyleyebilirlerdi yani diye düşünüyorum (ISPK3).

Gelecekte Beklentiler. Okul dışında kalan çocukların, okul dışında kaldıktan sonraki süreçte geleceğe yönelik beklentilerinin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. On katılımcı (ANKE1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE3, ISPE1, ISPE2, SİNE2, SİNK1, URF-O1K2, URF-O2K1) ülkenin ekonomik ve siyasi durumu, kendi olumsuz iş ve yaşam koşullarının değişmeyeceği inancı ve okul dışında kalarak eğitimine devam edememe gibi farklı nedenlerle, gelecekte “hiçbir şey” beklemediklerini belirtmişlerdir.

Şimdi okuldan çıktığım için gelecekte bir şey bekleyemiyorum ama yine açıktan okuyorum. Okursam belki bir meslek sahibi olmak isterim, çalışmak isterim (URF-O1K2).

Gelecekte bir şey beklemiyorum ülkeye genel olarak baktığımda kimsenin bir geleceği yok zaten (ANKE1).

Kendi adıma söyleyim. Yani gelecekte kendime şuan kendi mesleğim üzerine bir iş kurup hayatıma devam etmek istiyorum ama Türkiye, yani Türkiye'nin şartlarına bakıldığı zaman da bir gelecek kurmak gerçekten çok zor... Türkiye'nin her zaman en büyük sıkıntısı ekonomi olmuştur. Şuan Türkiye'de ekonomi sıkıntısı çok büyük. Sorunlardan dolayı yani ek iş yapıyorum. Yaptığımız işlerden doğru dürüst para, kazanç da elde edemiyoruz. Daireler satılmıyor. Onun için bir türlü gelecek beklemek iyi bir gelecek beklemek bana çok saçma geliyor. Şahsen benim hiç umudum yok, şöyle güzel bir gelecek beklemek (BTL-OE1).

Valla gelecekte herhangi bir beklentim yok, açık söyleyeyim. Yani işimde çok şükür çalışıyoruz, namerde muhtaç olmuyorum. [*Gelecek için bir hayalin yok yani?*] Yok aynen. Yok. Çünkü görünüşe bakarsan ülke bir batağa doğru gidiyor. O yüzden hayal kurmak biraz zor oluyor (BTL-OE3).

Okul dışında kaldıktan sonra açık lisede kayıtlı olan bazı katılımcılar (ANKE1, ISPK1, ISPK2, ISPK5, İSTK1, SİNE2, SİNK1, SİNK2, SİN-OE1, URF-OK2), gelecekte açık lise diploması alabilirlerse yükseköğretimde öğrenimlerine devam edebileceklerini belirtmişlerdir. Semerci ve diğerlerinin (2012) araştırmasındaki gibi, eğitimlerini kesintiye uğratmış olma durumu onlar için, gelecekleri açısından bir sıkıntı yaratmakta, bir kısmı açık lise ile eğitime dönerek olanaklarını artırmak istemektedirler.

Yani şu an açık lisedeyim. Örgün eğitimim yok, açık lise bittikten sonra üniversiteye hazırlanacağım (ANKE1).

Açıkçası hocam yani... Meslek olarak bu tarafa (Çıraklık Eğitim Merkezi) gelip yani elimde bir meslek olsun istiyorum. Veya böyle aşçılık kursuna gidip, bir üniversiteyi kazanıp, ilerletmeyi düşünüyordum açıkçası (ISPK5).

Tüm hayatımı tabii ki böyle geçiremem. Nedense hani dediğim gibi, okuyabilirsem okuyacağım. Okuyamazsam tekstile girmeyi düşünmüyorum asla (SİNK2).

Şuan dışardan okuyorum. Hani devam edersem, hiçbir sorunum olmadan rahatlıkla devam edebilirsem, üniversite sınavlarına da girmek istiyorum (SİNK1).

Görüşme yapılan tarihlerde, bir işyerinde çalışan katılımcılar (BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, ELZE1, ELZK1, SİNE3, SİN-OE2, URFE1), özellikle çalıştıkları işte kendilerini yetkinleştirip kendi işyerlerini kuracaklarını aktarmışlardır. Ayrıca özellikle aynı tekstil fabrikasında çalışan SİNE2 ve SİNK2 ileride şimdi çalıştıkları tekstil işinde çalışmayacaklarını belirtmişlerdir.

Benim gelecek için planlarım şu an çalıştığım işyerinde bir meslek, yani meslek üzerine bir iş kurup, o şekilde hayatıma devam edebilirim (BTL-OE1).

Gelecek için, büyüyünce “rent a car açmayı” düşünüyorum. O benim küçüklük hayalim... İlerisi için tek isteğim, askerden sonra para biriktirecem. İnşallah açabilirim öyle bir şey (SİNE3).

Askerden sonra düşünmüyorum tekstilde çalışmayı. [*Ne yapacaksın mesela? Askerden sonra ne yapmayı düşünüyorsun?*] Askerden sonra dükkan gibi bir şey açarım herhalde (SİNE2).

Bazı katılımcılar (SİNE1, SİN-O1E1, URF-O1K1, URF-O2K2), gelecekte beklenenin sağlık, mutluluk ve huzur olduğunu; İSTK1, SİNE1, ISPK2 ve URF-O1K2 kodlu katılımcılar ise ileriki yaşamlarında kimseye muhtaç olmadan kendine yetecek biçimde yaşayabilmeyi; özellikle olumlu ebeveyn desteği alamayan SİNK1, SİNK2 ve URF-O2K2 kodlu kız katılımcılar ise yaşamlarında bir değişiklik olmazsa evleneceklerini belirtmişlerdir.

Kendi ayaklarımın üstünde durmak. Evli, mutlu bir yuva sahibi olmak bunlar (SİNE1).

Rahat bir iş, güzel bir gelecek, güzel kişilik, güzel tanınmak, efendi olarak tanınmak. Herkes tarafından sevilen, sayılan biri olmak güzel bir aile mutlu bir yuva gelecekte benim beklentilerim bunlar. Rahat bir aile olsun istiyorum rahatlık derken, maddi açıdan rahatlık, huzurlu bir ortam istiyorum (SİN-O1E1).

Valla abla ne bileyim... Allah büyüktür, nasıl söyleyeyim. Karşıma iyi biri çıksa hayallerim çok olur. [*Evlenip yuvanı kurmayı mı düşünüyorsun?*] Yuva kurma hayalleri çoktur, bu hayaller hiçbir zaman bitmez.

Yani şey, böyle devam edersem ya sonunda bir evlilik olur ya da ne bileyim...(SİNK1).

Irak'taki çatışmalı ortamdan kaçıp Türkiye'ye sığınan TRME1, TRME2, TRMK1 kodlu katılımcılar ile Türkiye'deki siyasi kutuplaşmaları eleştiren ANKT1 kodlu katılımcı gelecekte barış içinde yaşamayı arzu ettiklerini belirtmişlerdir.

Gelecekte ne bekliyorum, sadece barış bekliyorum. Bütün dillerin, dinlerin, ırkların, renklerin, insanlığın barışını bekliyorum. Barış (ANKT1).

Ders Başarısı ve Sınıf Tekrarı. Çocukların ders notları ve sınıf tekrarları, onların akademik başarılarına ilişkin kesin bilgi sunmasa da önemli veriler olarak kabul edilmektedir. Okul dışında kalmanın temel göstergelerinden biri öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmadıklarıdır. Çünkü bir öğrenci ortaöğretim süresince yalnızca bir kez sınıf

tekrarı yapabilmektedir, iki kez sınıf tekrarı yapan bir öğrenci örgün eğitimin dışına çıkarılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 59. maddesinde sınıf tekrarının koşullarını tanımlamıştır.

a) Doğrudan, yılsonu başarı puanıyla veya sorumlu olarak sınıf geçemeyenlerle devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıf tekrar eder. Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç, orta öğrenim süresince en fazla bir defa yapılır. Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişkisi kesilerek mesleki eğitim merkezine, Açık Öğretim Lisesine, Mesleki Açık Öğretim Lisesine veya Açık Öğretim İmam Hatip Lisesine kayıtları yapılır.

Sınıf tekrarının özellikle ders başarısıyla ilişkili koşullarından biri, sorumlu geçme durumudur. Sorumlu geçmenin koşulları da Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 58. maddesinde tanımlanmıştır.

“Ders yılı sonunda her bir dersten iki dönem puanı bulunmak kaydıyla doğrudan sınıfını geçemeyen öğrencilerden; bir sınıfta başarısız ders sayısı en fazla 3 ders olanlar sorumlu olarak sınıflarını geçer. Ancak alt sınıflar da dahil toplam 6 dersten fazla başarısız dersi bulunanlar sınıf tekrar eder.”

Sınıf tekrarları fazla devamsızlık ile derslerin sınavlarının düşüklüğü ile ilişkilendirildiğinden, öğrencilerin akademik başarısızlığı daha çok öğrencilerin kişisel özelliklerine gönderme yapmaktadır. Nitel görüşmeler incelendiğinde devam ve ders başarısı gibi durumlarda kişisel, ekonomik, kültürel, eğitimsel ve mekansal etmenlerin belirleyiciliği ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların öğrenimleri sırasında sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrenimleri Süresince Sınıf Tekrarı Yapan Katılımcıların Sayısı

Öğrencilik Sırasında Sınıf Tekrarı Yapma			
		<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıf Tekrarı Yaptım	Hayır	22	61,1
	Evet	14	38,9
	Toplam	36	100,0

Katılımcıların %14’ü öğrenimleri süresince en az bir kez sınıf tekrarı yapmışlardır: ANKE1, ANKK1, BİNE1, ELZE1, ELZK1, ISPE1, ISPE2, ISPK2, ISPK3, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNE4 ve SİN-OE1 kodlu katılımcılar, ortaöğretim süresince en az bir kez devamsızlıktan, doğrudan ya da sorumlu geçemedikleri için sınıf tekrarı yapmışlardır. Katılımcılardan bazıları derslerden doğrudan geçemedikleri durumlarda sınıf tekrarı yapmadan okul dışında kalırken, bazı katılımcılar da aynı sınıfı tekrar edip

öğrenimine devam için çaba harcamışlardır. Özellikle ANKK1, ISPE1, ISPE2, SİN-OE1 kodlu katılımcılar ikinci kez doğrudan ve sorumlu geçemedikleri için örgün eğitimin dışında kalmışlardır. Yalnızca SİN-OE1 ve SİNE3 kodlu katılımcı, devamsızlığı 2 aydan fazla olduğu için sınıf tekrarına kalmıştır.

Çocukların ideallerindeki meslekler ile kaydoldukları okullar arasındaki uyumsuzluklar, çocukların başarısı ile okula devamları olumsuz etkilemektedir. Bazı katılımcılar aldıkları puana bağlı olarak ya da ebeveynlerinin baskısıyla istemedikleri okulları “tercih” etmiş ve istemedikleri okulda başarısız olarak sınıf tekrarına düşmüşlerdir.

Gittiğim liseyi ben istemedim babam zorla gönderdi. Ben deyim “normal liseye gideyim”, o deydi “İmam hatibe git”. Ben diyim “orada yapamam”, o diyi “yok”. Ben de gittim oraya, sınıfta kaldım. [*Sınıfta kaldın ve sonradan da bıraktın*]. He (BİNE1).

“İmam olsaydın rahat ederdin” diyorlardı. Rahatlık açısından beni o yüzden imam hatibe gönderdiler. O yüzden şey yaptım, zaten istemiyordum imam hatip lisesinde okumayı. Onun baskısıyla okudum. Şey yapamadım (SİNE2).

Çocukların ders başarı ve okula devami etkileyen etkenlerden biri de yaşanan coğrafi yerdir. Özellikle köyde yaşayan çocukların köydeki sorumluluklarının fazlalığı ile okula ulaşımının zor olduğu durumlar çocukları okul dışına itebilmektedir.

Yani şimdi bir sürü ödev vardı. Sekiz-on tane dersim vardı. Hepsinden de birer tane ödev vardı zaten. Yetiştiremiyordum. [*Bu ödevlere evde zaman ayırıyordum mu yoktu hiç?*] İşte ayırıyordum. Köy işleri de vardı burda. Saat (gece) 10’da,12’de ders yaptığım oldu 12’de 1’de. [*Köy işlerinden dolayı genelde ödevlerin aksıyordu mu yoktu?*] Aynen çok aksıyordu. Aşırı ödev veriyorlardı... Kitap okumaya, ders yapmaya hiç zamanım yoktu. Tarlaya girdin mi saat 12, gece 12’de yatıyordum aşağı (SİNE2).

Suya gididim (evlerin içinde su yok, çeşmeden su taşınıyor). İnekleri getiridim. Mesela bahçeye gideceğim, traktör sürüdüm, sebze toplidim, Meyve toplidim O şekil. Suvaridim kafama göre (ELZE1).

Köydeki çocuklar, merkezdeki ortaöğretim okullarına ulaşmak için, şehirdeki çocuklara göre çok daha erken uyanmakta ve daha az dinlenebilmektedirler.

Devlet tarafından verilen bir servis vardı. Servise varana kadar yürüyordum, üç kilometre falan yürüyordum, ondan sonra servise ulaşıyordum. Oradan itibaren 15-16 kilometre falan şey yapıyordu, gidiyordu... Mesela ben üç kilometre yürürken, 10 kilometre yürüyenini de biliyorum. Sabah beşte kalkıp da yedide oraya varmaya çalışan. Bir-iki saat (SİNE2).

[Okula giderken nasıl hissediyordun? Mutlu muydun?] Ne mutlusu abi yav, bir ton küfür edidim. Ben sabah saat 5:00'te kalkım gidim 6:20-yedi gibi orada olim. Sabah saat beş buçuk altı da kim kalkar öyle (ELZE1).

Çocukların sürekli rahatsızlıklarının olması, onların okul saatleri ile hastanedeki tedavilerinin çakıştığı hallerde, sık sık rapor almalarına ya da rapor alamadıklarında da devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır. Devamsızlıktan dolayı sınıf tekrarı yapan SİN-OE1'in bu konudaki açıklaması şöyledir:

Düzenli bir rahatsızlık, mide ülseri var bende... Mide ülseri olduğumu öğrendim sürekli hastaneye, endoskopiye girmeye başladım. Haftada bir kere endoskopiye gittiğim için meslek teknik dersini kaçırmak zorunda kaldım. [Devamsızlığımız artmaya başladı]. Devamsızlıktan sıkıntı çekmedim sürekli rapor aldım. Fakat benim öğretmenlerim bana hiçbir şekilde yardımcı olmadı. Hani derslerden geri kaldım, konulardan geri kaldım, hastalığımı mazur görmelerini söyledim. Öğretmen: "Umurumda değil, bak bu sınıfta 22 kişi var, çalışıyorlar. Hastalığın varsa onu başka bir zamana taşıyacaksın, meslek dersine değil" derdi. Ciddi rahatsızlıklarım vardı, benim burnumdan kan gelirdi sürekli (SİN-OE1).

Bazı katılımcılar devamsızlık ve derslerdeki başarısızlığın nedenini, kendilerinde görenlerin yanı sıra arkadaş çevresini ve öğretmenlerini sorumlu tutmuşlardır. SİNE3 kodlu katılımcı, ortaokuldan ayrılmasına karşın okul ile ilişkisi, ilköğretimde deneyimledikleriyle şekillenmiştir. Özellikle ilkokuldaki sınıf öğretmenin şiddetine ve sözlü tacizine uğraması, okuldan kaçmasına ve derslerden geri kalmasına neden olmuştur.

Hocam, şimdi ben ikinci sınıfta başka bir öğretmenle tanıştım. Birinci sınıfta normal hayatım güzeldi, işte tam olarak kaçınıcı sınıfta bilmiyorum ama bir soruyu bilemedim diye hoca kafamda tahta cetvel kırdı. [İlkokul mu, ortaokul mu?] İlkokulda oldu. Eeee işte bir soruyu bilemedim diye yaptı bunu. Ondan sonra hatta annemler de şahit bu duruma. Kollarım falan hep mordu, yani gitti annemler söyledi. (öğretmen) hep "seviyorum" dedi. Şikayet ettik milli eğitime, bir daha olmasın demişler buna, öğretmene. Ondan sonra hep bunu yüzüme vuruyordu derse girdiğimde. Bir de sınıf öğretmeniydi. İşte yüzüme vuruyordu. Ben de hep kaçıyordum yani utanıyordum öyle bir şey oluyordu (SİNE3).

Eğitime Yükladıkları Anlam ve Değer. Katılımcıların eğitime yükladıkları anlam ve değer incelendiğinde, katılımcılar öncelikli olarak eğitimi iş ve meslek edinmek ve böylece rahat bir yaşam sürmenin aracı olarak belirtmişlerdir (ANKK1, BİNE1, BTL-OE3, ISPK2, ISPK3, SİNK1, SİNE3, SİN-OE2, URF-O1K2, URF-02,K1).

İşte en çok istediğim çocukları çok sevdiğim için, demiştim anaokulu öğretmenliği. Böyle okula gidip okuyup sonra işte bir öğretmen olmak, böyle okul okuyan birini görüyorum çok böyle özgüveni var, kendini yani tanıtabiliyor, ifade edebiliyor işte onu isterdim (URF-O1K2).

... Kendim okuyup elimde bir mesleğim olsa daha güzel olur diye düşünüyorum. Hani tatilim olur, en azından böyle hani, insanların işte kahrını falan çekmek zorunda kalmayız (ISPK3).

Eğitimle ilgili diplomam olsun elimde, daha iyi işler bulayım, mesleğimi elime alayım (ISPK2).

Eğitim herkes için önemli aslında bu saatten sonra. Herkes bir iş, bilgi sahibi oluyor. Yani mesleği oluyor. Geleceğe daha rahat bakabiliyor. O yüzden eğitim şart (SINK1).

ANKE1 kodlu katılımcı, insanların çalışmak için eğitim aldığını ve alınan (örgün) eğitimin yaşam süresinin büyük bir kısmını kapsadığını belirterek eğitimin süresine yönelik eleştiri yöneltmiştir.

[*Eğitimi tanımlasan eğitimin yararlarından bahsetsen en önce aklına neler gelir?*] Pek bir şey gelmez. İnsanlar bence hayatını geçirebilmek için, çalışmak için yaşıyor. İnsanlar çalışmak için de okuyor, okuduktan sonra mezun oluyor, çalışıyor. Hayatının 30 yılı çalışarak geçiyor, sonra hayatı bitiyor zaten.

Eğitime araçsal yaklaşan katılımcılar, iş ve meslek sahibi olmanın yanı sıra askerlikte rahat etmek, sürücü ehliyeti almak ve iş başvurularında üstünlük sağlamak gibi nedenlerle, eğitimi diploma almayla ilişkilendirmişlerdir.

[*Normal okula devam ederken “ben eğitimime devam edeceğim ve ilerde şunu olacağım” diye neler düşünürdün?*] Hayalim yoktu. Diplomamı alayım yeter (ELZE1).

Mesela bir işyerine başvuruya gittim, benim gibi normal lise diplomasıyla giden biri olacak, ben hiçbir diplomayla gidecem. Hiç diplomam olmadan onu mu işe alırlar, beni mi işe alırlar? (ISPK2).

[*Okulu bırakarak neleri kaybettiğini düşünüyorsun?*] Lise diploması almayı. (*Başka?*). Bu kadar. (*Lise diploması neden bu kadar gerekli?*). Ehliyet filan almak için (ELZE2).

[*Devam etseydin, okulu bitirseydin, bir şey kazandı mıydın?*] Kazanırdım. Askere gittiğimde en azından daha rahat olurdu (BİNE1).

Şuan ben okuyanın halini de görüyorum, okumayanın halini de. Bu da çalışıyor, o da çalışıyor benim gibi. [*Bir fark var mı burada? Okuyanla okumayan arasında?*] Tabi daha iyi okuyan masa başı bir iş yapar... (SİNE1).

Bazı katılımcılar eğitimin iyi bir şey olduğunu belirtse de “neden iyidir?” sorusuna yeterince yanıt verememişlerdir. Verilen yanıtlar ilköğretimde iken öğrendikleri okuma ve yazmayı öğrenmeyle (TRMK1, BTL-OE2, BTL-OE3, İSTK1, URF-O2K2) sınırlı kalmıştır.

BTL-OE4 kodlu katılımcı, eğitimi evrensel insan haklarından yararlanmayla ve kendi bireysel gelişimiyle ilişkilendirmiştir. Eğitimsiz birinin haklarını bilmediğini ve hakkını savunamayacağını belirtmiştir.

Eğitimsiz bir insan kendi derdini bile anlatamaz, hiçbir hakkını savunamaz ve bu dünya genelinde olan, mesela insan hakları olsun evrensel verilmiş haklar, kendi ülkende sana verilmiş haklar olsun, yani bunları kesinlikle savunamazsın, yani eğitimle meslektan çok kendi haklarımızı savunmaktan dolayı eğitim almak isterdim. Hani her konuda araştırmak, öğrenmek. Çünkü eğitimsiz birisi bunları yapamaz (BTL-OE4).

Ebeveynleri tarafından örgün eğitimden alınan URF-O2K1 kodlu katılımcı, Urfa'da okula gitmeyen çocukların erken yaşlarda bile evlendirildiğini ve kendisinin de erken yaşta evlendirilmemek için en çok öğrenimine devam ettiğini belirtmiştir. Urfa ilinde, ebeveynler, kız çocuklarını daha çok okuma yazma öğrenmeleri için okula göndermektedirler. Zorunlu eğitimin ortaöğretim kademesinde kız çocuklarını örgün eğitim verilen okullara değil de açık liseye kaydetmektedirler.

Mesela en büyük okula gitme şeyim de evlenmemektir. [*Okula gitmeyenler evlendiriliyor mu?*] Evet, hatta küçük yaşta (URF-02K1).

URF-O1K2 kodlu katılımcı eğitimin kişilerin özgüvenini arttırdığına ve kendilerini açıklayabilmelerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Böyle okul okuyan birini görüyorum. Çok böyle özgüveni var, kendini yani tanıtabiliyor, ifade edebiliyor işte onu isterdim (URF-O1K2).

Eğitimin zorunlu olmasına ve eğitim sisteminin sorgulanmadığına dikkat çeken ANKT1 kodlu katılımcı, eğitimi Tanrı'nın varlığının sorgulanmamasındaki gibi üzerinde düşünülmeyen bir kurum olarak tanımlamıştır.

Eğitimi düşünme gibi bir alan açılmadı bize. Bir eğitim sistemi var ve sistemin bir parçası olmak zorundasın. Kabul etsen de etmesen de bu okulu okumak zorundasın. Bunun üzerine düşünüp sorgulayamazsın, çünkü sistem, yönetmelik bu. Zorundasın yani senin düşünme gibi bir alanın yok, şey gibi, aynı Tanrı gibi. Tanrı var onu düşünmüyorsun, düşünecek bir alan bırakmıyorlar sana. Eğitim sistemi de öyle. Çocuk zaten sen okumak zorundasın kardeşim! Bitti (ANKT1).

Eğitimin katılımcılar üzerindeki etkisini anlamak için, katılımcılara "*Hiç eğitim almasaydınız, okula gitmeseydiniz olmaz mıydı?*" sorusu yöneltilmiştir. ANKE1, ANKK1, ANKT1 ve SİNK2 kodlu katılımcılar eğitimin önemini vurgularken eğitim almadan da yaşanabileceğine ve örgün eğitimin dışında, toplumsal yaşamda, insanlarla etkileşerek de öğrenilebileceğine dikkat çekmişlerdir.

Almasaydım olurdu. Ama almak daha önemli. Bir şeyleri nasıl söyleyeyim yani, iki kere iki değil de sekiz kere beş bilmek daha önemli (ANKE1).

Benim için kendini her zaman geliştirmek önemli. Tamam eğitim de çok önemli bir şey ama her zaman kendini bir tık, şunu şuradan öğrenirim, Arif abimden bunu, Hüsnüye abladan şunu öğrenirsem kendimi daha çok geliştiririm. Eğitimden önce gelen şey benim için o. [*Güzel. Eğitim olmasaydınız olmaz mıydı?*] Olurdu. Hani öyle de böyle de oluyor yani insan yaşıyor o şekilde (ANKK1).

Katılımcılar, eğitim almayanların çoğunlukla okuyup yazamayacaklarını (TRME2, BİNE1, ELZE1, ELZE2, ELZK1, ISPE1, ISPK3, URF-O2K2), bilgi ve fikir sahibi olamayıp cahil kalacaklarını (URF-O1K1, ISPE2, ISPK3, ISPK4, SİNE2, SİNK1, SİNK2), güzel konuşamayacaklarını (URF-O1K1, ISPK3, SİNE3, SİNK2) ve matematiksel işlemleri yapamayacaklarını (ISPK3, SİNE1, SİNE3, SİNK1) belirtmişlerdir.

Olmazdı çünkü hani bir yazmayı, okumayı bilmiyoruz mesela. Eğitim sayesinde okumayı, yazmayı öğreniyoruz. Hani matematik konusunda olsun, hani çarpmalar felan onları bilemezdik. Yani eğitim olmasa, güzel konuşmayı fikir edinmeyi, yani eğitim gördükçe açılıyorduk yani (ISPK3).

Olmazdı. [*Neden?*] Okumasaydım cahil olurdum yani. Cahil biri olurdum (SİNE2).

Bu duruma kadar gelmezdim, bazı şeyleri bilmezdim. Artık her şeyi biliyoruz. Nasıl, nerde nasıl konuşacağımızı, nasıl yapacağımızı öyle işte biliyoruz (URF-O1K1).

Bazı katılımcılar da eğitimin karakter üzerindeki etkilerine vurgu yaparak, eğitim almadıkları takdirde kötü (TRME2, SİN-OE1), özgüvensiz (URF-O1K2) ve çekingen (ELZK1) biri olacaklarını belirtmişlerdir. SİNE2 kodlu katılımcı, sevgi ve saygıyı okulda öğrendiğini belirtmiştir.

Hiç okula gitmemiş olsaydım, küçük yaşta bir işe başlamış olacaktım. Küçük yaşta işe başladığım için sıkılacaktım, dışardan farklı insanlar edinecektim. Uyuşturucu olsun, alkol olsun, başka şeyler olsun, bunları zaten kullandım ama bunun içinde bir bataklıkta olacaktım. Daha küçük yaşta başladığım için kurtulamayacaktım. Arkadaş ortamım serseri ortamı olacaktı. Ben böyle olsun istemedim (SİN-OE1).

Saygı. İlk başta saygı. Saygı olmazdı, sevgi olmazdı. Onları şey yaptılar, onları öğretiler bir yandan da. [*Sevgi ve saygıyı okula gitmeden de öğrenemez miydin?*] Öğrenirdim de burasının (okulun) ayrı bir şeyi etkisi oldu.

Bazı katılımcılar, eğitim ile iş sahibi olma arasındaki ilişkiyi ön plana çıkararak eğitimsizlerin işe alınmalarının zorluğuna ve alındıkları işlerin de yıpratıcılığına değinmişlerdir.

Eğitim olmasaydı iş sahibi olamazdım (ELZE2).

[*Yani mesela insanlar ilkokula kadar okusa ne olur, okumasa ne olurdu?*] İşte böyle sürünüyoruz yani.

Nicel verilerin çözümlenmesinden okul dışında kalmada etkili bireysel değişkenlerin başında cinsiyet gelmektedir. Nicel verilerden de görülebileceği gibi 2003, 2011 ve 2016 verilerinin tümünde kız çocuklarının okul dışında kalma olasılıkları erkeklerden daha fazladır. Kırsalda yaşayan, sosyal güvencesi olmayan, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan, yoksul ve kalabalık ailelerdeki engelli kızların okul dışında kalma olasılığı en fazladır.

Kız çocukları erkek çocuklardan önce ergenliğe girmekte ve fiziksel yapıları çocukluktan çıkmış görüntüsü vererek onların okul dışında kalma sürecini etkilemektedir. Yapılan görüşmelerde ortaöğretimdeki cinsiyetler arasındaki farkta genellikle kız çocuklarının gelişimi ile ilişkili toplumsal cinsiyet algıları öne çıkmıştır.

Nicel analizlerde, engelli olma durumunun okul dışında kalmada en yüksek yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Engeli olanların engeli olmayanlara oranla okul dışında kalma olasılıkları, 2011 ve 2016 verilerinde sırasıyla, 2.74 ve 5.56 kat daha fazladır. Bulgular Hillman (2014)'ın okul dışında kalma riski taşıyan çocukları tespit ettiği çalışmasını desteklemektedir. Bu durum, Çağlar'ın (2009) belirttiği gibi, engelli çocuğundan bir gelecek beklentisi olmayan, onlardan akademik bir başarı, ekonomik bir yarar beklemeyen ailelerin, zorunlu olmadıkça çocuklarını okula göndermeme eğiliminde olmalarından ve engelli çocukların ulaşım, beslenme vb. harcamalarının fazlalığından kaynaklanmış olabilir.

Alanyazın incelendiğinde kız çocuklarının erken yaşta yetişkin rollerine girmesi (anneye ev işlerinde yardım etme, kardeşlerine bakma) (Adıgüzel, 2013; Hoşgörür ve Polat, 2015; Küçükler, 2018; A. I. Tunç, 2009; UNICEF, 2017); kız çocuklarının erken ergenliğe girme gerekçesiyle evliliğe zorlanması (Adıgüzel, 2013; Dilli, 2006; A. I. Tunç, 2009); kızların okuma ve yazmayı öğrenmesinin yeterli görülerek kız çocuklarına evlenince kocaları bakar düşüncesi (Dilli, 2006; Özdemir ve diğerleri, 2010; A. I. Tunç, 2009); ailelerin erkek çocukları kızlara göre önde tutan geleneksel önyargıları (Bakış ve diğerleri, 2009; Özdemir ve diğerleri, 2010; A. I. Tunç, 2009); ebeveynlerin akraba ve aile büyüklerince kınanmaları ve ayıplanmaları (Adıgüzel, 2013; A. I. Tunç, 2009); kızların geleneksel değerleri ve etik ilkeleri ihlal edeceği endişesi (A. I. Tunç, 2009); tutucu ailelerin karma eğitimi sorun etmesi (Bora, 2012; A. I. Tunç, 2009) gibi nedenlerle kendi istekleri dışında okul dışında kaldıkları vurgulanmaktadır. Bu nedenler araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Toplumsal cinsiyet algılarının yerleşim yerine

göre farklılık gösterdiği, kırsalda yaşayan kız ve erkeklerin kentteki akranlarına göre daha fazla olumsuz etkilendikleri anlaşılmıştır. Bu durum kırsalda yaşayan ailelerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü, büyük çoğunluğunun tarım ve hayvancılık ile geçimlerini sağlaması ve dini anlamda daha tutucu düşünce yapısına sahip olduklarını düşündürmektedir. Kara ve Gürhan'a (2013) göre, eşitsizliğin üretildiği alanlar içerisinde din de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini meşrulaştırmada “tanrısal bir olanak” olarak kullanılmaktadır.

Araştırmada okul dışında kalan katılımcılar arasında düşük akademik benlik algısı öne çıkmaktadır. Rogers, kişinin benlik algısının kendisini ve çevresini algılama ve değerlendirme tarzını doğrudan etkilediğini söylerken, bilişsel olarak sağlıklı bir bireyin benlik algısının düşünceleri, deneyimleri ve davranışlarıyla tutarlılık sergilediğini öne sürer. Fakat insanlar, toplumsal olarak veya mesleki açıdan başkalarının onayını almak için gerçek duygularıyla uyum olmayan bir benlik algısına sahip olabilirler. Böyle bir durum gerçek duyguların, insanların kendilerine yabancılaşmalarına, dünyayla ilgili deneyimlerinin çarpıtılmasına ve kendilerini gerçekleştirme potansiyellerinin sınırlandırılmasına yol açacak şekilde bastırılmasına neden olabilmektedir (Cevizci, 2010, s. 63). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin destekleyici tutumları, çocukların olumlu benlik algısı oluşturmada merkezi önemdedir (Fall ve Roberts, 2012). Olumsuz akademik benlik algısına sahip öğrencilerin, olumlulara göre okulda devamsızlık ve sınıf tekrarı yapma olasılığı daha yüksek bulunmuştur (Balkıs, Arslan ve Duru, 2016; Holmes ve Matthews, 1984). Araştırmanın bulguları benlik algısı konusundaki önceki araştırmalarla uyumludur. Okul dışında kalma nedenleri farklı olan katılımcıların benlik algıları farklılaşmakla beraber katılımcıların çoğu kendilerini akademik anlama genellikle olumsuz ifadelerle “derslere karşı ilgisiz, kitap okumayı sevmeyen ve şanssız” olarak tanımlamışlardır. Arseven'e (1986) göre, başarısızlıktan dolayı okul dışına kalmanın önemli sebeplerinden biri, öğrencilerin kendi potansiyellerini rasyonel bir şekilde tanıyabilme becerilerini yeterince geliştirme olanağını, ailede ve okul yaşamlarında bulamadıklarından kaynaklanmaktadır. Kişi belli bir akademik uğraşta mevcut yeteneklerini yeterince geliştirememiş ise, kendi potansiyelinin (aslında yeterli olduğu halde) yeterli olmadığı kanısına varmaktadır.

Okul dışında kalan katılımcılar, olumsuz yaşam koşulları ile toplumsal cinsiyet rollerine yönelik deneyimledikleri ile ilişkili olarak kendilerini en çok “şanssız” olarak tanımlamışlardır. Şanssızlık okul dışında kalan katılımcıların en çok kendilerini tanımlayan kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Derslerden başarılı olmuş ve sınıf

tekrarı yapmamış olan, ancak yoksulluk ve kültürel nedenlerle kendi istekleri dışında okul dışında kalmış katılımcılar, kendilerini akademik anlamda “çalışkan ve başarılı” olarak nitelemişlerdir. Olumsuz benlik algısına sahip katılımcılar, kendilerini akademik olarak en çok “derslere ilgisiz, kitap okumayı sevmeyen ve azimli olmayan” şeklinde; kişilik olarak ise “karamsar, saf, kıskanç, saldırgan ve pasif” olarak tanımlamışlardır. Bununla bağlantılı olarak bazı katılımcılar, akademik anlamda ebeveynlerinin, kendilerini “tembel ve yaramaz” şeklinde tanımlayacaklarını söylemişlerdir.

Öğrenim süresince ve okul dışında kaldıktan sonra aile/ev işlerine yardımcı olan ve gelir getirici işlerde çalışan katılımcılar, ailelerinin kendileri hakkında “iyi, ev işlerine yardımcı, güvenilir, (köy işlerinde) çalışkan, söz dinleyen ve terbiyeli” şeklinde olumlu söz edeceklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerinin, kendisine yönelik algısını olumlu olarak yorumlamaları, ebeveyn algılarında okuldakilerin değil de okul dışındaki eylemlerin katılımcılar tarafından dile getirilmesi, çocukların okul dışında kalmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Çünkü çoğu ebeveyn, okula devam etmeyeceğini söyleyen çocuklarını ikna etmek için çaba göstermemiş ve durumu kabullenmişlerdir.

Katılımcıların gelecek beklentisi, yaşam koşulları, etkileşimde buldukları ve kendi deneyimledikleriyle şekillenmektedir. Gelecek beklentisi ile eğitim beklentisi arasında karşılıklı belirleyicilik söz konusudur. Bireylerin gelecek beklentisi eğitim yaşamlarını etkilerken, eğitim beklentileri de gelecek beklentilerini etkilemektedir. Gelecekte beklenmesi olmadığı için okul dışında kalmayı tercih edenler gibi okul dışında kaldıkları için gelecek beklentilerinin olmadığını belirten katılımcılar da vardır. Ülkenin ekonomik ve siyasi durumu ile kendi olumsuz iş ve yaşam koşullarının değişmeyeceği inancı, karamsarlık ve çaresizlik duygusunu arttırarak bireylerin gelecek beklentilerini azaltabilmektedir. Araştırmada, okul dışında kalma nedenlerine bağlı olarak gelecek beklentilerin farklılığı ön plana çıkmaktadır. Kendi istekleri dışında okul dışında kalan kız katılımcılar gelecekte evlenip iyi bir yuva kurmayı arzularken, örgün eğitimden itilen/atılan katılımcılar ise açık liseye devam ederek diploma sahibi olmayı arzulamışlardır. Buyruk (2008) ile Öğülmüş ve diğerlerinin (2013) belirttiği gibi, gelir düşüklüğü ve olumsuz koşullar nedeniyle yükseköğrenim beklentisi olmayanlar, ortaöğretime devam etmeyi, iş bulmaya göre daha maliyetli bulmakta ve çalışarak maaş aldıkları için kayıt dışı sektörlerde de olsa bir iş fırsatı bulduklarında okul dışında kalabilmektedirler. Gelecekte beklenmesi ile okul dışında kalma arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlıdır (N. Köse, 2014; Küçüker, 2018; Şimşek, 2012; Taylı, 2008b). Gelecek beklentisi belirsiz ve eğitim beklentisi düşük

çocukların okul dışında kalması daha olasıdır (Cemalcılar ve diğerleri, 2012). Çocukların, yaşadığı ekonomik ve toplumsal sorunları eğitimin çözemeyeceğine ilişkin güvensizliği arttığı oranda da eğitim alanından uzaklaşması söz konusu olmaktadır. Özellikle kayıt olmak zorunda oldukları ortaöğretim kurumları ile hayallerindeki mesleklere ulaşamayacakları düşüncesi, sürekli değişen eğitim politikaları ve eğitimin özelleştirilmesiyle üniversiteli işsiz sayısının artması bu durumu pekiştirmektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmı devamsızlığa ve derslerdeki başarısızlığa bağlı olarak sınıf tekrarı yapmıştır. Bazı katılımcılar sınıf tekrarı yapmak yerine ebeveynlerin de etkisiyle okul dışında kalmış, bazıları da aynı sınıftan ikinci kez sınıf tekrarına düşünce yönetmelik gereği örgün eğitimden açık liseye yönlendirilmiştir. Başarısızlık ve sınıf tekrarı okul dışında kalma nedenleri gibi çok boyutludur. Yerleşim birimi ve evdeki sorumluluklar, merkezi sınava dayalı olarak istenmeyen okula kayıt olma, derslerin içeriği, ebeveynlerin yetersiz desteği, öğretmenlerin ders işleyiş biçimleri ile öğrencilere karşı ilgisizliği, akranlarla olan ilişkiler ve okul saatleri dışında derslere zaman ayırmama bu nedenler arasındadır. Cui'nin (2014) çalışmasında, çocukların sınıf tekrarı yapıp yapmamaları ile okul terki arasında istatistiksel olarak önemli ilişki bulunmamıştır. Ancak bu araştırma akademik başarısızlık ile okul dışında kalma arasındaki ilişki önceki araştırmaları desteklemektedir. Devamsızlık (Blackledge, 1997; Öğülmüş ve diğerleri, 2013; E. Tunç, 2011), derslerde not tutmama (Attardo-Maryott, 2015) ve düşük akademik başarı geçmişi (Beatty ve diğerleri, 2001; Cemalcılar ve diğerleri, 2012; N. Köse, 2014; E. Tunç, 2011) var olan öğrenci başarısızlıklarında ön plana çıkmaktadır.

Araştırmada okul dışında kalanların eğitime araçsal yaklaştıkları ve eğitimden beklentilerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Eğitime yüklenen anlam ve değer sırasıyla, rahat bir yaşam sürmek, iş ve meslek edinmek, askerlikte rahat etmek, sürücü ehliyeti almak ve iş başvurularında üstünlük sağlamak için özellikle diploma sahibi olmayla sınırlandırılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu kişisel ve toplumsal yarar boyutlarına değinmemiştir. Bu bulgular Gözübüyük Tamer'in (2014) bulgularını desteklemektedir. Katılımcılar eğitimin önemi konusunda en çok okuma ve yazmayı öğrenme, bilgi ve fikir sahibi olma, özgüveni artırma ve güzel konuşmayı kazandırma gibi yeterliklere vurgu yapmışlardır. Eğitimden beklentileri bir diploma yoluyla meslek sahibi olmak olan çocuklar, Tatar'ın da ileri sürdüğü gibi, okuldan mezun olmadan bir işe girebileceklerini düşündüklerinde de okul dışında kalmayı tercih edebilmektedirler (2016). Eğitime katılım ve eğitimsel başarı, okula girmeden önceki eğitim özelemleri ile geçmiş başarıları da dahil olmak üzere öğrencilerin geçmişinden etkilenmektedir (Rumberger, 2001). Okula devam

eden çocuklar, okul dışında kalanlara göre eğitimden daha fazla beklentileri olan ve geleceğe yönelik daha fazla umut taşıyan çocuklardır (Cemalcılar ve diğerleri, 2012). Bu durum çocukların eğitim geçmişindeki zorluklar ile arzu etmedikleri liselere kayıt olmaktan kaynaklı yükseköğretim beklentilerinin düşük olmasından kaynaklanabilir. Okul dışında kalanların algısında eğitim niteliğinin düşüklüğü (Özbaş, 2012; UNICEF, 2017) ile eğitimin beceri/vasıf kazandırmaması (Bakış ve diğerleri, 2009) da etkili olmuş olabilir.

Okul Dışında Kalmada Aile Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul dışında kalan çocuklara yönelik akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı ve eğitime erişememe vb. araştırmalarda aile özellikleri ile ebeveyn tutumları en önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşmelerde elde edilen genel bilgilerin yanı sıra katılımcılara yöneltilen “*Okul dışında kalmanızda kimlerin ya da nelerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtlarda, BİNE1, BTL-OE1, ISPK4, SİNE2, SİNE4, SİNK1, SİNK2, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2 kodlu katılımcıların okul dışında kalmalarındaki esas etkenin aileleri olduğunu belirtmişlerdir. ANKE1, ANKK1, BTL-OE2, ELZK1, İSTK1, SİNE1, SİNE3 ve SİN-OE1 kodlu katılımcıların açıklamalarından ise ailelerin dolaylı olarak okul dışında kalma sürecine zemin hazırladığı anlaşılmıştır.

URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2, BTL-OE1 ve SİNK1 kodlu katılımcılar okul dışında kalmalarının tek ya da en önemli nedeninin ailesi olduğunu belirtmiş ve özellikle babalarının bunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yoksul, tutucu Kürt kökenli kız katılımcılar (URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2), zorunlu eğitimden sonra özellikle aileleri tarafından okuldan alınacaklarına koşullandıkları için ya ortaokuldan mezun olmadan ya da mezun olduktan sonra liseye kayıt yapmayarak okul dışında kalmışlardır.

Yani okul dışında kalmamın sebebi ailem. Yani ailemden başka kimseyi suçlayamam ki. Bu, ailenin bilinçsizliğinden dolayı böyle... Babam mesela kardeşimin okumasına da izin vermedi, kız kardeşimin okumasına da izin vermedi şu an (BTL-OE1).

Annem okumamızı istiyordu, babam istemiyordu. Diyordu kızım yapmasın da okumasın da. Ama annem söylüyordu. Yav şimdi ablam okuyordu, ablamın dersi çok iyiydi, o okumayı çok seviyordu. Annem okutacaktı (ama) babam çıkarttı (URF-O2K1).

URF-O1K2: Ya ben bırakmayı düşünmedim ama ailede gördükçe, ailenin verdiği tepkiler yani diyordum çıkarırlar. Yani çıkarım yani... Kimsenin çok etkili olduğunu düşünmüyorum ama dediğim gibi aileler de etkili oluyor. Aile. URF-O1K1: Ben de aynen aileyi görüyorum yani.

Böyle bir şey anne baba sorunu var... Kendi babam bir gün bana böyle bir şey dedi “Kızım okul bizim adetimizde yok” ... Babam beni okutmuyacaktı. Sekize kadar okutacaktı ya da yediye kadar okutacaktı. Onun için ben dedim şimdiden çıkayım, okula bağlanmadan çıkayım (URF-O2K2).

SİNK1 kodlu katılımcı ise, Lise 1. sınıfın bitmesine bir ay kala babasının ameliyatı yüzünden okuldan alınıp, anneannesi ve kardeşine bakması için köye götürülerek okul dışında kalmış ve bir daha okula gidememiştir.

Annem köyde duruyordu. Ben Gerze’de yaşıyordum. Babam ve abilerim ile birlikte yaşıyordum. Orada hem onlara bakıyordum hem de okula gidiyordum. Annem yanımda değildi. Annem köyde duruyordu Anneannem ve kardeşimle birlikte. Kardeşim o zamanlar köydeki okulu okuyordu ilkokulda. Lise birdeyken babam bir ameliyat geçirdi, Lise birin sonuna doğru. Mecburen okulu bırakıp köye gitmek zorunda kaldım (SİNK1).

Kendileri aileleri tarafından okul dışında kalan katılımcıların yanı sıra diğer katılımcılar da arkadaşlarının da aileleri tarafından okuldan uzaklaştırıldığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların “*Sizce kimler okul dışında kalıyorlar?*” sorusuna verdikleri yanıtlarda da “aileleri tarafından alınanlar” ifadesi çokça geçmektedir. Özellikle aileleri tarafından uzaklaştırılanların kız çocukları olmaları, özellikle dini gerekçelerle desteklenen toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ön plana çıkarmaktadır.

Aileler izin vermiyor. Köyde işler çok çalışsınlar diye (ISPK4).

Ailesi tarafından gönderilmeyen. Öyle var çünkü yani. [*Tanık oldun, bildiğin var mı?*] İstanbul'da evet, arkadaşımın babası okula gelmesini istemiyordu. [*Neden?*] Şimdi onun babası çok şeydi böyle... İçkici mi desem... Kumarbaz mı desem. Onun için, babasından da korktuğu için, gelmedi. [*Babası niye istemez ki kızının okumasını?*] İşte dediğim gibi kumarbaz olduğu için bir de kendi babasından korkuyordu zaten. Bize gelip bizde kalıyordu yani. Babası annesini dövüyordu (İSTK1).

Maddi durumu yetmeyen aileler vardı. Okutmayan, okutmayıp da çalıştıran. Benim köyümde değil de başka köylerden olanlar için böyle. Mesela şöyle bir şey vardı. Kız şeyleri, kızları okutmuyorlardı. Kız okumaz diyorlardı babaları (SİNE2).

Yani ailenin maddi durumu olabilir, bazı anne baba çocuklarının okula gitmesini, liseye devam etmesini istemedikleri için olabilir. Yani benim ailem öyle bir şey istemedi (SİNK1).

Şu an bizim maddi durumumuz yerinde... Ama bu babamın sıcak bakmaması, farklı sebeplerden dolayı. Hani okuyan kıza hani farklı gözle bakıyor, ondan dolayı bırakmıyordu (izin vermiyordu). Bu tür sebeplerden dolayı. Hem maddiyat hem zihniyet meselesi... Babam aslında ablamı okutmak isterdi. Ama şöyle bir şey vardı, büyükler buna karşı geldiği için, bizimkiler mecburen boyun eğiyorlardı. [*Büyükler neden karşı geliyorlar?*] Vallahi dedelerimiz diyordu, işte çok affedersin “or*** oluyor”, ne bileyim çok affedersin “başını g*** açıyor”, çok affedersin ne bileyim kötü gözle bakıyordu. Yarın bugün bu büyüdüğünde de evde kalır gibisinden çok saçma şeyler çıkıyordu. “Onu kimse istemez, kocaya gidemez” falan fıstan (BTL-OE3).

“Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”nin 1981 yılında yürürlüğe girmesiyle erkeklere ve kadınlara ekonomik, sosyal, kültürel, kişisel ve siyasal haklardan yararlanma konusunda eşit haklar tanınmıştır. Sözleşmelerde bireylere yönelik herhangi bir ayrımın, mahrumiyetin ve kısıtlamaların ortadan kaldırılması amaçlanmışsa da kadınların çalışma yaşamında ilerleme ve yükseltilmede karşılaştıkları eşitsizliklerin varlığı, eğitim alanına da yansımaktadır.

Katılımcılar, ailesi ile sorunu ve evde sorumlulukları olmayanlar ile ailesi tarafından desteklenenlerin okula devam ettiklerini, ailesiyle sorunları olanların ve ebeveyn desteği alamayanların ise okul dışında kaldıklarını belirtmişlerdir. Köyde yaşayan SİNE2 kodlu katılımcı köy işlerine yönelik sorumlulukları olmayan ve ebeveynleri devlet memuru olanların öğrenimine devam ettiğini belirtmiştir.

[*Köyde olup da daha iyi okullara giden sınıf arkadaşların var mı?*] Var. Arkadaşlarım var. Fen lisesine giden de var, Anadolu lisesine giden de var... Mesela bizim sınıftan dört kişi gitmişti en iyi ihtimal Fen’e. Diğerleri zaten hep aynı: Endüstri, ticaret, imam hatip. [*Onlar neden gidebildi de sen gidemedin?*] Onların sorumlulukları hiç yoktu... Onların hayvanları yoktu. Maddi durumları daha iyiydi. Öyle şeylere gerek yoktu yani. Hayvancılık falan filan hiç gerek yoktu. [*Anneleri babaları ne iş yapıyordu?*] İmam, bir öğretmen olan da vardı. Vardı yani (SİNE2).

[*Kimler öğrenimine devam ediyor sence kimler liseyi bitiriyor üniversiteye gidiyor?*] Dersleri iyi olanlar ailesiyle bir problemi olmayan insanlar. [*Kimlerin dersleri iyi olur sence?*] Ders çalışanların. [*Dersleri başarılı olup da hiç okul içinde kalanlar olmaz mı?*] Dediğimiz gibi maddi durumlar, ailevi durumlar, kavga dövüşleri. Geri zekâlı öğrenci yoktur bence. Ders çalışmayan öğrenci vardır (ANKE1).

Biraz da böyle ailesinden sarsılmış insanlar olabilir. Yani hayatta biraz sıkıntı çeken insanlar olabilir (ANKK1).

[*Sence kimler öğrenimine devam edebiliyor?*] Normal buradaki (şehirdeki) yaşayan insanlar serbest. Hani anne babaları izin verenler, okul oku diye üstüne gelenler, okumasını isteyenler (ISPK4).

SİNE4 kodlu katılımcının, okul dışında kalmasındaki en önemli etmenlerin başında ailenin ihmali ve ilgisizliği gelmektedir. Ebeveynlerin okul çağına gelen çocuklarını okula kayıt yaptırmak istemesi sonucunda okul yönetimi, aileye elverişsiz koşullarda yeterli beslenemeyen ve yaşlarına göre boy ve kilo bakımından gelişemeyen SİNE4 kodlu katılımcıyı bir sonraki yıl okula kaydetmelerini önermişlerdir. SİNK4 kodlu katılımcı da okul saatlerinde ailesinden uzaklaşmak istememesi nedeniyle aile çocuğunu o yıl okula kaydettirmemiştir. Çocuğun okula gitmek istememesine dayanarak aile, SİNK4 kodlu çocuklarını sonraki üç yıl boyunca da okula kaydetmemiş, okuldan da bu yönde bir uyarı gelmemiştir. Burada hem ailenin hem de okulun ilgisizliği birbirini desteklemiş ve ancak üç yıl sonra bir proje kapsamında okuma yazma öğrenen SİNK4 kodlu katılımcı, yaşlarından üç-dört yıl sonra kendisinden küçük çocuklarla öğrenimine başlamış ve bu durum katılımcının okul dışında kalmasına zemin hazırlamıştır.

Ben kendimi, kendi sınıftaki çocuklardan büyük gördüğüm için yapamadım. Yani benim yaştlarım işte gömlek, kravat takarken, ben Türk bayraklı önlük giyiyordum ve bu benim zoruma gidiyordu. Ben bu yüzden okulu bıraktım, benim o zamanlar kız arkadaşım vardı o bile ortaokuldaydı... Saklayarak gidiyordum yani, üstüme on tane mont giyiyordum. O çantayı saklıyordum, yeri geliyordu okuldan çantamı almıyordum görmesinler diye. Hani o yüzden yapamadım. [*Yani böyle farklı bir yaş grubuyla okulda olmak*] Evet beni yıktı, yapamadım yani, belki tek böyle ders verselerdi okurdum (SİNE4).

Ailenin doğrudan etkisinin en önemli uygulamalarından biri de ebeveynlerin, çocuklarının istemedikleri ortaöğretim okullarına kayıt etmeleridir. Bu etkide bulunan ebeveynlerin, çocuklarını özellikle İmam Hatip Liselerine kaydettikleri görülmektedir.

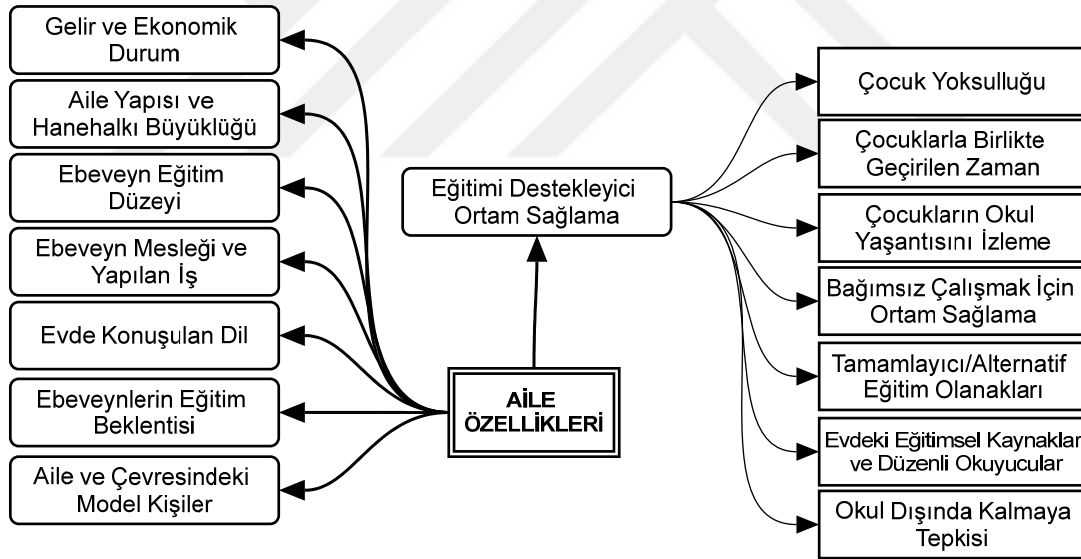
Gittiğim liseyi ben istemedim, babam zorla gönderdi. [*Sen ne istedin?*] Ben deyim “normal liseye gideyim”, o deyi İmam hatibe git”. Ben diyim “orada yapamam”, o deyi yok. Ben de gittim oraya sınıfta kaldım. [*Sınıfta kaldın ve sonradan da bıraktın!*] He (BİNE1).

[*İmam hatibi kim tercih etti?*] Genellikle akraba tarafımız, bir de babam. Benim (babam) biraz dindar, dinli. Hani Kuranı Kerim okur, kendisi de namazında abdestinde. Hani o da istiyor Kur’an-ı Kerim öğrensin, Arapça öğrensin, başka bir dil öğrensin. [*Ama sen yapamadın*] Evet kaldıramadım. Çünkü küçükken ortaya giderken görseydim 6, 5, 7 felan o yaş aralığımda görseydim, şimdi zorluk çekmezdim, işimi hallederdim. Çünkü kardeşim var, o Arapçayı 5 senede felan gördü. O imam hatip okuyor burada, hiç zorluk çekmedi, hepsini geçti, yapabiliyor (ISPK4).

[*Annen ve baban imam hatip lisesini neden tercih etmişlerdi?*] İmamlar daha rahat diye. Sonra imam olursun, rahat edersin... [*Özellikle rahattan kasıtları neler oluyor?*] Namazını niyazını kılar, hem dinini yapar hem de görevini yapar... İmam olsaydın rahat ederdin diyorlardı. Rahatlık açısından beni o yüzden imam hatibe gönderdiler. O yüzden şey yaptım, zaten istemiyordum imam hatip lisesinde okumayı. Onun baskısıyla okudum. Şey yapamadım (SİNE2).

Ebeveynlik uygulamaları, çocuklarının okul dışında kalmalarını özendirme ve engelleyebilme potansiyeli taşımaktadır. Blondal ve Adalbjarnardottir (2014), ebeveynlerin çocuklarının eğitim isteklerini güdülemede, desteklemede ve böylece çocuklarının okuldaki başarısını desteklemesinde oynadıkları önemli rolü vurgulamışlardır.

Aile özelliklerinin çocuğun kişiliği ile nitelikli yetişmesi üzerine etkisi, çocuğun okul dışında kalıp kalmamasını etkilemektedir. Katılımcılar ile yapılan nitel görüşmelerde aile özelliklerinin çocukların okul dışında kalmasını etkilediği ortaya çıkmıştır ve etkileyen etmenler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Okul Dışında Kalmada Aile Özelliklerini Etkisi

Şekil 6'ya göre, görüşmelerden ortaya çıkan aile özellikleri şunlardır: Ailenin geliri ve ekonomik durumları, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin meslekleri ve yaptıkları işler, aile yapısı ve kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitime yükledikleri anlam ve değer, ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimi ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimine destekleyici ortam sağlamalarıdır. Bunlarla ilgili değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Ailenin Geliri ile Ekonomik Durum. Katılımcıların okul dışında kalmalarının en önemli nedenlerinden biri ailenin düşük gelirli olmasıdır. Ekonomik yoksulluk, bireylerin diğer hizmetlere erişimini engellediği/kısıtladığı gibi eğitime de erişimi kısıtlamaktadır. Aile gelirinin ve kişi başına düşen harcama miktarının düştüğü ailelerde, alt gelir grubundaki aileler öncelikli olarak eğitim harcamalarını (kayıt ücreti, ulaşım, beslenme, kırtasiye vb.) kısıtlamaktadırlar. Düşük gelir, hanedeki kişi başına düşen harcama miktarını azaltmakta ve bu durum çoğunlukla çocukların okul saatleri dışında ve yaz tatillerinde gelir getirici işlerde çalışmasını tetiklemektedir.

Eğitimin tüketim harcamalarındaki payı, gelire bağlı olarak değişmektedir. Gelire göre sıralı %20'lik grupların tüketim harcamalarında eğitim hizmetlerine ayırdığı oran Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Gelire Göre Sıralı %20'lik Grupların Tüketim Harcamalarında Eğitim Hizmetlerinin Payı, Türkiye, 2002-2014

Yıllar	Gelir Grubu					Toplam
	1. %20	2. %20	3. %20	4. %20	5. %20	
2002	2.6	6.1	8.7	20.4	62.2	100
2003	1.2	4.5	8.3	16.9	69.1	100
2004	2.3	5.4	10.2	22.5	59.6	100
2005	3.2	4.8	11.6	23.2	57.2	100
2006	2.1	9.5	12.9	21.6	53.9	100
2007	2.0	5.3	12.4	17.0	63.3	100
2008	3.3	6.5	14.0	19.6	56.6	100
2009	3.2	4.9	11.9	19.7	60.1	100
2010	3.3	6.3	10.7	19.4	60.3	100
2011	3.3	5.2	11.0	18.2	62.3	100
2012	2.3	5.6	9.0	16.3	66.8	100
2013	2.5	6.2	10.8	17.1	63.4	100
2014	2.2	5.6	10.6	16.9	64.7	100

Kaynak. TÜİK, Hanehalkı Bütçe Araştırması, <http://www.tuik.gov.tr/>

Tablo 10 incelendiğinde, gelir arttıkça eğitim harcamalarının da arttığı görülmektedir. TÜİK'in 2002-2014 yılları süresince en yüksek %20'lik gelir dilimindeki ailelerin, en yüksek eğitim harcama oranına sahip olduğu ve en düşük ile en yüksek gelirli ailelerin eğitim harcama oranları arasındaki oran 2003 yılında en yüksek (57.6 kat) iken

ekonomik bunalımın patlak verdiği 2008 yılında ise en düşük (17.3 kat) olduğu görülmektedir. Ayrıca 2008 bunalımından sonraki ilk üç yılda en yüksek gelirli %20'lik grubun eğitim harcamalarındaki oranı artmışken geriye kalan gelir grubundaki hanelerin bunalımın etkisinin yoğunlaştığı yıllarda eğitim harcamalarındaki oranı azalmıştır.

Gelir yalnızca eğitim harcamalarında değil bütün tüketim harcamaları üzerinde etkilidir. Gelire göre sıralı %20'lik grupların 2014 verilerine göre harcama türleri içindeki payları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Gelire Göre Sıralı %20'lik Grupların Harcama Türleri İçindeki Payları, Türkiye, 2014

	Gelir Grubu				
	1. %20	2. %20	3. %20	4. %20	5. %20
Toplam tüketim harcaması	8.5	13.7	17.8	22.8	37.2
Gıda ve alkolsüz içecekler	12.4	16.9	20.0	22.3	28.4
Alkollü içecekler, sigara ve tütün	9.6	15.5	20.6	25.1	29.2
Giyim ve ayakkabı	6.6	12.0	16.9	23.6	40.9
Konut ve kira	11.2	15.7	18.6	22.1	32.4
Mobilya, ev aletleri ve ev bakım hizmetleri	7.5	13.4	17.9	23.4	37.8
Sağlık	8.8	12.9	17.1	21.1	40.1
Ulaştırma	4.2	9.8	16.4	24.0	45.6
Haberleşme	6.5	12.5	18.1	25.1	37.8
Eğlence ve kültür	5.2	12.5	14.3	22.9	45.1
Eğitim hizmetleri	2.2	5.6	10.6	16.9	64.7
Lokanta ve oteller	6.3	11.0	16.6	22.8	43.3
Çeşitli mal ve hizmetler	5.7	14.6	15.9	22.4	41.4

Kaynak. TÜİK, Hanehalkı Bütçe Araştırması, <http://www.tuik.gov.tr>

Tablo 11 incelendiğinde, gelir düştükçe bütün tüketim harcama oranlarının da düştüğü görülmektedir. En düşük %20'lik dilim en düşük tüketim payına sahip iken, en yüksek %20'lik dilim en yüksek tüketim payına sahiptir. Toplam eğitim harcamalarının %64.7'sini en yüksek %20'lik dilim yaparken, %2.2'ini en düşük %20'lik dilim gerçekleştirmiştir. Yani en düşük gelire sahip olanlar için eğitim tüm tüketim harcamaları içinde en düşük paya sahipken, en yüksek gelire sahip olanların eğitim harcamalarındaki payı en yüksektir.

Aile geliri ile hem diğer sosyoekonomik değişkenler arasında hem de kültürel, nüfussal ve coğrafi değişkenler arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Özellikle gelirin

gıda, sağlık, ulaştırma, haberleşme, giyim ve ayakkabı, konut ve kira, mobilya, ev aletleri ve ev bakım, eğlence ve kültür hizmetleri gibi bütün tüketim harcamaları üzerinde en önemli etken olduğu görülmektedir. Böylece aile gelirine bağlı olarak kişilerin ikamet ettiği yerin -mahalle, sokak ve ev- özelliklerinin, akran çevresinin, okul, sınıf ve hatta öğretmen tercihlerinin de değiştiği söylenebilir.

Düşük gelirli olmak maddi ve manevi sıkıntıları getirmektedir. Maddi sıkıntı, okul dışında kalan çoğu katılımcının ortak özelliğini oluşturmaktadır (16 kişi). Katılımcıların %91'i çocuk yoksulluğu yaşamasına karşın bir kısım katılımcı, okul dışında kalmalarının nedenleri arasında maddi sıkıntıya yer vermemişlerdir. Maddi sıkıntı çektiklerini belirten bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

... Benim için şans, mesela ben okumayı daha çok isterdim. Yani hem maddi hem manevi durumum (iyi) olabilirdi mesela (URF-O1K2).

Merkezdeki Sağlığı (Sağlık Meslek Lisesi'ni) dört puanla kaçırdım işte. Boyabat'taki tutuyordu. Ben de aileme düşünüm. Gitmek istemedim oraya. Hani üniversitede hemşirelik okuyacaktım. Ondan sonra hani, babam da şey yaptı. Gönderecekti başta, sonra ben dedi "gönderirsem ilerisini okutamam" (SINK2).

Ben şimdi ortaokul okudum... Yani ben şuan düşündüm hani 4 yıl üniversiteye gitsem, liseyi okusam maddi yönden çok güç. Çünkü ailemin maddi yönü hiç yok. Ben de okumamaya karar verdim (BTL-OE1).

Eğitim güzel bişey. Ben şahsen okumak isterdim, meslek sahibi olmak için işte maddi durumlar yüzünden okuyamadım (BTL-OE2).

ANKE1, BTL-OE2 ve ISPK4 kodlu katılımcılar, maddi durumu iyi olan ailelerin çocuklarını daha iyi bir eğitim için özel okullara kaydettiklerini belirtmişlerdir. Eğer çocukları devlet okullarında iki yıl sınıf tekrarı yapıp da açık öğretime yönlendirilmişse ya da okul olanakları kısıtlıysa, bu ailelerin çocuklarını özel liselere kayıt etme gibi bir seçeneklerinin olduğuna değinmişlerdir. Katılımcılar maddi durumları iyi olmadığı için kendilerinin böyle bir seçeneklerinin olmadığını dile getirmişlerdir.

Ailenin ekonomik durumu iyi olsaydı, okuluma aynen devam ederdim diğerleri gibi. Para sıkıntıları yoksa zaten onlar bizi buraya da göndermez, normal özelliklere gönderirdi. Onlar paraları varsa özele gönderirdi, dershaneye gönderirlerdi daha iyi bir eğitim alması için (ISPK4).

Ben kısa ve öz söyleyeceğim bence tek sebebi maddi durum. Mesela maddi durumumuz olsaydı mesela o okulda hani hoca yoktu, başka bir okulda okuyabilirsin bence. Yani bence tek sıkıntı maddi durum (BTL-OE2).

Maddi durumlarının elverişli olmamasından dolayı okul dışında kalan katılımcılarda (BTL-OE1, SİNE2), öğrenimlerine devam etmeleri durumunda diğer aile bireylerine karşı haksızlık edeceklerine yönelik bir düşünce oluşabilmektedir.

Maddi durumu iyi olanlar okuyor yani, devam ediyor. Maddi durumu iyi olmayanlar tekliyor. Yani bir karmaşa içinde kalıyor, okusam mı okumasam mı? Okusam bir zarar var mı, okumasam böyle. Aileyi de düşünüyorlar tabi. Okusam aileme böyle bir zarar olacak mı? Maddi olarak. Aslında ben de öyle bir duruma düştüm. Babama zarar veriyorum okusam (SİNE2).

Bunları ne zaman düşündüm... Babam ne zaman bana şunu dedi: “Ben okutamam hani üçünüzü de okutamam” bunu bana söyledi. Ancak bir kişi okutabiliriz, onu da ne çok zorluklarla okuttuğunu ben gördüm. Biliyorum. Hatta tefeciden borç alıp para gönderdiği zamanlar var. Ben bunu gördükten sonra nasıl okuyayım. Yani bana da öyle yaparsa ben rahat olmam (BTL-OE1).

Köyde ikamet eden SİNK1 ve SİNK2 kodlu katılımcılar, özellikle okula ulaşım giderlerinin aileler tarafından finanse edilmesinin, maddi sıkıntı içinde olan aileleri zorladığına vurgu yapmışlardır.

Ekonomik durum, ablam o zaman lise 2 ye gidiyordu. Meslek lisesine gidiyordu. İşte o zaman servis paralıydı. Babam o zaman tek çalışıyor. 600 TL 800TL gibi bir para alıyor. Yani 200-250 ablamın servisi vardı. Ve ev var. Zor (SİNK2).

Özellikle taşınmaların, köyden gelip gidenlerin bazıları, mesela bizim zamanımızdayken biz kendimiz (para) veriyorduk, ailemiz veriyordu. Zor durumdaydık, ayda bir kere gidip geliyorduk. Şimdi sürekli gidip geliyor. Bunların da aileleri karşılıyor gelip gidişleri. Bu maliyeti devletin karşılamasını sağladım (SİNK1).

Aile gelirinin özellikle tek ebeveyn tarafından karşılandığı maddi sıkıntı içindeki yoksul ailelerde öğrenim gören çocuklar, aile gelirine katkı sunmak için çoğunlukla bir işte çalışmaya başlayıp okul dışında kalmaktadırlar. Maddi sıkıntı içinde olan ailelerde tüm çocukların değil de yalnızca bir çocuğun eğitiminin maddi olarak karşılanacağına yönelik ebeveyn ifadeleri, kardeşlerinin eğitime devam edebilmeleri için bazı çocukların eğitime devam etmeme ve çalışarak aile gelirine katkıda bulunma şeklinde fedakarlıklarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Ailesinin maddi olanaklarının yetersizliğinden dolayı bazı çocuklar daha üst eğitim kademelerine devam edemeyeceklerini düşünerek, süreç içinde derslerden ve okuldan uzaklaşmakta, devam ettikleri eğitim kademesini bitirdikten sonra bir üst kademeye kayıt yap(a)mamaktadırlar. Bu katılımcıların çoğu okul dışında kalmadan önce, okul saatlerinden sonra ve yaz tatillerinde ya ebeveynlerinin yanında ya da başka bir işyerinde işe girip çalışmışlardır.

Babam tek çalışandı, üniversite öğrencisi okutuyordu zor şartlarda. Onun için hep diyordu bir kişiyi okutacam, siz okuyun diyordu benle kardeşime. Maddi durumumuz iyi değildi (BTL-OE1).

Ben babama yardım etmek için okulu bırakmak zorunda kaldım yani sırf maddi durumumuz olmadığı için (BTL-OE2).

Hem dersler zor geldi hem biraz aileme yardım edeyim, katkıda bulunayım, yardım şeyi (ISPK4).

[*Sen düz liseyi hiç düşünmedin mi?*] Dediğim gibi düşündüm, diyecektim zaten. Sonra babam dedi: “İlerisi yok falan filan”. İlerisinde parasını ödeyemedik. Benim ve ablamınki vardı. Ben de fazla şey yapmak istemedim (SİNK2).

Ekonomik durumun okul dışında kalma üzerine etkisi, katılımcılara yöneltilen “*Sizce kimler okul dışında kalıyor?*” ve “*Kimler öğrenimlerine devam ediyor?*” sorularına verilen yanıtlarda da ortaya çıkmıştır. Katılımcılar (ANKE1, ANKE2, ANKK1, ANKT1, BTL-OE1, BTL-OE2, ELZE1, ELZK1, ISPE1, ISPK3, İSTK1, SİNE2, SİNE3, SİNK1, SİNK2) yoksul ve maddi sıkıntı içindeki çocukların okul dışında kaldıklarını, varlıklı ailedeki çocukların öğrenime devam ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bazı arkadaşlarının sırf yoksul oldukları için aileleri tarafından ya da aileleri için okulu bırakmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Maddi durumu iyi olmayanlar bence hep, her zaman maddi durumdan dolayı okul dışında kalıyor... Bide zengin, durumu uygun yönden olan insanlar okuyor (BTL-OE1).

Valla gördüğüm kişiler hep zengin yani hepsi para babası. Yani bizim gibi fakirler okumuyor hani (BTL-OE2).

Sınıfta kalanlar, ailevi bir durumdan dolayı çalışmak zorunda kalanlar, disiplinden dolayı atılanlar o tarz tipler (ANKE1).

Aile Yapısı ve Hanehalkı Büyüklüğü. Okul dışında kalan çocukların aile yapısının, onların okul dışında kalmalarını ve eğitim yaşantılarını nasıl etkilediğine yönelik süreçler kendi anlatımlarına dayalı olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların aile yapısına ve hanehalkı büyüklüğüne yönelik veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Aile Yapısı

Katılımcı Kodu	Anne	Baba	Birlikte Yaşama	Hane Fertleri	Hane Fert sayısı
ISPK1	Yaşıyor	Yaşıyor	Birlikte	Anne, Baba	3
ISPE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba	3
ANKT1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba	3
SİNE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E)	4
SİNE2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E)	4
BİNE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E)	4
ELZE2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E)	4
İSTK1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (K5)	4
ISPK5	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E)	4
ISPE2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E)	4
SİN-OE2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1E Kardeş	4
SİNK2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 2 Kardeş (K)	5
SİNE4	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1E, 1K Kardeş	5
URF-O2K1	Yaşamıyor	Yaşıyor	Hayır	Üvey Anne, Baba, 2 Kardeş (1E, 1K)	5
URF-O2K2	Yaşamıyor	Yaşıyor	Hayır	Üvey Anne, Baba, 2 Kardeş (1E, 1K)	5
SİNK1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 3 Kardeş (E)	6
URF-O1K1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 3 Kardeş (2E, 1K)	6
URF-O1K2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 3 Kardeş (2E, 1K)	6
ANKE2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 4 Kardeş (K20, E14,10,4)	7
SİNE3	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 4 Kardeş	7
URFE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 4 Kardeş	7
TRME1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 5 Kardeş	8
ELZE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 1 Kardeş (E), Yenge, 3 Yeğen	8
ISPK4	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 4 Kardeş, 1 Kuzen	8
BTL-OE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 4 Yeğen, 2 Kardeş (1E,1K)	9
BTL-OE2	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 2K, 3E Kardeş, Yenge	9
BTL-OE3	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 7 Kardeş (1K, 6E), Yenge, Yeğen, Babaanne	13
BTL-OE4	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 7 Kardeş (1K, 6E), Yenge, Yeğen, Babaanne	13
TRMK1	Yaşıyor	Yaşıyor	Evet	Anne, Baba, 4 Kardeş, Amca, Yenge, 4 Kuzen	13
TRME2	Yaşıyor	Yaşamıyor	Evet	Anne, Üvey Baba (Amca), 5 Kardeş, 7 Kuzen	15
ANKK1	Yaşıyor	Yaşıyor	Hayır	Anneanne, Anne, E12	4
ANKE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Hayır	Anne	2
SİN-OE1	Yaşıyor	Yaşıyor	Hayır	Baba, 1 Kardeş (K)	3
ISPK3	Yaşıyor	Yaşıyor	Hayır	Anne, 1 Kardeş (E)	3
ELZK1	Yaşıyor	Yaşıyor	Hayır	Anne, Hala	3
ISPK2	Yaşıyor	Yaşıyor	Hayır	Babaanne, Amca, Dede	4
Ortalama					5.97

Tablo 12 incelendiğinde 22 katılımcının çekirdek ailede (%61), dokuz katılımcının geniş ailede (%22) ve altı katılımcının ise dağılmış ailede (%17) yaşadıkları görülmektedir. Çekirdek ailelerdeki kişi sayısı en az üç ve en fazla sekiz iken, geniş ailelerdeki kişi sayısı sekiz ile 15 arasında değişmektedir. Dağılmış aile üye sayısı da iki ile dört arasındadır. Hanelerdeki ortalama kişi sayısı altıdır. Kardeş olan URF-O2K1 ve URF-O2K2 kodlu katılımcıların anneleri vefat etmiş ve babaları ikinci bir evlilik yapmıştır. Ayrıca TRME2 kodlu Iraklı Türkmen sığınmacının babası vefat etmiş, geleneklerine göre annesi ile amcası evlendirilmiştir. Ebeveynleri yaşayan katılımcılardan altısının ailesi dağılmış ailedir, anne ve babası çeşitli nedenlerle boşanıp ayrılmışlardır. Ebeveynleri boşanan ELZK1, ANKK1, ANKE1, ISPK3 kodlu katılımcılar anneleri ile SİN-OE1 kodlu katılımcı ise babasıyla birlikte yaşarken, ISPK2 kodlu katılımcı her iki ebeveynden ayrı olarak yaşamaktadır.

Ailedeki birey sayısı değişkenine göre, ailedeki birey sayısı arttıkça öğrencilerin okulu bırakma eğilimi de artmaktadır (Katıtaş, 2012). Öğrencinin kardeş sayısı arttıkça ortaöğretimde okullaşma olasılığı %2 dolayında düşmektedir (Oral ve Mcgivney, 2014). Her aile yapısının kendine özgü olumlu/olumsuz özellikleri olsa da özellikle kardeş sayısı ve hanedeki birey sayısının fazla olduğu durumlarda, hane üyelerinin tüketim harcamaları olumsuz etkilemekte ve çocuk yoksulluğu daha yıkıcı yaşanmaktadır. Öğrenim gören her çocuğun, özellikle sosyal devlet ilkelerinin gerçekleştirilmediği durumlarda ulaşım, beslenme, kırtasiye vb. eğitim harcamaları, aileye fazladan finansal yük getirmektedir. Böyle durumlarda ebeveynler tüm çocuklarının değil de yalnızca birinin eğitimine katılımını destekleyebilmektedir.

Bunları (okulu bırakmayı) ne zaman düşündüm... Babam bana şunu dedi -ben okutamam hani içinüzü de okutamam- bunu bana söyledi. Ancak bir kişi okutabiliriz, onu da ne çok zorluklarla okuttuğunu ben gördüm, biliyorum. Hatta tefeciden borç alıp para gönderdiği zamanlar var... Ben bunu gördükten sonra nasıl okuyayım. Yani bana da öyle yaparsa ben rahat olmam (BTL-OE1).

[*Sen genel liseyi hiç düşünmedin mi?*] Dediğim gibi düşündüm, diyecektim zaten. Sonra babam dedi: İlerisi yok falan filan. İlerisinde parasını ödeyemedik. Benim ve ablamınki vardı. Ben de fazla şey yapmak istemedim (SİNK2).

Çok çocuklu, geniş, geleneksel, parçalanmış ve tek ebeveynli yoksul ailelerde, çocuk yoksulluğu daha keskin yaşanmaktadır. Aile geliri düşük olduğunda, çocuklar da aile gelirine katkı için çocuk işçiliğine kaymaktadır. Çalışan çocuklar küçük yaştan itibaren ebeveynlerine aile işinde yardım etmekte ya da çoğunlukla ilk kez yaz tatillerinde çalışmayı deneyimlemektedirler. Okul dışında kalma zorunlu duruma geldiğinde ilk önce

çalıştıkları işyerlerinde işe başlamaktadırlar. Toplam 22 katılımcı (%61), okul dışında kalır kalmaz aile gelirine katkı için çocuk işçi olmuşlardır. SİNK2 kodlu katılımcı, babası inşaat işinde çalışırken, çalışamayacak derecede hasta olunca, üniversitede Hemşirelik bölümünde öğrenim gören ablasının mezun olabilmesi için, kazandığı Sağlık Meslek Lisesi'ne kaydolmayıp tekstil fabrikasında işe girmiş ve tek başına ailesini geçindirmeye başlamıştır.

Kardeş sayısının kız ve erkek çocuklarının eğitim başarısına ve okula devamına etkisi farklı olabilmektedir. Ailelerdeki küçük çocuklar, okula gitmek için daha fazla fırsata sahiptirler. Çünkü daha büyük çocuklar ev işlerini yürütür, çiftlik işlerini yapar veya hane gelirine katkıda bulunurlar (Smits ve Hoşgör, 2006). Kız ve erkek çocukları için aynı cinsiyete sahip kardeşlerin varlığı, ailedeki kaçınıcı çocuk olduğuna bağlı olarak eğitim başarısını ve okula devamı etkilemektedir. SİNE2, kendisinden küçük bir erkek kardeşi olmasına karşın yalnızca kendisinin köy işlerinde çalıştırıldığını söylemiştir. Kardeş olan URF-O1K1 ve URF-O1K2 kodlu katılımcılar ise annelerinin yaşlı olmasından dolayı tüm ev işlerini birlikte yaptıklarını, ancak URF-O1K2'in evlenmesi ile evdeki tüm sorumluluğun yaşça küçük olan URF-O1K1'ye yüklendiğini aktarmışlardır.

URF-O1K2: Bende de öyle bütün sorumluluklar vardı. Çünkü annem yaşlıydı yani çok yapamazdı, biz hep ona yardım ediyorduk... Mesela evi temizleme, ev yıkamayı, evi süpürge yapmayı.

URF-O1K1: Yemek yapmayı.

URF-O1K2: Yemek yapmayı bunlar hepsi mesela.

URF-O1K1: Anne babanın üstü işte hepsi.

URF-O1K2: Ütüleme mesela hepsini biz yapardık yani.

URF-O1K1: Daha önceden benim yani ortaokula gittiğimde ablam vardı. O zaman birlikte yapıyorduk. O evlendikten sonra liseye gitmeyi hani onun için şey oldu. Çıktım. Abla olmayınca, evde anne de çok yapamıyor, mecbur kalıyorsun. Her şey senin üzerinde; sorumluluk, evin işi, baba, anne, yok şuydu, buydu, hepsi.

Yani ders oldu mu? (Köyde) iki işçi yetmiyordu böyle. Anne, baba tarlaya bir gidiyorduk... Saat (gece) 12. Mesela kardeşim gitsin, ben biraz şey yapayım, çalışayım dersime, o gelsin. Öyle bir şey yoktu bizde. Bir yağmur yağdı mı bitti (SİNE2).

Kardeş sayısının fazla olduğu kalabalık ailelerdeki ve tek ebeveynli dağılmış ailelerdeki çocuklar ebeveynlerinden yeterli ve nitelikli destek alamamaktadırlar. Özellikle boşanma sürecinden geçen ebeveynler, kendi sorunlarıyla uğraşırken, çocuklarının daha az zararlı bu sürecin üstesinden gelmelerine uygun zemin hazırlayamadıklarında, çocukların eğitim yaşamı olumsuz etkilenmektedir.

Yani benim matematiğim iyiydi aslında. İlkokulda, ortaokulda işte yani ben, annem babam ayrıldıktan sonra biraz daha bilgisayara falan bağlandım. Sabah

akşam bilgisayar. Hiç uyumadan okula gittim falan. İlkokulda böyle yarışmalara falan katılmışım, okullar arası matematik. Sonra bozuldu, hepsi bozulunca daha toparlayamadım (ANKE1).

[*Derslerinize yardımcı oluyorlar mıydı?*] Hayır. Küçükken babam biraz yardımcı oluyordu ama... Babamla ayrıldıktan sonra hayır... Ben daha 12-13 yaşındaydım, beşinci sınıfa gidiyordum (ELZK1).

Tutucu dindar ebeveynler, özellikle çocuklarını küçük yaşta Kur'an-ı Kerim kurslarına göndermekte ve ardından ortaöğretim tercihlerini de daha çok İmam Hatip Liselerinden yana kullanabilmektedirler. Özellikle hem bu okullardaki çeşitli derslerin zorluğu hem de istemedikleri okula gitmek zorunda kalmaları, çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedir.

Genellikle akraba tarafımız, bir de babam benim biraz dindar, dinli hani. Kur'an-ı Kerim okur, kendisi de namazında, abdestinde. Hani o da istiyor Kur'an-ı Kerim öğreysin, Arapça öğreysin, başka bir dil öğreysin. [*Ama sen yapamadın?*] Evet kaldıramadım, çünkü üzerimde küçükken, ortaya giderken görseydim 6, 5, 7 felan o yaş aralığında görseydim, şimdi zorluk çekmezdim, işimi hallederdim. Çünkü kardeşim var, o Arapçayı beş senede felan gördü, o imam hatip okuyor. Burada hiç zorluk çekmedi, hepsini geçti, yapabiliyor (ISPK4).

[*Başka bir okula gitme durumun var mıydı ya da hangi okula gitmek isterdin?*] Vardı. Endüstri (meslek lisesi) olabilirdi. Ama imam hatibe gönderdiler. Öyle oldu işte. İmam olsaydım rahat ederdim diyorlardı. Rahatlık açısından, beni o yüzden imam hatibe gönderdiler. O yüzden şey yaptım, zaten istemiyordum imam hatip lisesinde okumayı. Onun baskısıyla okudum. Şey yapamadım. [*İmam hatip lisesinde seni özellikle okuldan soğutan şeyler var mıydı?*] Soğutan bir şey, Kur'an vardı, Arapça vardı. Yani bunları ben hiç bilmiyordum... Zaten ana dersler onlardı. Onları geçemeyince... Onlarda çok sıkıntı yaptım, diğer derslerim iyiydi (SİNE2).

Gittiğim liseyi ben istemedim babam zorla gönderdi. [*Sen ne istedin mesela?*] Ben diyim "normal liseye gideyim", o diyi "İmam hatibe git". Ben diyim "orada yapamam", o diyi "yok". Ben de gittim oraya, sınıfta kaldım. Sınıfta kaldım ve sonradan da bıraktım (BİNE1).

Kalabalık ailelerin çocukların eğitimine olumsuz etkilerinden biri de çocuğun bağımsız olarak çalışabileceği sessiz, uygun ışık ve sıcaklığa sahip bir çalışma odasının olmamasıdır.

Biz kalabalık olduğumuz için mesela bir çalışma odası bile yoktu (BTL-OE2).

[*Çalışabileceğin sakın bir odan var mıydı?*] Ya vallahi nasıl sakın... Yok. Mesela Yeğenlerim vardır ama yeğenlerim çalıştırmaz. O şekil.

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri. Aile gelirinin yanı sıra ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocukların okul başarısı ve okula devamındaki en temel etkenlerden biri olan aile

ilgisi ve desteğinin temelini oluşturmaktadır. Anne babanın eğitim düzeyleri ayrı ayrı incelendiğinde ailenin eğitime verdiği desteğin, çocukların okul dışında kalma sürecine nasıl etki ettiği amaçlanmıştır. Özel ve Zelyurt'un araştırmalarına göre (2016), anne-baba eğitiminin, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağladığı, çocuklarıyla olan iletişimlerini daha sağlıklı ve etkili duruma getirerek olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Katılımcıların Anne ve baba eğitim düzeylerini gösteren veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri

Katılımcı Kişinin Kodu	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
ANKE2	Okuryazar değil	Okuryazar değil
SİNE4	Okuryazar değil	Okuryazar değil
BTL-OE1	Okuryazar değil	Okuryazar değil
SİNK1	İlkokul	Okuryazar değil
BTL-OE2	Okuryazar değil	İlkokul
ISPE1	Okuryazar değil	İlkokul
URF-O1K1	Okuryazar değil	İlkokul
URF-O1K2	Okuryazar değil	İlkokul
URF-O2K1	Okuryazar değil	İlkokul
URF-O2K2	Okuryazar değil	İlkokul
URFE1	Okuryazar değil	İlkokul
BİNE1	İlkokul	İlkokul
ELZE1	İlkokul	İlkokul
ISPK3	İlkokul	İlkokul
SİNE1	İlkokul	İlkokul
SİNE3	İlkokul	İlkokul
SİNK2	İlkokul	İlkokul
ISPE2	Ortaokul	İlkokul
TRMK1	Ortaokul	İlkokul
BTL-OE3	Okuryazar değil	Ortaokul
BTL-OE4	Okuryazar değil	Ortaokul
ELZE2	İlkokul	Ortaokul
İSTK1	İlkokul	Ortaokul
ISPK1	Ortaokul	Ortaokul
ISPK4	Ortaokul	Ortaokul
SİNE2	Ortaokul	Ortaokul
ELZK1	Lise	Ortaokul
ANKT1	Lisans	Ortaokul

(Devam Ediyor)

Tablo 13 (Devam)

Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri

Katılımcı Kişinin Kodu	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
ANKE1	Ortaokul	Lise
ISPK5	Ortaokul	Lise
ISPK2	Ön lisans	Ön lisans
TRME2	Ortaokul	Lisans
ANKK1	Lise	Lisans
TRME1	Lisans	Lisans

Tablo 13'te katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde, anne ve baba eğitim düzeyinin büyük oranda düşük olduğu görülmektedir. Okulu terkin toplumsal, kültürel ve ailevi koşullardan kaynaklanan nedenlerini inceleyen Gökşen ve diğerleri (2006), en önemli etkenlerden birinin annenin okuryazarlık durumu olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmadaki katılımcıların 12'si (%35), annelerinin okuryazar olmadığını söylemiştir. Katılımcıların annelerinin dokuzu (%26) ilkököl, sekizi (%24) ortaokul, ikisi (%6) lise, biri (%3) ön lisans ve ikisi (%6) lisans mezunudur. Katılımcıların babalarının dördü (%12) okuryazar değil, 15'i (%44) ilkököl, dokuzu (%26) ortaokul, ikisi (%6) lise, biri (%3) ön lisans ve üçü (%9) lisans mezunudur. Katılımcılardan ANKE2, URFE1, URF-O2K1, SİNE4 ve URF-O2K2'nin anneleri, SİNE4 ve SİNK2'in ise babası ilkököl diploması alamadan okul dışında kalırken, ANKE1 kodlu katılımcının ise annesi liseden, babası da üniversiteden (lisans) mezun olamadan okul dışında kalmışlardır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe, çocukların okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Ortaöğretimde ailenin eğitim düzeyinin okullaşma üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Bu yaş grubundaki bireylerin anneleri üniversite mezunu ise okullaşma olasılıkları %30; anneleri lise mezunu ise okullaşma oranları %24 artmaktadır. Babanın lise veya üniversite mezunu olması da %20'nin üzerinde bir artış yaratmaktadır (Oral ve Mcgivney, 2014). Ebeveynlerin okuma yazma bilmemesi ile ilkököl gitmiş olması arasında önemli fark olmakla birlikte özellikle annenin eğitim durumu yükseldikçe ailenin eğitime verdiği destek daha da artmaktadır (Semerci ve diğerleri, 2012, s. 75). Ebeveynlerin okuryazar olmaması ile ilkököl ve üzeri eğitim düzeyine sahip olup da işlevsel olarak kullanamaması çocukların eğitime devamı önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Okuryazar olmayan ebeveynler çocuklarının eğitim yaşantısını izleyememekte ve

çocuğun okulda öğrendiklerini evde pekiştirmesine katkı sunamamaktadırlar. Ebeveynlerin eğitim düzeylerini içeren bilgiler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Anne ve Baba Eğitim Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Oranları

Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim		Baba Eğitim	
	f	%	f	%
Okuryazar değil	12	35	4	12
İlkokul	9	26	15	44
Ortaokul	8	24	9	26
Lise	2	6	2	6
Ön lisans	1	3	1	3
Lisans	2	6	3	9
Toplam	34	100	34	100

Tablo 14’te katılımcıların anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi karşılaştırıldığında, yalnızca beş katılımcının (ISPE2, TRMK1, ELZK1, ANKT1, SİNK1) anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyinden yüksek iken 14 katılımcının anne ve baba eğitim düzeyleri aynıdır. Katılımcıların 15’inin baba eğitim düzeyleri anne eğitim düzeylerinden yüksektir. Toplam 68 ebeveynen yalnızca 11’i (%16) ortaöğretim ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Eğitim düzeyi lise ve üzeri olan ebeveynler, ortaöğretimde öğrenim gören çocukların öğrenimine destek verebilecek yeterliğe sahip iken, diğerlerinin bu desteği sunması daha az olasıdır. Okuryazar olmayan ebeveynler ile ilkokul mezunu ebeveynler, çocukları temel eğitime başladıklarında çocuklarına destek olmak istemelerine karşın bu desteği uygulamada gösterememektedirler.

[*Anne baba yani ebeveynleriniz derslerinize yardımcı oluyorlar mıydı?*] Ya anne baba olmuyordu çünkü onlar okumadıkları için yapamazlardı, yardımcı olamazlardı... Yok, çok önemsemiyorlardı yani diğer aileler gibi değil. Diğerleri çocuklarına falan öğretirdi. Derdi, yani çalıştırlardı, okuluna giderlerdi, öğretmenlerle konuşurlardı, ama bizimkiler öyle değildi (URF-O1K2).

Babam da ilkokul terk, annem de ilkokul terk. Yani onların da pek fazla bir şey bildiği (yok). Yani elinden geldiğini yapıyorlar ama hani ötesine (SİNE4).

Okumayı fazla bilmediği için yardım etmiyorlardı (BİNE1).

Mesela diyorlardı: “Oku”. Okuma yazmaları da olmadığı için, mesela hoca bir ödev verdi mi yardım da edemiyorlardı (BTL-OE3).

Katılımcıların çoğu ebeveynlerinin ilkokul ve ortaokulda derslerinde yardımcı olduklarını söylerken, lisede bu desteği alamadıklarına vurgu yapmışlardır.

Annem, babam öyle anlattıkları kadar, ufakken o da. Büyüdüğüm zaman, liseye gittiğimde anlamazlardı (SİNE1).

[*Ödevlerini yapmadığın zaman başında durup seninle ilgilenen biri var mıydı?*] Hayır. “Yap” diyorlardı ama çok fazla üstelemiyorlardı. “Oku” diyorlardı. Ama öyle” ödevin bugün ne? Gel yardım edelim” demiyorlardı (ELZK1).

Babam yardımcı oluyordu, annem okuma yazma bilmiyordu. Ya babam yardımcı oluyordu ya da abimler. Annem beşe kadar okumuş, babam üçe kadar okumuş (SİNK1).

Okul dışında kalmasının sorumlusunun kendisi olduğunu belirten katılımcılar, ebeveynlerinin, eğitime devam etmesini istediğini belirtmesine karşın, katılımcıların açıklamalarından, ebeveynlerin terk kararından sonra, eğitime devam yönünde yeterli çaba göstermedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılara “Okul dışında kalmanıza anne ve babanız nasıl tepki verdi?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Önce kızdılar ondan sonra bir şey demediler (BİNE1).

Ben dedim bırakacağım diye. [*Annen, baban ne dedi?*] Annem babam gitmemi istediler ama ben gitmedim (SİNE1).

Ailemden biraz tepki aldım sonradan değiştiler onlarda anlayışla karşıladılar olabilir diye (ISPK2)

Sesini çıkarmadılar. [*Dedin ya eğitime önem veriyorlarmış, hiçbir şey söylemediler mi?*] Yok. Dediler çalışırsan gitme, çalışmıyorsan git okula (ELZE2).

Bu bulgular Semerci ve diğerlerinin (2012, s. 83) yaptığı araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ailelerin eğitim sürecinde çocuklarına destek ol(a)mamaları, hem örtük olarak çocuklarının okul dışında kalmalarını desteklediklerini göstermekte hem de çocuk tarafından okulu bırakma kararı verildiğinde bu karara karışmalarını neredeyse olanaksız duruma getirmektedir.

Kürt kökenli katılımcılar, ebeveynlerinin yoksulluk ve geleneksel nedenlerle kendi eğitimlerine karşı ilgisiz olduklarını, eğitimlerini desteklemekten çok, engelleyici tavır takınarak okul dışında kalmalarını özendirdiklerini belirtmişlerdir.

Ailem... Anneme sorduğum zaman: “e senin baban tek başına, nasıl okutsun” diyordu yani. [*Sizi vazgeçirmeye çalışsan oldu mu hiç ya da destek veren?*] Vazgeçiren değil de hep böyle bırakmam da teşvik edenler oldu (BTL-OE1).

Eğitimleriyle ağabeyinin ilgilendiğini belirten URF-O1K2, ağabeyinin isteğiyle okul dışında kaldığını ve ebeveynlerinin bu konuda bir çaba göstermediğini belirtmiştir. URF-O2K2, terk kararını öğrenen öğretmenlerine, istemeyerek de olsa kendi istekleriyle okulu bıraktıklarını söyleyerek, öğretmenlerinin ebeveynleriyle iletişiminin önünü kesmiştir.

Ya ben bırakmayı düşünmedim ama ailede gördükçe, ailenin verdiği tepkiler, yani diyordum çıkarırlar yani çıkarım yani... Zaten babama dedim “okuldan çıkmışım”, dedi “okuldan mı çıktın?” onun haberi bile yoktu yani (URF-O1K2).

Ses çıkarmadılar, “evet” dedi “sen çık”. Ben de (okuldan) çıkmak zorunda kaldım ve çıktıktan sonra da hiç ses çıkarmadım... Öğretmenlerim çıkmamı istemedi, diyorlardı “eğer ailen zorluyorsa, ailenle konuşalım”. Ama ben dedim “yok, benim isteğim olduğu için”. Bilmiyorlar içimden ne geçiyor (URF-O2K2).

Mesela diyorlardı ki, “okula gitmeyin”. [Niye göndermek istemiyorlardı?] Neymiş amcamgiller çok laf ediyor, bir de şey bizim kız Kürtler okula gitmiyormuş, okula gitmek yasakmış (URF-O2K1).

Eğitim düzeyi yüksek aile reisleri, çocukları için daha fazla eğitim harcaması yapmaktadırlar. Üniversite mezunu olan aile reisleri, lise mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine üç kat fazla para harcamakta; lise mezunu olan aile reisleri ise ortaokul mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine iki kat fazla yatırım yapmaktadır (Oral ve McGivney, 2014). Ortaöğretimde ailenin eğitim düzeyinin okullaşma üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Bu yaş grubundaki bireylerin anneleri üniversite mezunu ise okullaşma olasılıkları %30; anneleri lise mezunu ise okullaşma oranları %24 artmaktadır. Babanın lise veya üniversite mezunu olması da %20'nin üzerinde bir artış yaratmaktadır (Oral ve McGivney, 2014). Şaban'ın (2011) da bulguladığı gibi, üniversite mezunu olan ebeveynler ilköğretim okulu mezunu olan ebeveynlere göre; anneler babalara göre çocuklarının eğitimine daha fazla katılmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun eğitim düzeyi düşük olmakla birlikte, annelerin eğitim düzeyi baba eğitim düzeyinden daha düşüktür. Gün içinde iş dolayısıyla evde olmayan babaların yanı sıra ev kadını olan anneler çocukların eğitimine gerekli desteği sunamamaktadırlar.

Ebeveynlerin Meslekleri ve Yaptıkları İş. Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin yanı sıra ebeveynlerin mesleklerinin ve yapmış oldukları işin, çocukların eğitim başarısını ve eğitime devamını etkilediği bilinmektedir. Bu yüzden katılımcılara anne ve babalarının meslekleri ile yaptıkları iş sorulmuştur.

Katılımcıların anne ve baba mesleği ile işine ilişkin veriler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Anne ve Babalarının Mesleği ve Yaptıkları İşler

Görüşmeci Kodu	Anne Mesleği	Anne İş	Baba Mesleği	Baba İş
ELZK1	Yok	Ev Kadını	Yok	İşsiz
TRME2	Yok	Ev Kadını	Yok	İşsiz
SİNK2	Yok	Ev Kadını	Nalbur	İşsiz
TRME1	Yok	Ev Kadını	Öğretmen	İşsiz
ELZE1	Yok	Ev Kadını	Yok	Sürücü-Kamyon
ISPE2	Yok	Ev Kadını	Yok	Çiftçi
SİNE1	Yok	Ev Kadını	Yok	Çiftçi
BİNE1	Yok	Ev Kadını	Yok	Kantin Sahibi
ANKE1	Yok	Taşeron İşçi	Yok	Serbest Meslek
SİNE3	Yok	Ev Kadını	Yok	Garson
ISPK4	Yok	Ev Kadını	Yok	İşkur İşçi, Pazarcı
ISPE1	Yok	Ev Kadını	Yok	Oto Elektrikçi
SİNE4	Yok	Ev Kadını	Yok	Belediye Temizlik İşçisi
BTL-OE2	Yok	Ev Kadını	Yok	İnşaat İşçisi
BTL-OE3	Yok	Ev Kadını	Yok	İnşaat İşçisi
BTL-OE4	Yok	Ev Kadını	Yok	İnşaat İşçisi
SİNK1	Yok	Ev Kadını	Yok	İnşaat İşçisi
URFE1	Yok	Ev Kadını	Yok	Kamyon Tamircisi
BTL-OE1	Yok	Ev Kadını	Yok	Çiftçi (Yaşlılıktan Emek)
SİN-OE2	Yok	Ev Kadını	Elektrikçi	Emekli
SİN-OE1	Tekstil	Tekstil	(Bilgi Yok)	Emekli
SİNE2	Yok	Ev Kadını	Teknisyen	Tekstil Makine Bakım
ANKE2	Yok	Ev Kadını	Sıvacı	Katı Atık Toplayıcı
ISPK5	Yok	Kantinde İşçi	Polis	Polis
ISPK1	Yok	Ev Kadını	Öğretmen	Yurt Müdürü
TRMK1	Yok	Ev Kadını	Oto Tamircisi	Oto Tamircisi
ANKK1	Yok	Ev Kadını	Astsubay	Astsubay
ISPK2	Memur	Elektrik Memuru	Memur	Memur
ISPK3	Yok	Ev Kadını	Kasap	Kasap
URF-O1K1	Yok	Ev Kadını	Kasap	Kasap
URF-O1K2	Yok	Ev Kadını	Kasap	Kasap
URF-O2K1	Yok	Ev Kadını	Kasap	Kasap
URF-O2K2	Yok	Ev Kadını	Kasap	Kasap
ANKT1	İşletme	Fotoğrafçı	Fotoğrafçı	Fotoğrafçı
İSTK1	Yok	Ev Kadını	Fırıncı	Fırıncı (Emekli)
ELZE2	Yok	Ev Kadını	Aşçı	Aşçı

Tablo 15’te, katılımcıların anne meslekleri ile annelerinin yaptığı iş incelendiğinde, yalnızca ANKT1 kodlu katılımcının annesi İşletme mezunu olarak fotoğrafçılık yapmakta, SİN-OE1 kodlu katılımcının annesi tekstil fabrikasında, ISPK5’in annesi ise Kredi ve Yurtlar Kurumu’nun kantininde işçi, ISPK2 kodlu katılımcının annesinin elektrik dağıtım firmasında memur olarak çalışmaktadır. Katılımcıların 33’ü (%92) annesinin herhangi bir mesleğinin olmadığını söylemiştir. Mesleği olmayan annelerden yalnızca ANKE1 ve ISPK5 kodlu katılımcıların anneleri işçi olarak asgari ücretle çalışmakta, diğerleri ise ev kadını olarak yaşamını sürdürmektedir. Köyde yaşayan anneler (9 kişi), ev kadınlığı ile beraber çiftçilik yaparak tarım ve hayvancılıkla da uğraşmaktadırlar.

Katılımcıların baba meslekleri ve yapmakta oldukları iş incelendiğinde, 17 katılımcı (%47) babalarının herhangi bir mesleğinin olmadığını söylemiştir. Beş katılımcı (%14) babalarının kasap olduğunu, birer katılımcı da babalarının polis (ISPK5), astsubay (ANKK1), devlet memuru (ISPK2), aşçı (ELZE2), oto tamircisi (TRMK1), fotoğrafçı (ANKT1) ve iki katılımcı da öğretmen olduğunu söylemiştir.

Okul dışında kalan 12 kişinin (%33) babalarının ağırlıklı olarak küçük ölçekli ticaretle geçindikleri, 11 kişinin (%31) ise özel sektörde veya kamuda işçi (temizlik ve inşaat işçisi) olduğu belirtilmiştir. Yalnızca beş katılımcının babasının düzenli gelirli işlerde çalıştığı, dört katılımcının babasının emekli olup emekli maaşı aldığı, 11 katılımcının babalarının kendi işyerlerini açtığı ve beş katılımcının babasının işsiz olduğu görülmektedir. Özellikle köyde yaşayan ebeveynler çiftçiliğin yanı sıra inşaat işçisi olarak geçimlerini sağlamaya çalışmaktadırlar. TRME1, babasının Irak’ta iken öğretmen olduğunu, ancak savaştan kaçıp Türkiye’ye göç ettikten sonra işsiz kaldığını söylemiştir.

Ebeveynlerin düzenli bir işlerinin olup olmaması, aile üyelerinin sosyal güvence durumunu belirlemektedir. Katılımcıların Sosyal güvence durumunu gösteren veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Sosyal Güvenlik Durumu

Sosyal Güvenlik Durumu	f	%	Katılımcı Kodu
Bağkurlu/Sigortalı	18	50	ANKE1, ANKK1, ISPE1, ISPE2, ISPK1, ISPK2, ISPK5, URF-O1K1, URF-O1K2, ANKT1, ELZE1, İSTK1, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK2, SİN-OE1, SİN-OE2

(Devam Ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Katılımcıların Sosyal Güvenlik Durumu

Sosyal Güvenlik Durumu	f	%	Katılımcı Kodu
Yeşil Kartlı	10	28	ANKE2, BTL-OE1, BTL-OE3, BTL-OE4, ISPK3, ISPK4, SİNE1, SİNK1, ELZK1, ELZE2
Sosyal Güvencesi Yok	4	11	URFE1, TRMK1, TRME1, TRME2
SGK bilgisi yok (Tedavi olabilen)	4	11	BTL-OE2, BİNE1, URF-O2K1, URF-O2K2

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların 18'inin (%50) ebeveynlerinin sosyal güvencesinin olduğu, 10'unun (%28) herhangi bir işte çalışmadıkları için Yeşil Kartlı oldukları ve dördünün (%11) sosyal güvencesinin olmadığı görülmektedir. Sosyal güvencenin olmaması genellikle ülke yurttaşı olmama ile ilişkili iken Yeşil Kartlı olma özellikle işsizlik ve düşük gelirli (hanehalkı kişi başı ortalama net gelirin net asgari ücretin 1/3'ünden az olması) geçici işlerle ilişkilidir.

Ebeveynlerin mesleği, çocukların eğitimini desteklemelerini etkilemektedir. Bu yüzden katılımcılara “Anne babanız derslerinize yardımcısı oluyorlar mıydı?” sorusu yöneltilmiştir. Birçok katılımcı babalarının kendilerinin eğitimiyle ilgilendiğini ve derslerine yardımcı olduklarını belirtse de yapılan derinlemesine görüşmelerde ebeveynlerin çocuklarına yeterince destek ol(a)madıkları görülmektedir. Özellikle köyde yaşayanlar ile ebeveynleri -ikili işgücü piyasaları kuramına göre- düşük ücret ve statülü, elverişsiz çalışma koşulları ile yükselme olanaklarının sınırlı olduğu ikincil piyasalarda çalışan çocuklar, ebeveynleriyle birlikte nitelikli zaman geçirememekte ve olumlu ebeveyn desteği alamamaktadırlar.

Babam gece geç geliyor. Biz (uyuduğumuz için) görmüyoruz (TRMK1).

Babam anlamadığım konulara yardım ediyordu. Ben bazen de yorgun oluyordum okuldan geldiğimde. Yardım ediyordu, o yapıyordu, kendisi yapıyordu. [*Ders dışında okula gittiğin zaman, mesela baban saat kaçta işe gidiyordu?*] Sabah 7'de gidiyordu, gece 11'de geliyordu. [*Hafta içi o zaman birbirinizi görmüyorsunuz?*] Yani. Evet. [*Ya hafta sonları?*] Hafta sonu Pazar günü tatildi sadece. Evde kalıyordu. O zaman da zaten yorgun... Bazen de gece sabaha kadar çalışıyor, bayağı çalıştı (İSTK1).

Annem zaten sinir hastası, ona bir şey diyemiyorduk, zaten onu anlıyorduk. Babam da saat 15:00'te bir çıkıyor işe, ertesi gün sabah 5'te geliyor, çöp arabasındaydı. O soğuklarda felan geliyordu duş yapıyordu, yatıyordu. Yani bizimle de o kadar çok vakti olmuyordu. Öğlen 2'ye kadar yatıyordu, zaten ondan sonra kalkıp işe gidiyordu (SİNE4).

Evde sürekli yalnız olurum... Anne ve baba sürekli çalıştığı için hiçbir şekilde benim derslerimi kontrol etmediler (SİN-OE1).

Babam genellikle hani geç geliyordu, çalıştığı için gelirdi, yorgun olurdu. Ben uğraşmak istemezdim, ben de gidiyordum odama kendi başıma şey yapıyordum öyle yani (SİN-OE2).

[Anne ve babanız sırf sizinle birlikte olmak için size zaman ayırıyorlar mıydı?]. Hayır, öyle boş vakitleri olmuyordu (SİN-K1).

Çalışan ve dolayısıyla hanehalkı gelirine katkıda bulunan annelerin, aile kararları üzerinde etkisi geliri olmayan kadınlardan daha fazladır. Bu durum bağımsız kadınların, kızlarının okula gitme olasılığını arttırdığını düşündürmektedir. Kızların eğitime katılımları için ilköğretimi tamamlamış ve Türkçe konuşabilen bir anneye sahip olmak çok önemlidir. Annenin geleneksel cinsiyet rolü tutumları, kızın ortaöğretime başlama şansını azaltmaktadır. Erkeklerin katılımı için hanehalkının ekonomik durumu önemlidir (Smits ve Hoşgör, 2006).

Babaları serbest meslek sahibi olanların okul dışında kalması daha olasıdır. Bu olasılık özellikle ülkedeki ekonomik bunalımlarda daha da artmaktadır. Babaları serbest meslek sahibi olan geleneksel öğrenciler için okuldan ayrılma oranı bunalım döneminde öncekinden çok daha yüksek çıkmıştır (%34.6'e karşı %65.4) ve bu fark önemlidir (Fernandes ve Lopes, 2016). Oral ve McGivney'in (2014) bulgularına göre, hanede çalışan yetişkinlerin kayıtlı işlerde çalışıyor olması çocuklarının ortaöğretime kayıtlı olma olasılığını %3.5 oranında artırırken, hanede çalışanların tarım sektöründe çalışıyor olması, özellikle ortaöğretimde okullulaşma olasılığını olumsuz etkilemektedir.

Eğer babanın eğitim düzeyi anneye göre kısmen yüksek ise, babanın mesleği ve çalıştığı iş dolayısıyla sürekli il dışına çıkarak geçici ve düzensiz aralıklarla ailesinin yanında olması, çocuklara verilen eğitim desteğini olumsuz etkileyebilmektedir. Babası kamyon sürücüsü olan ELZE1 ile babası polis olan ISPK5'in baba desteğini yeterince alamadıkları söylenebilir.

Babam polis memuru, şu anda o da orda, doğu görevinde [İğdırda]. [Babanız derslerinize yardımcı oluyor muydu?] Oluyordu hocam, babam çok oluyordu (Şimdi babası İğdır'da olduğu için yardım edemiyor.) (ISPK5).

Belirli bir ebeveyn eğitim düzeyinde, babaları orta profesyonel işlerde çalışan çocukların, babası nitelikli bir el işçisi olan çocuklara göre okul dışında kalma şansı daha düşüktür. Babaları işsiz ya da yarı nitelikli el işçisi olan çocuklar daha fazla okulu bırakma şansına sahiptirler. Ebeveynlerin rahatça yaşamalarına izin veren sabit bir işi olduğunda,

aile ortamı çocuk için daha istikrarlıdır ve ebeveynler okuldaki başarıya anlam veren bir başarı rol modeli sunarlar. Dahası, ebeveynler çocuklarının sosyal olarak bir alt sınıfa inmesini önlemeye çalışırlar ve bu nedenle, çocuklarının gelecekteki sosyal konumlarını tehlikeye sokan bitmemiş eğitim sorunları konusunda daha bilinçlidirler (Blanchard ve Sinthon, 2011).

Ebeveynlerin Destekleyici Ortam Sağlaması. Çocukların okul dışında kalma nedenleri ile ilişkili olarak ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemek için ne gibi girişimlerde bulunup olanaklar sağladığı önem kazanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, ebeveynlerin, çocuklarının eğitime destekleyici ortam sunup sunmadıkları; katılımcıların çocuk yoksulluk endeksine ilişkin durumları, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanlar, ebeveynlerin çocukların okul yaşantılarını izlemeleri, çocukların ders çalışabilmeleri için uygun ortam hazırlamaları, çocuklarına seçenekli/tamamlayıcı eğitim olanakları sunmaları, evdeki eğitimsel kaynakların sayısı ve türü ile ebeveynlerin okul dışında kalan çocuklarına tepkisi ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

Katılımcıların Çocuk Yoksulluğu. Hane üzerinden tanımlanan yoksulluğa kişiler üzerinden bakmak ve hane içinde özellikle çocukların yaşadıkları eşitsizlikleri görünür kılmak için bu araştırmada çocuk yoksulluğu kavramına odaklanılmıştır. Yoksulluk içinde büyüyen çocukların düşük eğitim, kötü sağlık, madde bağımlılığı, suç işleme ve antisosyal davranış, düşük gelir, işsizlik, uzun süre devlet yardımına bağımlı kalma ve özellikle kız çocukları için küçük yaşta hamile kalma gibi durumlarla karşı karşıya kalma riski daha fazla olduğundan çocuk yoksulluğunu ayrı ele almak gerekmektedir (UNICEF, 2006). Çocuk yoksulluğu oranı, hem toplumun en savunmasız üyelerinden olan çocuklara neler olduğunun bir ölçüsü hem de bir toplumun sağlığı ve refahının en önemli göstergelerinden biridir.

Yoksulluğun, düşük hanehalkı geliri ve tüketim düzeyleri gibi parasal kavramlarla kolayca ölçülebilmesine karşın, çocuk yoksulluğunun bir çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki tüm etkilerinin ölçülebileceği bir tanımı yoktur. Ancak eğitim, sağlık, konut, aile büyüklüğü ve sosyal koruma olup olmaması gibi göstergeler de yoksulluğun ve çocuklar üzerindeki etkilerinin tanımlanmasına katkıda bulunmaktadır (UNICEF, 2006). Bu araştırmada çocuk yoksulluğunu saptamak için, UNICEF'in (2012)

oluşturduğu ve uluslararası karşılaştırılabilirliği olan Çocuk Yoksulluğu Endeksinde yer alan 14 sorudan yararlanılmıştır. Endekse göre 14 soru içinde iki veya daha fazlasına sahip olmayan çocukların çocuk yoksulluğu yaşadığı kabul edilmektedir.

Katılımcıların çocuk yoksulluğuna ilişkin yanıtları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Çocuk Yoksulluğuna Yönelik Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı Kodu	(1) Günde 3 öğün yemek	(2) Günde en az bir etli yemek	(3) Her gün taze meyve ve sebze	(4) Yaş ve bilgi düzeyine uygun kitaplar	(5) Ev dışı oyun için bisiklet, paten vb.	(6) Boş zaman etkinliklerine katılım	(7) Evde, en az bir eğitsel oyuncak	(8) Ders dışı etkinliklere katılma	(9) Ödevleri yapmak için uygun yer	(10) Evde internet bağlantısı	(11) Bir kaç yeni elbise	(12) İki çift (bir çifti 4 mevsime uygun)	(13) Arkadaşları eve davet etme	(14) Özel günleri kutlama
ISPK1	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
ANKT1	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var
ISPK5	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
ANKE1	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var
ANKK1	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
İSTK1	Var	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var
SİNE2	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
URF-O1K2	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
ANKE2	Var	Var	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok
ISPE1	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Var
TRME2	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
URF-O1K1	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
URF-O2K2	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
TRME1	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok
URF-O2K1	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
BİNE1	Yok	Yok	Var	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Yok
ELZE2	Var	Yok	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Yok
ISPE2	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Yok
SİNE1	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok	Var
SİNE3	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var	Yok	Var
ISPK2	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
ISPK4	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var
SİNE4	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var
SİNK2	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var
SİNK1	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Var
TRMK1	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok
URFE1	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Yok
BTL-OE1	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok
BTL-OE2	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Yok
ELZK1	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var	Yok

(Devam Ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Katılımcıların Çocuk Yoksulluğuna Yönelik Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı Kodu	(1) Günde 3 öğün yemek	(2) Günde en az bir etli yemek	(3) Her gün taze meyve ve sebze	(4) Yaş ve bilgi düzeyine uygun kitaplar	(5) Ev dışı oyun için bisiklet, paten vb.	(6) Boş zaman etkinliklerine katılım	(7) Evde, en az bir eğitsel oyuncak	(8) Ders dışı etkinliklere katılım	(9) Ödevleri yapmak için uygun yer	(10) Evde internet bağlantısı	(11) Bir kaç yeni elbise	(12) İki çift (bir çifti 4 mevsime uygun)	(13) Arkadaşları eve davet etme	(14) Özel günleri kutlama
ISPK3	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok
BTL-OE3	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok
BTL-OE4	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok
ELZE1	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok
Evet Toplamı	25	11	18	17	15	4	7	19	24	12	31	26	19	20
Hayır Toplamı	9	23	16	17	19	30	27	15	10	22	3	8	15	14
Evet %	74	32	53	50	44	12	21	56	71	35	91	76	56	59
Hayır %	26	68	47	50	56	88	79	44	29	65	9	24	44	41

Tablo 17’de katılımcıların çocuk yoksulluğu endeksine ilişkin özellikleri incelendiğinde, yalnızca ISPK1, ANKT1 VE ISPK5 kodlu katılımcıların (%9) çocuk yoksulluğu yaşamadıkları, diğer 31 katılımcının (%91) çocuk yoksulluğu yaşadığını ve çocuk yoksulluğunu en yüksek düzeyde yaşayanların ise ELZE1, BTL-OE4 ve BTL-OE3 kodlu katılımcılar olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların farklı oranlarda ve çeşitlilikte yoksulluk yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların en çok yoksun kaldıklarını belirttikleri durumlar ise sırasıyla şunlardır: Düzenli olarak boş zaman etkinliklerine (yüzme, bir enstrüman çalma vb.) katılma (%88), evde her çocuk için en az bir eğitsel (oyuncak bebek, lego ve bilgisayar oyunu) oyun (%79), günde en az bir kez etli, tavuklu ya da balıklı (ya da bunlara denk vejetaryen) yemek yeme (%68) ve evde internet bağlantısı (%65), dışarıda oynarken kullanabileceği bisiklet, paten vb. ekipmanların varlığı (%56) ve evinde ders kitapları dışında, yaşına ve bilgi düzeyine uygun kitapların varlığı (%50).

Katılımcıların en az yoksulluk yaşadıkları durumlar incelendiğinde, katılımcıların başka birileri tarafından giyilmemiş birkaç yeni elbiseye sahip olduklarını (%91), bir çifti bütün hava koşullarına uygun olan en az iki çift ayakkabılarının olduğunu (%76), günde üç öğün yemek yediklerini (%74) ve evde ödevlerini yapabilecekleri uygun bir yere sahip olduklarını (%71) belirtmişlerdir.

Araştırmada, görüşme yapılan okul dışında kalmış çocukların en büyük ortak özellikleri, çocuk yoksulluğu yaşamış/yaşıyor olmalarıdır. Yoksulluk, ailelerin eğitim, sağlık, beslenme, ulaşım ve barınma gibi temel hizmetlerden yararlanmasını

sınırlandırmakta ve bu durum çocuklarını işte ve evde çalışmasına neden olarak çocukların okul dışında kalmalarına olasılıklarını arttırmaktadır (Gökşen ve diğerleri, 2006).

Ebeveynlerle Birlikte Geçirilen Zamanlar. Aile desteğinin en önemli öğelerinden biri çocuklar ile ebeveynlerin boş zamanlarında birlikte neler yaptıklarıdır. Okul dışında kalan çocuklara “Ebeveynleriniz, sırf sizinle birlikte olmak için size zaman ayırıyorlar mıydı?” ve “Birlikte neler yapıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Okul dışında kalan çocukların ebeveynleriyle birlikte oldukları zamanlarda neler yaptıklarına yönelik söyledikleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ebeveynlerin Çocuklarıyla Birlikte Zaman Geçirmeleri

		Birlikte Yapılan Etkinlik	Katılımcı Kodu
Ebeveynleriniz sizinle birlikte zaman geçiriyor muydu?	Hayır	Yok	TRME1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K1, URF-O2K2, ANKK1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, ELZK1, ISPK2, ISPK3, ISPK4, SİNE1, SİNE4, SİNK1, SİN-OE1
	Evet	Akraba ve komşulara ev gezmesine gitme	URF-01K1, SİNE2, SİNK2, SİN-OE1, URFE1, ISPK1
		Pikniğe gitme	URF-O1K1, ELZE1, ISPE1, ISPE2, SİNE4, SİN-OE1, ISPK1
		Lokantaya gitme	ANKE2, ANKK1, SİNK1
		Düğüne gitme	URF-01K1, URF-O1K2, SİNK1
	Birlikte yürüme	SİNK1, ISPK5, SİN-OE2	

Tablo 18 incelendiğinde, ebeveynlerinin kendilerine zaman ayırmadıklarını doğrudan söyleyen katılımcıların oranı %58’dir (21 kişi). Bazı katılımcılar birlikte oldukları zamanlarda babalarıyla birlikte çalıştıklarını ya da ebeveynlerinin işlerine yardım ettiklerini söylemişlerdir.

Valla annemle ev dışında başka hiç bi zaman, hiç bi yerde, tek düğüne gittiğimiz zaman oluyordu. Babam da zaten evde de işte de sürekli beraberdik, tek yaptığımız şey çalışmak (BTL-OE1).

Ben babamla şöyle zaman geçiriyordum; babam hayvanlara bakıyordu ben ona yardım ediyordum (BTL-OE3).

Geçirmiyoruz birlikte zaman. Anca evde oturuyoruz başka da bir şey yapmıyoruz, zaten dışarıya çıkmıyoruz öyle... Valla bizim evde öyle bir zaman ayırımı gibi bir şey yoktu. Herkes eve gelirdi, yemek yedi, ondan sonra herkes odasına çekilirdi yani (ISPK3).

Yalnızca ANKT1 kodlu katılımcı ebeveynleriyle düzenli olarak birlikte zaman geçirdiğini söylemiştir. ANKT1 kodlu katılımcı dışındaki tüm “Evet” cevabı veren katılımcılar da ailece yapılan ev gezmelerine, pikniğe, lokantaya, düğüne ve çarşıya gezmeye gitme vb. etkinlikleri kendilerine ayrılan zaman olarak değerlendirmişlerdir. ANKT1 kodlu katılımcı ebeveynleriyle politik toplantılara gitmek dışında düzenli olarak tiyatroya ve bara gidip dans ettiklerini söylemiştir.

Toplantılara gidiyoruz. [*Politik toplantılara mı?*] Evet evet ondan sonra tiyatroya çok gideriz, dışarı eğlenmeye gideriz, bara çok gideriz, dans ederiz vakit geçiririz (ANKT1).

Öyle gezme tozma yoktu hocam maalesef. Çıkarsak anneanneme çıkıyorduk ailecek, oturmaya bir komşuya gidiyorduk (SİNE4).

Birlikte hiç zaman geçirmediğim öyle söyleyeyim size ben sürekli internet bilgisayar başında olduğum için bir ara ergenlik döneminde kendi odama kapandım ben (SİN-OE1).

Görüşmelerde alınan yanıtlara bakıldığında ebeveynlerin yalnızca birlikte sinemaya gitmek dışında çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmedikleri söylenebilir. Ebeveynlerin içinde, yalnızca SİN-OE2'nin babası (saz çalabiliyor) dışındaki bütün ebeveynlerin güzel sanatların herhangi bir dalıyla ilgilenmediği ve bütün katılımcı ebeveynlerinin herhangi bir spor dalıyla da ilgilenmedikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının yeteneklerini geliştirecek olanakları sunması beklenirken, SİN-OE1 kodlu katılımcının babası, çocuğunun severek yaptığı ve Türkiye derecesi yapıp kazandığı derecelere karşın çocuğunun spor çalışmalarının, eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesi ile engellemeye çalışmıştır. Bunu da oğlunun bazı derslerindeki başarısızlığını gerekçe göstererek ve oğluna karşı önyargılı bir tavır takınarak yapmıştır.

Ben güreşle ilgileniyordum, güreşe de acayip ilgim vardı benim ve Türkiye çapında derecelerim vardı benim. İnternette yazarsanız hâlâ benim derecelerimi görebilirsiniz. Ben 120 kg sıkletinde başarılı bir sporcuydum. Ailem spor yüzünden okulumu aksattığımı düşündü. Babamın spor hocama küfür ettiğiyle karşılaştım. “Bu çocuk sizin yüzünüzden okumuyor” diye. Ben milli bir sporcu olmak istedim, babam karşı çıktı: “Sen yapamazsın okulda başarısızsın onu hiç yapamazsın onların disiplini ağır. (SİN-OE1)”

Ebeveynlerin, Çocuklarının Okul Yaşantısını İzlemesi. Ebeveynlerin çocuğunun eğitim yaşantısına desteğinin diğer boyutu ebeveynlerin çocuklarının okul yaşantısını izleyip izlemediğidir. Çünkü hem çocuklara okulda kazandırılmak istenen davranışların

ailede gözlemlenen davranışlarla desteklenmesi hem de çocukların yaşam koşullarının ve evde yaşadığı sarsıntıların da öğretmenler tarafından bilinmesi için ebeveynler, çocuklarının okul yaşantısını izlemelidirler. Bunun için katılımcılara “*Anne ve babanız okul yaşantınızı izliyorlar mıydı?*” ve “*Veli toplantıları dışında öğretmenleriniz ile görüşüyorlar mıydı?*” soruları yöneltilmiştir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, ebeveynlerin, okul yaşantısını izleme durumunu Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19

Ebeveynlerin, Çocuklarının Okul Yaşantısını İzlemesi

Ebeveynlerin Okul Yaşantısını İzliyor	%	Katılımcı Kodu
Evet	53	ANKE1, ANKE2, ANKT1, BİNE1, ELZE1, ELZE2, ISPE1, ISPK1, ISPK3, ISPK4, ISPK5, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK1, TRME1, TRMK1, URFE1
Hayır	47	ANKK1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZK1, ISPE2, ISPK2, İSTK1, SİNK2, TRME2, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2, SİN-OE1, SİN-OE2

Tablo 19 incelendiğinde, 19 (%53) katılımcı, ebeveynlerinin okul yaşantısını izlediğini, 17 (%47) katılımcı da izlemediğini belirtmiştir. Ebeveynlerinin, okul yaşantılarını izlediğini söyleyen katılımcıların çoğu, ebeveynlerinin okul veli toplantıları dışında okula gelmedikleri ve çocuklarının durumunu sormadıklarını belirtmişlerdir.

[*Onlar çağırınca mı gidiyorlardı?*] Evet. [*Çağırmadıkları zaman gidiyorlar mıydı?*] Yok. Gitmezlerdi (TRME2).

[*Anne babanız okul yaşantınızda izliyorlar mıydı? Mesela okula gelip gidiyorlar mıydı senin durumunu öğrenmek için?*] Evet. [*Evde ne yapıyorlardı bu konuda?*] Kızıyorlardı. Ders çalışmamı söylüyorlardı (ELZE2).

Annem izleyemiyordu, ama babam daha çok takip ediyordu. Ama pek hani nasıl diyeyim, bir şey yapmıyordu. Konuşuyordu ama hani nasıl diyeyim... (ANKK1).

Babam çalışıyordu, annem de zaten kardeşime bakıyordu. Onun için olmuyordu (İSTK1).

Yerleşim yeri olarak köyde yaşayıp tarım ve hayvancılıkla geçinen ebeveynler ile çocukları yatılı okulda kalan ebeveynlerin, çocuklarının eğitim yaşamıyla ilgilenemediği söylenebilir.

Hayır hayır, babam hayatım boyunca 8 sene okul okudum, bi gün bile veli toplantıma gelmemiştir. Yani böyle bizi atıyorlardı okula, hadi gidin, okuyor musunuz, okumuyor musunuz hiç yani... Ölmüş müyüz, kalmış mıyız okulda. Hiç (BTL-OE1).

İlkokuldan mezun olmadan okul dışında alan BTL-OE3 kodlu katılımcı, ödevlerini yapmadığı için hem babasından hem de öğretmeninden dayak yediğini ima etmiş ve daha önceki veli toplantılarının olumsuz sonuçlarından kaçınmak için ebeveynlerine veli toplantılarını haber vermediğini söylemiştir. Bu durum babanın okuldan çağrılmadıkça okula gitmediğini de göstermektedir.

Okuldan geliyorduk, babam diyordu hadi veli toplantısı olacak babama söylesem, babam okula gelecek, “hocam eti senin kemiği benim” diyecek, yine dayak yiyecez. Veli toplantısı olduğunda bile babamıza söylemiyorduk. Hoca kağıt verdiğinde hani yırtıp atıyorduk, veli toplantısı(nı haber) vermiyorduk işte babamgilin veli toplantısına gelmesini istemiyorduk (BTL-OE3).

Ebeveynleri okuryazar olmayan ve anadilleri Türkçe olmayan ebeveynler, çocuklarının eğitim yaşantılarını izleyip yardımcı olamamakta ve eğer çocukların kendilerinden büyük kardeşleri varsa genellikle onlar, kardeşlerinin derslerine yardımcı olmakta ve okul yaşantılarını izlemektedirler.

Yok anne baba izlemezdi ama abi izlerdi, takip ederdi, yani söylerdi. Çoğu anne baba yapmazdı, çoğu abi yapardı yani (URF-O1K1).

ANKT1 kodlu trans kadın katılımcı, cinsel kimliğinden dolayı okulda sürekli sorun yaşadığını ve bu yüzen ebeveynlerinin sürekli öğretmenlerle iletişim durumunda olduklarını belirtmiştir.

Tabi ararlardı. Benim okulla sıkıntım, problemim olduğu için devamlı iletişim halindeydi okulla ilgili. [*Aileniz veli toplantıları dışında öğretmenlerinle görüşüyorlar mıydı?*] Evet görüşüyorlardı. Bu problemlerden dolayı sürekli görüşüyorlardı.

Ebeveynlerin Çocuklarına Bağımsız Olarak Çalışması İçin Ortam Sağlaması.

Ebeveyn desteğinin göstergelerinden biri de çocuklarının bağımsız olarak çalışması için ortam sağlayıp sağlayamadıkları ile ilişkilidir. Bu ortamın hem fiziksel hem de duygusal boyutları ön plana çıkmaktadır. Duygusal boyutunu destekleyen öğelere (anne baba eğitimi, mesleği, ilgisi vb.) önceki başlıklarda kısmen de olsa değinildiğinden burada fiziksel koşullar ele alınacaktır. Çocuğun ödevlerini yapması ya da okuma ve diğer etkinlikleri kolaylıkla yapması için evde sıcak, sessiz ve ışığı elverişli koşulların çocuğa sağlanması önemlidir. Bu yüzden katılımcılara “Anne babanız sizin evde ders

çalışabilmeniz için ne gibi olanaklar sağlıyordu? Ayrı bir çalışma odanız var mıydı?” şeklinde soru sorulmuştur. Odak grup görüşmesinde kardeş olan BTL-OE3 ile BTL-OE4 kodlu katılımcılara ilişkin bu konuda bilgiye ulaşılamadığından yüzdeler 34 katılımcıya göre hesaplanmıştır.

Katılımcıların kendilerine ait bir çalışma odasının olup olmadığını gösteren yanıtlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Katılımcılara Ait Çalışma Odasının Varlığı

Evde Kendime Ait Çalışma Odası	Sayı f	Yüzde %
Var	19	56
Yok	15	44

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların 15’inin (%44), kendilerine ait bir çalışma odasının olmadığı, 19’unun (%56) kendilerine ait bir çalışma odasının olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar (URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2, ISPK3, SİNK1), evde kendilerine ait bir çalışma odasının olmadığını, ancak evlerinde ders çalışabilecekleri uygun yerler bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Çalışma odamız yoktu ama yani ayrı odalar vardı. Böyle gidip çalışabileceğimiz bir yer vardı, sessiz bir yer vardı (URF-O1K1).

Eksiklerimiz çok yoktu da hani çalışma odamız yoktu. Yani neresi sessiz orada yapıyorduk yani [*Çalışabileceğiniz sessiz odalar var mıydı?*] Yoktu (URF-O1K2).

Ben okuldan geldiğimde babamlar işte olurdu. Kimse olmuyordu, evde tek oluyordum (SİNK1).

Evde çocukların ders çalışabilmesi için uygun ortamın olması önemli olmakla birlikte her çocuk çeşitli nedenlerle bu olanaklara ulaşamayabilmektedir. ANKT1 kodlu katılımcı kendisine ait çalışma odasının olduğunu belirterek ebeveynlerinin her türlü gereksinimini karşıladıklarını ancak kendisinin bu olanaklar içinde ders çalışmadığını belirtmiştir.

Kendime ait odam vardı, her şeyim vardı, bilgisayarım vardı, yazı tahtam, her şeyim vardı. Derslerine çalışıyo muydun diye sorsan, çalışmıyordum (ANKT1).

ISPK1 kodlu katılımcı, kendisinin ders çalışabilmesi için, sırf evde sessizlik olsun diye ebeveynlerinin ders çalışma saatlerinde evden çıktığını belirtmiştir.

Ayrı çalışma odam var, hatta ben odaklanamadığım zaman dışarıya bile çıkıyorlar. Söylüyorum hani evde başkaları varken ben odaklanamıyorum. Çok fazla benim odaklanmam için evden bile çıkıyorlar bazen.

Kendilerine ait çalışma odası olduğunu belirten bazı katılımcılar (ANKE2, ELZE2, ISPE2, ISPE1, SİNE2, SİNE1, SİNE4, URFE1) ile çalışma odasının olmadığını belirten katılımcılar (BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, URF-O1K1, URF-O1K2, ISPK3, SİNK1, ELZE1, ISPK4, SİNE3, SİNK2) sobalı bir evde yaşadıklarını söylemiştir. Hanedeki kişi sayısının fazlalığının yanı sıra hane gelirinin düşüklüğüyle ilişkili olan az odalı ve sobalı dairelerin çocukların bağımsız olarak çalışabilmesi için elverişsiz olduğu söylenebilir.

Tamamlayıcı Eğitim Olanakları. Bu başlık altında, katılımcıların zorunlu örgün eğitim dışında, özellikle okul saatleri dışındaki tamamlayıcı eğitim süreçlerine odaklanılmıştır. Bu amaçla katılımcılara “Ücretli ya da ücretsiz herhangi bir kursa gittiniz mi?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Ücretli ya da Ücretsiz Gidilen Kurslar

Gidilen Kurslar	Sayı	Yüzde %	Katılımcı Kodu
Herhangi bir kursa katılmadım	25	69	ANKE2, ANKK1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, ISPE1, ISPE2, ISPK1, ISPK3, ISPK4, ISPK5, SİNE1, SİNE2, SİNE4, TRME1, TRME2, TRMK1, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K2
Kur’an Kursu	4	11	İSTK1, SİNK1, SİNK2, URF-O2K2
Müzik Eğitimi	5	14	ANKE1, ELZK1, İSTK1, SİNE3, SİN-OE2
Yabancı dil	1	3	ISPK2
Matematik	1	3	SİN-OE1
Spor (boks, güreş)	1	3	SİN-OE1

Tablo 21’de katılımcıların 25’i (%69) ücretli ya da ücretsiz olarak herhangi bir kursa katılmadığını belirtirken, beş katılımcı (%14) ise kısa süreli de olsa saz veya gitar kursuna gittiklerini söylemişlerdir.

Saz falan o tarz. Gitara gittim bi kere. O da hevesimi aldım, iki hafta sonra bıraktım. Onun dışında küçükken futbola gitmişliğim vardı birkaç ay. Onun dışında başka bir şey olmadı (ANKE1).

Benim vardı, ben saz çalışıyordum halen daha çalışıyorum. [*Kursa mı gitmişsiniz?*] Kursa bir iki ay gittim, el hareketlerini, notaları öğrendim. Ondan sonra kendim çalmaya başladım (SİN-OE2)

Katılımcıların dördü (%11) özellikle yaz tatillerinde Kur'an Kursu'na gittiklerini belirtmişlerdir.

Ben yazın Kur'an kursuna gidiyordum bir de. Unuttum söylemeyi. Kur'an öğreniyordum camiye gidip (İSTK1).

Kur'an kursuna şey dört yıl gittim (URF-O2K2) .

ANKT1 kodlu trans kadın katılımcı, piyano, yoga, dans, yoga ve yaratıcı drama kursları dışında Şan ve Solfej eğitimi aldığını belirtmiştir.

Piyano kursuna gittim, yoga kursuna, dans kursuna, yaratıcı dramaya gittim (ANKT1).

Yalnızca SİN-OE1 kodlu katılımcı, Matematik'ten ücretli özel ders aldığını belirtmiştir.

Özel ders alıyordum. [*Ne mesela?*] Matematik sayısal (SİN-OE1).

SİN-OE1 kodlu katılımcı ayrıca boks ve güreş sporlarıyla da ilgilendiğini, bu spor dallarında Türkiye dereceleri elde ettiğini belirtmiştir. Buna karşın babası, oğlunun derslerini olumsuz etkilediğini düşünerek bu etkinliğine son vermiştir. Can, Bayar ve Kerns'in (2012) bulgularındaki gibi, ebeveynler para kazanmanın ve iyi bir meslek sahibi olmanın yolunun yalnızca eğitimden geçtiğine inanmaktadırlar. Bazı ebeveynlerin çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate almadıkları anlaşılmıştır.

Spordan çok zekâ oyunu. Satrançta ben 11-12 yaş il birincisi olmuştum. Çocuk yaşta bana plaket vermişlerdi, madalya takmışlardı. Bu benim ilk ödülümdü. [*Nasıl bir duyuydu?*] Çok mutlu olmuştum. Sürekli ödül kazanmak istiyordum. Derslerden değil de farklı dallardan ödül kazanmak istediğim için boksa başladım. Boksta Türkiye üçüncüsü oldum 50 kg'da 12 yaşta (SİN-OE1).

Ben güreşle ilgileniyordum güreşe de acayip ilgim vardı benim ve Türkiye çapında derecelerim vardı benim. İnternette yazarsanız hala benim derecelerimi görebilirsiniz. Ben 120 kg sıkletinde başarılı bir sporcuydum. Ailem spor yüzünden okulumu aksattığımı düşündü. Babamın spor hocama küfür ettiğiyle karşılaştım. "*Bu çocuk sizin yüzünüzden okumuyor*". Ben milli bir sporcu olmak istedim, babam karşı çıktı: "Sen yapamazsın, okulda başarısızsın, onu hiç yapamazsın, onların disiplini ağır" dedi... Benim babamın fikri çok çabuk değişen bir insandır aslında.

Ben gürüşü bıraktım, sigaraya tekrar başladım, farklı şeylere yöneldim, uyuşturucu kullanmaya yöneldim. Bunları kullandığım için en küçük arkadaşım benden 4-5 yaş büyüktü, sürekli onların ortamına girdim, onları birey olarak gördüm, onlara güvendim gibisinden. Ben sigaraya başladıktan sonra babamın sözü şu oldu “Senin ne güzel sporun vardı, senin yıkamayacağın adam yoktu, sen 114 geliyordun” (SİN-OE1).

Görüşme yapılan çoğu katılımcının ebeveyn eğitim düzeyi okuldaki dersleri destekleyecek ve öğrenme eksikliklerini giderecek düzeyde olmadığı gibi, maddi sıkıntılardan dolayı, katılımcıların çoğu, merkezi sınavlarda arzu ettikleri puanlara ulaşmasını kolaylaştıracak ek ders, özel ders ve dershaneden de mahrumdurlar. Okul dışında kalmış katılımcılar, ebeveynlerinin eğitimi destekleyici eylemlerinin yanı sıra merkezi sınavlara yönelik takviyeler ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerini geliştirecek farklı eğitim olanaklarından da uzaktırlar.

Evdeki Eğitimsel Kaynaklar ve Düzenli Kitap Okuyanlar. Çocuğun akademik başarısı için okulun yanı sıra evde de eğitime elverişli bir ortamın yaratılması gereklidir. Okul dışında kalan katılımcıların yaşadığı evdeki eğitimsel kaynakların neler olduğu ve bu kaynakların sayısının ne kadar olduğunu öğrenmek için katılımcılara “*Evinizde ne tür kitaplar var?*” ve “*Sayı olarak ne kadar kitap var(dı)?*” soruları sorulmuştur.

Katılımcıların evlerindeki kitap tür ve sayısına yönelik bilgiler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Evdeki Kitap Türleri ve Sayısı

Katılımcı Kodu	Kitap Sayısı	Dini Kitaplar		Katılımcı Kodu	Kitap Sayısı	Dini Kitaplar				
		Dini Kitaplar	Roman			Dini Kitaplar	Roman	Ansiklopedi	Siyasi	
BTL-OE2	0			ISPE1	Bilgi yok.			X	X	
BTL-OE3	0			ISPE2	Bilgi yok	X				
BTL-OE4	0			ISPK1	Bilgi yok	X	X			
ISPK2	0			ISPK3	Bilgi yok	X				
SİNE1	0			ISPK4	Bilgi yok	X	X	X		
SİNE4	0			ISPK5	Bilgi yok	X				
ANKK1	0			İSTK1	Bilgi yok	X				
ELZE1	1	X		SİNE2	Bilgi yok	X	X	X		
TRMK1	1	X		URF-O1K1	Bilgi yok	X	X			

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Evdeki Kitap Türleri ve Sayısı

Katılımcı Kodu	Kitap Sayısı	Dini Kitaplar		Katılımcı Kodu	Kitap Sayısı	Dini Kitaplar				
		Dini Kitaplar	Roman			Dini Kitaplar	Roman	Ansiklopedi	Siyasi	
SİN-OE2	2	X	X	URF-O1K2	Bilgi yok	X	X			
ELZE2	1-2		X	URF-O2K1	Bilgi yok	X				
BTL-OE1	Birkaç		X	URF-O2K2	Bilgi yok	X				
SİN-OE1	Birkaç	X	X	ANKE2	15-20					
SİNK2	4-5		X	ELZK1	30-40	X	X			
SİNK1	10	X		SİNE3	80-90	X		X		
URFE1	10		X	ANKE1	300		X		X	
BİNE1	10-15	X		TRME1	Çok					
TRME2	10-15			ANKT1	Çok		X		X	

Tablo 22'ye bakıldığında, evlerindeki kitap sayısını bildiren yedi katılımcı, evlerinde hiç kitap olmadığını, katılımcıların 19'u evlerinde Kur'an-ı Kerim ve dini kitapların, 15'i roman, dördü ansiklopedi ve ikisi siyasi türden kitapların olduğunu söylemiştir. ELZE1, TRMK1 ve SİN-OE2 kodlu katılımcılar evlerinde yalnızca Kur'an-ı Kerim'in olduğunu söylemişlerdir. Kitap sayıları incelendiğinde SİNE3, ANKE1, TRME1 ve ANKT1 kodlu katılımcıların evlerinde 80 ve üzeri kitap varken, 32 katılımcının evlerinde 40'tan az kitap olduğu anlaşılmaktadır.

Evlerinde kitap olduğuna yönelik bilgi veren katılımcılardan ANKT1 ve SİNK1 dışındaki katılımcıların çoğu, evlerinde olan kitapların kendilerine ait olmadığını belirtmişlerdir. Yalnızca ANKT1, ISPK1 ile SİNK1 kodlu katılımcılar, kitap okumayı sevdiklerini belirtirken, görüşmelerden diğer katılımcıların düzenli kitap okumadıkları ve evdeki kitapların içeriklerini bile bilmedikleri izlenimi doğmuştur.

Daha çok hani kardeşimin anlayıp okuyabileceği kitaplar. Öyle çok kitap okumam. Öyle hoşuma giden, dikkatimi çok çeken kitaplar olursa okurum. [*Sadece kardeşinizin ilgilendiği kitaplar mı var, başka kitaplar var mı öyle?*] Hayır (ANKK1).

Valla evde öyle kitap yoktu. Abimin okuldan, üniversiteden kendi getirdiği. O da pek okunmuyordu ama abimden dolayı abimden çok şey öğrendik (BTL-OE2).

Lisede okuduğum bir iki tane roman var onlar da hâlâ duruyor ansiklopedi öyle kitaplar yok (SİN-OE2).

Eskiden azdı, şimdi çok. Şimdi bayağı bir var. Önceden on tane, ama genellikle dini kitaplar çoktu. Çünkü Gerze’de Kur’an kursuna gitmişim (SİNK1).

Evdeki kitap sayısının yanı sıra evde okuma etkinliğinin sürekliliği bakımından belli bir zaman diliminde eve alınan okuma kitap sayısı, ailenin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtan bir diğer öğedir. Çocukların ilk öğrenme deneyimleri aile içinde gerçekleşmekte ve çocuklar özellikle birçok şeyi (kültürel kalıpları, değer yargıları ve alışkanlıkları) model alarak öğrenmektedirler. Okuma ile anlama arasındaki ilişki dikkate alındığında okuma alışkanlığı ile anlama ve kendini ifade etme arasında olumlu ilişkinin olduğu bilinmektedir. Ailenin okumaya verdiği değer ve okuma alışkanlıkları çocukta da benzer değer ve alışkanlıkları etkilemektedir.

Büyürken evlerinde kitap olan çocukların ile evlerinde kitap olmayan çocukların ortalama öğrenim süresi farklılaşmaktadır. Evans, Kelley, Sikora ve Treiman’ın (2010) 27 Ülkeyi değerlendirdiği çalışmada, kitapsız büyüyen çocukların ortalama öğrenim süresi yedi yıl iken, birkaç düzine kitapla büyüyenlerin 11 yıl ve ebeveynleri kitap okumayı seven çocuklarda ise 14 yıldır. Evdeki kitap sayısının eğitime erişim üzerinde önemli bir etkisi vardır. Örneğin 500 kitaplı bir evde büyüyen bir çocuk, evinde hiç kitap bulunmayan ya da az kitap bulunan birine göre 3.2 yıl daha fazla eğitimini sürdürmektedir.

Evdeki kitap sayısı, bir yönüyle ailenin sosyoekonomik durumuyla ilişkilidir. Ailenin sosyoekonomik durumunun, evdeki kitap sayısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi etkilediği belirlenmiştir. Ekonomik durum değişkeni kontrol altına alındığında öğrenci başarı puanındaki toplam varyansın %3’ü evdeki kitap sayısı ile açıklanmıştır (Dincel, Cansoy, Türkoğlu ve Alpay, 2012). Yine TIMSS Ev Öğrenim Ölçeği’ne göre (evdeki kitap sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi gibi ölçütlere dayanır) çok sayıda kaynağa sahip öğrenciler, yalnızca bir kaç kaynağa sahip öğrencilere göre fen bilimlerinde 160 TIMSS puanı, matematikte de 185 TIMSS puanı kadar daha iyi başarımlar sergilemiştir (Dünya Bankası, 2013).

Evdeki eğitimsel kaynakların yetersizliğinin yanı sıra ebeveynlerin ve diğer aile bireylerinin düzenli okuma alışkanlıklarının olmaması da çocukların eğitim süresine olumsuz yansımaktadır. Katılımcılara “Evinizde düzenli olarak kitap veya gazete okuyan birileri var mı?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların evlerinde düzenli kitap ve gazete okuyanlara yönelik bilgiler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Evde Düzenli Kitap ve Gazete Okuyanlar

Düzenli Kitap ve Gazete Okuyanlar	Sayı	Yüzde %	Katılımcılar
Kimse Yok	25	70	ANKK1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, ELZK1, ISPE1, ISPK2, ISPK3, SİNE1, SİNE3, SİNE4, SİNK1, SİNK2, SİN-OE1, SİN-OE2, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2, TRME2, TRMK1
Annem/ Babam	8	22	ANKE1, ISPE2, ISPK1, ISPK4, İSTK1, SİNE2, TRME1, ANKT1
Kardeşim	3	8	ANKE2, BTL-OE2, ISPK5

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların 25'i evlerinde düzenli olarak kitap ve gazete okuyan kimse olmadığını bildirmiştir. Yalnızca ANKT1, ANKE1 ve ISPK1 kodlu katılımcılar, annelerinin kitap okuduğunu belirtirken; ANKT1, ISPE2, ISPK1, ISPK4, İSTK1, SİNE2 ve TRME1 kodlu katılımcılar, babalarının kitaptan çok düzenli olarak gazete okuduğunu belirtmiştir.

Ebeveynlerin Okul Dışında Kalmaya Tepkisi. Okul dışında kalan çocuklara verilen tepkiler, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve akranların destekleyici bir ortam sunup sunmadıklarına yönelik önemli ipuçları vermektedir. Bu yüzden katılımcılara “Okul dışında kalmanıza ebeveynleriniz, öğretmenleriniz, arkadaşlarınız ve rehber öğretmenleriniz nasıl tepki verdi?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, ailelerine okula devam etmeme kararlarını bildirdiğinde, ebeveynlerin neredeyse tamamı çocuklarını okula devamı için ikna çabasına girmemişlerdir. Çoğu katılımcı ebeveynlerinin, kendilerinin okul dışında kararlarına tepkisiz kaldıklarını ve bu durumu normal karşıladıklarını belirtmiştir (ANKK1, ANKE2, BİNE1, ELZK1, ELZE1, ELZE2, ISPE1, ISPE2, ISPK1, ISPK2, İSTK1, SİNE1, SİNE2, SİN-OE1). Çoğu ebeveyn çocuklarının eğitime devamını isteseler de bırakma kararlarına karşı pasif tavır göstermişlerdir.

Dediler çalışırsan gitme, çalışmıyorsan git okula (ELZE2).

Ben dedim bırakacağım diye. [*Annen baban ne dedi?*] Annem babam gitmemi istediler ama ben gitmedim (SİNE1).

Valla okuldakilerden bi tepki görmedim. Ailemden biraz tepki aldım. Sonradan değiştiler, onlar da anlayışla karşıladılar, olabilir diye (ISPK2).

Biraz şey yaptılar, sonra bir şey demediler. [*Biraz şey yaptılar dediğin üzuldüler mi, kızdılar mı?*] Önce kızdılar, ondan sonra bir şey demediler (BİNE1).

"Niye bıraktın, pişman olacaksın" dediler. [*Başka bir şey demediler mi? "Devam et" demediler mi?*] Dediler ama ben bıraktım (ELZE1).

URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1 ve URF-O2K2 kodlu kız katılımcılar özellikle geleneksel ataerkil değerleri gerekçe göstererek ebeveynleri ve akrabaları tarafından okul dışında kalma yönünde özendirildiklerini söylemişleridir. SİNK1, SİNK2 ve BTL-OE1 kodlu katılımcılar ise yoksulluklarına bağlı maddi sıkıntıları olduğu için ebeveynler tarafından okulu bırakmaları yönünde özendirilmişlerdir.

Ses çıkarmadı, "evet" dedi "sen çık". Ben de çıkmak zorunda kaldım ve çıktuktan sonra da hiç ses çıkarmadım (URF-O2K1).

Ailem, Anneme sorduğum zaman "E senin baban tek başına, nasıl okutsun" diyordu yani. [*Sizi vazgeçirmeye çalışan oldu mu hiç ya da destek veren?*] Vazgeçiren değil de hep böyle bırakmamı da teşvik edenler oldu (gülümseyerek) (BTL-OE1).

Merkezdeki Sağlığı dört puanla kaçırdım işte. Boyabat'taki tutuyordu. Ben de aileme düşünüm. Gitmek istemedim oraya. Hani üniversitede hemşirelik okuyacaktım. Ondan sonra hani, babam da şey yaptı. Gönderecekti başta, sonra ben dedi "gönderirsem ilerisini okutamam" (SİNK2).

ANKT1 kodlu katılımcı, cinsel kimliğinden dolayı yaşadığı sorunlarla bağlantılı olarak okul dışında kalmaya karar vermiş ve ailesi tarafından bu konuda destek gördüğünü bildirmiştir. Yine İSTK1 kodlu katılımcı, okulda karşı karşıya kaldığı akran zorbalığını gerekçe göstererek okul dışında kalma kararı vermiş ve ailesi de bu durumu kabullenmiştir.

Yapacak hiçbir şey yoktu. Herkes her şeyi görüyordu ve gün geçtikçe benim daha kötü olduğumu görüyorlardı ve kimse bir şey söyleyemedi (ANKT1).

Ben anlattım olayı herkese. Onlar da hak verdiler. Gerekeni yaptılar tabi. Ama düzelmedi. Tehditlerden sonra ben yine devam ettim. Ama devam ettiğim için daha da fazla yukarıya çıkmaya başladılar. Onun için bıraktım (İSTK1).

Evde Konuşulan Dil. Okul dışında kalan çocukların evde konuştukları dil ile öğretim dilinin aynı olup olmadığını öğrenmek için katılımcılara "*Evinizde hangi diller konuşuluyor?*" sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan farklı buduna sahip katılımcıların anne ve babalarının evde konuştukları dilin farklı olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların evde konuşulan dillere yönelik verdikleri yanıtlar Tablo 24'deki gibidir.

Tablo 24

Evde Konuşulan Dil

Evde Konuşulan Dil	f	%	Katılımcı Kodu
Türkçe	17	47	ANKE1, ANKK1, ELZK1, ISPE1, ISPE2, ISPK1, ISPK2, ISPK3, ISPK4, ISPK5, İSTK1, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK1, SİNK2,
Kürtçe	14	39	ANKE2, ANKT1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2
Türkmençe	3	8	TRMK1, TRME1, TRME2
Gürcüce	2	6	SİN-OE1, SİN-OE2

Tablo 24 incelendiğinde 17 katılımcının anadili Türkçe, 14'ünün Kürtçe, üçünün Türkmençe ve %6'sının Gürcücedir. Anadili Türkçe olmayan katılımcıların bir kısmı, kendi anadillerini bilmediklerini ve konuşamadıklarını belirtmişlerdir. Anadillerini eğitimde ve diğer toplumsal alanlarda kullanamadıkları için, ülkenin kültürel zenginliğinin nadide birer parçası olan dilleri de yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Anadillerinin Gürcüce olduğunu belirten katılımcılar evde kendi aralarında Türkçe konuştuklarını ancak Gürcü akrabalarıyla bir araya geldiklerinde ebeveynlerinin Gürcüce konuştuklarını söylemişlerdir.

Babam tarafı genelde Gürcü olduğu için o taraftan misafir geldiğinde bir iki defa Gürcüce laf söylerler o kadar (SİN-OE2).

Türkiye topraklarında yaşayan çingeneler üç gruptan oluşmaktadır: Rom/Roman, Dom ve Lomlar. Ağırlıklı olarak Güney ve Doğu Anadolu bölgelerinde yaşayan ve Domari dilini konuşan gruplara Dom; özellikle Karadeniz Bölgesinin kuzeydoğusunda yaşayan ve Lomca dilini konuşan gruplara ise Lom adı verilmektedir. Akdeniz, Trakya ve Ege bölgeleri başta olmak üzere Türkiye'nin diğer yerlerindeki ise Rom/Roman denilmektedir. SİNE4 kodlu Lom katılımcı, mahalledeki yaşlıların yanı sıra ebeveynleri de dahil diğer Lomların da evde Türkçe konuştuklarını, Lomca'yı kimsenin konuşmadığını belirtmiştir.

[Çingenelerde Domca hem de Romca diye değişik diller var mesela sizde var mı öyle eski?] Bizde öyle bir dil yok. [Yok mu, kalmamış yani?] Burada konuşmuyoruz. Mahallede konuşuyoruz evde de normal böyle konuşuyoruz. [Evde de hep Türkçe?] Türkçe. [Yaşlılarınızda böyle konuşanlar var mı?] Yok. [Onlarda da mı kalmamış?] Yok. (SİNE4).

Anadilinin Kürtçe olduğunu belirten katılımcıların çoğu (ANKE2, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1,URF-

O2K2) evlerinde kendi aralarında Kürtçe konuştuklarını belirtirken, BİNE1, ELZE1, ELZE2 kodlu katılımcılar evde Kürtçeyle beraber Türkçeyi de kullandıklarını belirtmişlerdir. ANKT1 kodlu katılımcı ise yalnızca ebeveynlerinin kendi aralarında Kürtçe konuştuklarını söylemiştir.

Bizim evimizde Kürtçe konuşuyoruz, arada sırada Türkçe konuşuyoruz. Küçük kardeşim okula gittiği için, o Türkçe konuştuğu için, onla Türkçe konuştum. Ama anne babayla Kürtçe konuşuyoruz (BTL-OE3).

Eğitim dili ile anadilin farklı olması ebeveynlerin özellikle ilköğretim düzeyinde eğitim desteğini sınırlandırmaktadır. Anadilleri Kürtçe olan, ebeveynleri okuryazar olmayan ve özellikle anneleri Türkçeyi bilmeyen BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2 ve URFE1 kodlu katılımcılar, annelerinin ilgilerine karşın annelerinden eğitim desteği alamadıklarını belirtmişlerdir.

Annem doğru dürüst Türkçesi bile yoktu. Okula veli toplantısına falan bile gelmiyordu. Bazen geldiğinde oturuyordu, hiç konuşmuyordu. Öyle dinler gibi, ama anlamazdı (BTL-OE2).

Okul ortamına kendi sosyokültürel çevrelerinden dilsel ve kültürel bir birikimle gelen çocuklar, evlerinden getirdikleri bu dilsel, kültürel öğeler eğitim ortamında yer bulduğunda okula aidiyet duygusunu geliştirme olanağı bulurlar. Çevresinde Türkçeden farklı dilde iletişim kurmayı öğrenmiş çocuk, okul ortamına girdiğinde ana dilinden farklı bir dil olan Türkçeyle iletişim kurma becerisi edinmek durumunda kalmaktadır. Bu süreçte çocuğun evinde konuşulan dil, okul uygulamalarında, gerek eğitim programlarının içeriğinde gerekse okul içi iletişimde tamamen dışlandığında anadili Türkçe olmayan çocuklar kendilerini ayrımcılığa uğramış hissedebilmektedirler (Ceyhan, 2018).

Etkiledi ya yani etkiledi. En çoğu kültür etkiledi ya yani Kürtlük mesela. Onlar Türk olup biz Kürt olup, mesela onlarla hiç eşit olamıyoruz, yani her şekilde ya (URF-O1K1).

[*En fazla kimler sorun yaşıyordu okulda?*] En fazla Kürtler yaşıyordu şahsen söyleyeyim. Hani bizim Kürtçe. Hepsini ile Kürtçe konuşuyoruz. Türkçeyi az biliyoruz. Yani hocanın yanına gelince kendimizi anlatamıyoruz. Hani hoca bir şey deyince yarım saat konuşuyoruz, hoca da bizi dövüyordu. Hani orada sıkıntı vardı (BTL-OE2).

Cinsiyetinden dolayı kimse beni yargılamıyor ama dini inancımın dolayı da yargılamıyor ama bi etnik kökenimden dolayı çok yargılanıyorum. Böyle çok sorunlar oluyor. Hatta bazen Kürtçe kelime telefonda konuşurken bile insanların bakışları bile yani sanki böyle düşmana bakmış gibi bakıyorlar. Çok ağır geliyor... (BTL-OE1).

Mesela biz daha Türkçeyi çözmeden daha İngilizceyi çözmemiz nasıl olabilirdi diye düşünüyorduk (URF-O2K1).

Budun ile anadilin okul dışında kalma sürecindeki etkisi, katılımcılara yöneltilen “*Sizce kimler okul dışında kalıyor?*” sorusuna verilen yanıtlarda da yer almaktadır. ANKE2 kodlu katılımcı anadili ile eğitim dili farklı olanlara dikkat çekerken, anadili olan Kürtçede eğitim alamayışının olumsuz etkisine değinmiştir. Aynı soruya bazı katılımcılar (BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2), Kürt kökenli kız çocuklarının okul dışında kaldıklarına yönelik yanıtlar vermişlerdir.

Türkçesi olmadığı için de bazıları gitmiyor. [*Sorun mu yaşıyorlar?*] Evet yaşıyorlar. [*Koşullar uygun olsaydı öğrenimine devam ettirmek ister miydin? Mesela Kürtçe eğitim veren bir okul olsaydı gider miydin?*] Giderdim vallahi Kürtçe olsaydı... [*Mesela okulda şu dersler de verilseydi diyebileceğim bir şey var mı?*] Kürtçe dersini öğretseler mesela. Giderdim (ANKE2).

BTL-OE2: Kürtler.

BTL-OE1: Tam tersi son zamanlarda son yıllarda en çok okuyan kesim Kürtlerdir.

BTL-OE3: Bence de.

BTL-OE2: Kürtler okumayı daha çok istiyor ama fırsat tanınmıyor. Her zaman bir aşamayı aştığında ikinci aşamada illa ki bir engel çıkıyor, o engeli aşamıyor.

Bizim gördüğümüz, bildiğimiz Kürt kızlara izin verilmiyor valla... Birazcık kız olmam etkiliyor ve Kürt olmam... Mesela erkek olsaydım istediğimi yapardım. Okulumu okurdum, nasıl olsa okurdum açıktan olsa bile okuyabilirdim. Mesela Kürt olmayıp Türk olsaydım hayat benim olurdu valla (gülümsüyor) (URF-O2K1).

TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu Türkmen katılımcılar, yaşadığı ülkenin (Irak) resmi dili Arapça olmasına karşın, Arapça dersi dışında bütün derslerini Türkmençe işlediklerini belirtmişlerdir.

[*Evinizde hangi diller konuşuluyor?*] Türkmen dili. [*Arapça dili falan?*] Arapça Yok, biz Türkmeniz. Türkmen dili konuşuyoruz. [*Irak'ta, okulda mı Arapça öğreniyordunuz?*] Evet Arapça öğreniyorduk, Türkmençe konuşuyorduk öğretmenlerle. Bir tane Arapça vardır öğretmen. [*Dersleriniz Türkmençe mi geçiyordu?*] Evet, bazı Türkmenler anlatacaksa Arapça da anlatacaklar. Tarih falan böyle Arapçadır, öğretmen bize düzgün Türkmençe anlatacak (TRME1).

Ebeveynlerin Eğitime Yükledikleri Anlam ve Değer. Ebeveynlerin eğitime yükledikleri anlam ve değere bağlı olarak çocuklarına sundukları koşulların farklı olacağı ve bu koşulların da çocukların eğitimi üzerinde olumlu/ olumsuz etkileri olacağı varsayılabilir. Okul dışında kalan çocukların okulla ve bilgiyle kurdukları ilişki bir yönüyle ebeveynlerinin eğitime yükledikleri anlamla bağlantılıdır.

Bireylerin ya da toplumsal grupların eğitime yüklediği anlam, onların okulla ve bilgiyle kurdukları ilişki biçiminde somutlaşır. Başka bir anlatımla, bilgiyle ilişki, bir bireyin ya da toplumsal grubun bilgi yapıları, bilgi süreçleri ve bilgi ürünleriyle kurduğu anlam ve dolayısıyla değer ilişkisidir (Ünal ve diğerleri, 2010).

Bu araştırmada, okul dışında kalma, ebeveynler ve çocuklarının bilgi önündeki eşitsiz konumlarını da yansıtmaktadır. Bu yönüyle okul dışında kalma olgusu, Ünal ve diğerlerinin (2010) belirttiği gibi, bireylerin ve toplumsal grupların yaşamlarında gereksinim duydukları değişik tür ve düzeydeki bilgiyi üretme/ elde etme, anlama ve yorumlama ile kullanma derecelerindeki farklılıklarla da ilişkilidir. Bu ilişkiyi somutlaştırmak için okul dışında kalan çocuklara “Anne ve babanız eğitime ne kadar önem veriyordu? Bunu hangi sözlerle belli ediyorlardı?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Katılımcılara göre ebeveynlerinin eğitim hakkındaki görüşleri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Katılımcılara Göre Ebeveynlerinin Eğitim Hakkındaki Görüşleri

	f	%	Katılımcılar
Meslek sahibi ol	15	42	ANKE1, ANKE2, ANKK1, ANKT1, BİNE1, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE2, ISPK1, ISPK2, SİNE2, SİNE3, SİNK2, URF-O1K1, SİN-OE1
Oku, okula git	14	39	ANKE2, BTL-OE3, ISPE2, ISPK1, ISPK3, ISPK4, İSTK1, SİNE2, SİNK1, SİNK2, TRMK1, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2,
Bizim gibi olma	7	19	ANKE1, BİNE1, BTL-OE3, ELZK1, ISPE2, ISPK3, SİNE4

Tablo 25’te katılımcıların büyük çoğunluğu, ebeveynlerinin eğitimden beklentilerinin farklı olmasına karşın, ebeveynlerinin eğitime önem verdiğini dile getirmişlerdir. Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların 15’i ebeveynlerinin eğitimi bir meslek sahibi olmayla ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir.

Hayatımın düzenli olabilmesi için birkaç şeyi yani üniversite hayatını görmem gerekiyordu en azından mahallede lisede falan filan nereye kadar yaşayacaksın elinde bir mesleğin olur o tarz şeyler (ANKE1).

Başkasının eline bakmayın tarzı vardır ya halk ağzıyla başkasının eline bakmayın hani kendi ekonomik şeyiniz kendi elinizde olsun o tür düşünceler (ANKK1).

Şu ana kadar babamın dedikleri bana saçma gelmezdi. Babamın dediklerini ben can kulağı ile dinlerdim. Şunu örnek alırdım: “Okuduğun zaman istediğin mesleği yapabilirsin ama okumadığın sürece hedefine ulaşamazsın, dışarda özel sektörlerde sürünebilirsin” babam hep bunu söylerdi (SİN-OE1).

ANKT1 kodlu katılımcı, ebeveynlerinin toplumun translara karşı olumsuz tepkilerinden çocuklarının daha az etkilenmesi ve toplumun cinsel kimliklere olumsuz bakış açısının değişmesi için itibarlı bir meslek sahibi olmasını istediğini belirtmiştir.

Zor bir hayatın zaten var ve okuduğun okulla ve seçtiğin meslekle elle tutulur bir meslekle bir yere gelebilirsin ve Türkiye'nin de okumuş translara çok ihtiyacı var ve okumalısın diyorlar (ANKT1).

Katılımcıların 14'ü ebeveynlerinin eğitim hakkında konuşmadıklarını, yalnızca “Oku”, “Okula git” dediklerini söylemişlerdir. Özellikle okuryazar olmayan eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin, çocuklarına eğitimin anlam ve değerine ilişkin herhangi bir açıklama yapmadıkları dile getirilmiştir.

Mesela diyorlardı “oku”. Okuma yazmaları da olmadığı için mesela hoca bir ödev verdi mi yardım da edemiyorlardı. İşte öyle “okula gidin” diyorlardı (BTL-OE3).

Evet. [*Size bunu hangi sözlerle belirtiyorlardı?*] Önemsiyorlardı. “Oku kızım, oku kızım. Oku kızım” diyorlardı (İSTK1).

Eğitim hakkında genellikle, okumamızı istiyorlardı hepimizin. Beş kardeşiz ve beşimiz de okumadık daha doğrusu. Eskiden durumumuz yoktu (SİNK1).

Katılımcıların yedisi ebeveynlerinin içinde yaşadıkları olumsuz çalışma ve yaşam koşullarına vurgu yaparak, “bizim gibi olmayın” ifadesini vurguladıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının eğer eğitim almazlarsa yaşamlarının kendilerinininki gibi kötü koşullarla karşı karşıya kalacaklarını belirtmişlerdir.

Ben okulu bırakacağım zaman tartışmalar yaşandı. Kızdılar, ettiler yani. “Okumayan insan olmaz, bak biz okumadık, geldiğimiz durum belli. Senin üniversite kazanman gerekiyor” o tarz (ANKE1).

Okul okuyun, bizim gibi eşek olmayın (BİNE1).

Eğitimle ilgili düşünceleri vardı, mesela okuyun meslek sahibi olun, en azından bizim gibi sürünmezsiniz. Biz okumadık ezilmenizi istemiyoruz (BTL-OE4).

Okumazsan bizim gibi olursun derlerdi. [*Bizim gibiden neyi kast ediyorlardı?*] İşsiz olmaları, çalışmamları, zorluk çekmeleri, maddi sıkıntı. İşten kovulma şeyleri... İşten kovulma şeyi yok mesela öğretmen olursan. Devletin kadrolu bir işi olursa (ELZK1).

Yani oku diyordu, rezil olma diyorlardı, işte bizi görüyorsun diyorlardı (ISPE2).

En küçüğü benim... Herkesi ezerler, beni ezmezler. Babam, mesela ben küçükken çok çalışmaya giderdim hocam. Dayımlarla bodrum temizlemeye giderdim, pislik atmaya giderdim, babam bağırdı bana “Niye çalışıyorsun, senin daha yaşın kaç, oku bizim gibi olma, biz perişanız, çöp temizliyoruz, şöyle yapıyoruz”. Yani onların akılları felan belki diğerlerine felan vermemişleridir. Abime, ablama vermişlerdir ama bunu tek bana söylediler, yani aramızdan sen çık (SİNE4).

Hani sürekli annem bana, abim “oku” derdi, sürekli okumamı isterdi. “benim gibi olma” derdi, hani elinde mesleği olmadığı için o yüzden bana sürekli “oku” derdi yardımcı olmaya çalışırdı yani (ISPK3).

ISPE1 kodlu katılımcı ile özellikle Kürt kökenli olan URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2 ve BTL-OE1 katılımcılar ebeveynlerinin eğitime karşı olumsuz ve ilgisiz tavır takındıklarını belirtmişlerdir. Kürt kökenli kız katılımcılar, ebeveynlerinin eğitim ile ilişkilerinde kültürel çevrenin olumsuz etkisinin altını çizerek özellikle kız çocuklarının öğrenim süresini, okuma yazmayı öğrenme süresiyle ilişkilendirmişlerdir.

Valla okursan okursun, okumazsan kendin için, her şey kendin için (ISPE1).

İyi değildi eğitime bakış açıları. “Eğitim karın doyurmaz”... Babam değil de babam tam eğitim düşmanı, ama annem istiyordu. Annem okuma yazma bilmediği halde bana 2’inci sınıftayken, bana dersimi öğretiyordu (BTL-OE1).

Neymiş amcamgiller çok laf ediyor... Bir de şey, bizim kız Kürtler okula gitmiyormuş, okula gitmek yasakmış (URF-O2K1).

Valla bizim ailede okul okumak tek, tek adını yazmak için biliyorlar... Adını yazabiliyorsan, gerekmiyor artık okula gitmen (URF-O2K2).

URF-O1K1, BTL-OE1, BTL-OE2, SİNE1, SİNE3 ve ISPK2 kodlu katılımcılar, ebeveynlerinin evde eğitim hakkında hiç konuşmadıklarını söylemişlerdir.

Bu anlamda fazla konuşulmuyordu, eğitim hakkında bahsetmiyorlardı (SİNE1).

Eğitim hakkında hiç bişey konuşmuyorlardı (BTL-OE2).

Bazı katılımcılara göre ebeveynleri, eğitimi, gelecekte sahip olacakları ya da kaybedecekleri maddi ve manevi değerlerin yanı sıra kimi yeterliklerden yoksun kalma ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar, eğer okumazlarsa ebeveynlerinin kendilerine “insan olamazsın (ANKE1)”, “kötü biri olursun (TRME2)”, “rezil olursun (ISPE2, URFE1)”, “sürünürsün (ELZE1, SİN-OE1)”, “pişman olursun (BİNE1)”, “hedeflerine ulaşamazsın (SİN-OE1)” vb. cümleler kurduklarını belirtmişlerdir.

“Okumazsan senden bir şey olmaz, okumayana bu devirde ekmek yok” sadece bunlardı. Bunları da ben pek kaale almıyordum. Niye? Küçük yaşta olduğum için, derslerimle hiç birisi ilgilenmediği için, ders çalışacağım etrafımda hiç kimse olmadığı için öyle bir şeyim yoktu yani (SİN-OE1).

Gönderidi, diyidi ki “Bir okul oku, yoksa pişman olursun (BİNE1)”.

Okulda okurken, diyilerdi "oku, niye okumisin? Okumazsan sürünürsün, niye sürünmek istisin?". [*Okumazsan sürünürsün diyorlardı...*]. Bilidi yani. Babam da okumadığı için söyli, yani zor işlerde şey ettiği (çalıştığı) için (ELZE1).

Bireylerin eğitim düzeyiyle gelirleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Gerek kamu sektöründe gerekse özel sektörde görev yapan işçi ve memurlara yapılan yüksek ve düşük maaş ödemelerinin bir gerekçesi, artan eğitim düzeyini gösteren diploma ve derecelerdir. Katılımcı bildirimlerine göre ebeveynler, eğitimi daha çok diploma alma, meslek sahibi olma, iyi bir gelire ulaşım ekonomik bağımsızlığı kazanarak birilerine muhtaç olmama ve rahat bir geleceğe ulaşım için bir zorunluluk olarak görmektedir.

Söylüyorlar “git, iyi olur sana. İstikbalin için, iyidir bu. Okursan istediklerini yapacaksın. Okumazsan nasıl istediklerini yaparsın” (TRME1).

Yok insanın geleceğini söylüyorlar, geleceğinin güzel olacağını söylüyorlar, bilgilenmen gerektiğini söylüyorlar falan bir sürü şey söylüyorlar yani (ANKE1).

Yav “git” diyidi. “Gitsen senin için daha iyi olur.” [*Mesela ne olurdu daha iyi olur?*] En azından diploma aldırırım (ELZE1).

Başkasının eline bakmayın tarzı vardır ya halk ağzıyla başkasının eline bakmayın hani kendi ekonomik şeyiniz kendi elinizde olsun o tür düşünceler (ANKK1).

Yani nasıl diyeyim... “Kimseye muhtaç olma, biz öldükten sonra kimseden sana bir fayda olmayacak, kendi ayaklarının üstünde dur” diyerek bunu söylüyorlar (ISPK2).

Ya okumamı istiyordu. Sadece yani köy hayatından uzaklaşmamız, sadece devlet altında çalışmamı istiyordu, ben de emir altında çalışmayı sevmediğim için böyle bir yol aldım. [*Yani devlete gir diyordu, sana tavsiyede bulunuyordu. Başka bir şey diyor muydu?*] Sabah sekiz akşam beş diyordu, başka bir şey demiyordu (ISPE1).

Smrekar ve Goldring’in (1999) de belirttiği gibi, ebeveynler, çocuklarının eğitimiyle ilgili kararlarında kendi kişisel değerleri ve öznel eğitim beklentilerini temel olarak kendi toplumsal ve mesleki ilişki ağlarından bilgi toplamaktadırlar (Akt. Ünal ve diğerleri, 2010). Katılımcıların görüşlerine göre ebeveynlerin neredeyse tamamı eğitimi

kişisel bir doyum aracı/süreci olarak görmemektedir. Doğan'ın (2011, ss. 345–346) belirttiği gibi, işçi sınıfı aileleri eğitsel başarıyı kişisel doyum (tatmin) aracı olarak görmediğinden eğitimi de kişisel doyum sağlayacak mesleklere ulaşmada bir köprü olarak görmemektedirler. Eğitimi belli bir gelir sağlayan, güvenilir bir araç olarak gördüğünden eğitimden beklentileri çok yüksek değildir.

Model Alınan Kişilerin Özellikleri. Çocuklar kişisel gelişim sürecinde çoğunlukla etkileşimde buldukları ebeveynlerinden, yakın çevresindeki kişilerden ve nesnelere (kitap, TV, sosyal medya vb.) etkilenmektedirler. Kişisel gelişim sürecinde ilk rol modelleri anne ve babaları iken zamanla etkilendiği herhangi biri olabilmektedir. Rol modeller genellikle kişilere ilham vermenin yanı sıra onların nasıl bir kişilik ve nasıl bir yaşam istediklerine de ışık tutabilmektedirler. Bu yüzden katılımcılara “Aileniz ya da yakın akrabalarınız arasında model aldığınız birileri var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların 24’ü (%67) yaşamlarında herhangi bir kimseyi model almadıklarını belirtirken, diğer katılımcılar ise yaşamlarında ebeveynlerini (ISPK1, ANKE1), kendilerinden büyük kardeşlerini (BTL-OE1, URF-O1K2), yakın akrabalarını (URFE1, ISPK2, SİNE2), siyasetçileri (BTL-OE2, BTL-OE3), müzik ile sinema (TRME1, SİNK1) sanatçıları model aldıklarını belirtmişlerdir.

Abimi örnek alırdım ya. [*Neyini mesela hangi özelliğini?*] Şu özelliğini alırdım... Böyle konuşma tarzı daha böyle bilinçli olması, her şeyi bildikleri yani. Okumuş zaten ayırdır. Her şeyi bildikleri için daha çok şey ederdim yani (URF-O1K2).

Babam var. [*Baban var. Babanın özellikleri ne mesela?*] Yani hayata karşı dik duruşunu, o özelliğini özellikle örnek alıyorum. Onun dışında pek bir özelliği yok, kötü özelliği var tabi. Hayata karşı duruşunu bir de işte emektar olmasını falan (ANKE1).

Abdullah amcam. [*Amcam, ne iş yapıyor?*] Amcam çiftçi. (Niçin onu model alıyorsun?). Sabahleyin kahvaltı etmeden evden çıkar, tarlaya indimi de ağaçtaki sinekten un çıkarır. Akşam saat sekize kadar çalışır (ISPE1).

Ben genellikle bazı konularda babamı örnek alırım. Şu şekilde söyleyeyim babamı tanıdıktan sonra sevmeyen kişi yoktur. İyilik konusunda, arkadaşlık konusunda babamı örnek alırım. Geriye kalan konularda kimseyi örnek almam kendim olmayı tercih ederim (SİN-OE2).

Birilerini model aldığını belirten katılımcılar, genellikle model almaktan çok model aldıkları kişilerin yerinde olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Böyle insan, şimdi seni insanları tanıyor da böyle seviyor da böyle insanlar. [Ünlü biri olmak istiyorsun?] Evet. Beni tanıyan insanlar. [Bildiğin biri var mı böyle? Türkiye’de ya da Irak’ta kimin yerinde olmak isterdin?] Türkiye’de var aynı Polat [Kurtlar Vadisi dizisindeki Polat Alemdar karakteri] gibi isterdim (TRME1).

Ne bilim bazen böyle kuzenlerim oluyor. [Onların hangi özelliği senin hoşuna gidiyor, niye sana modeller?] Yani şimdi ne deyim böyle... İsteddiği yerlere gidebiliyor, annesi çok izin veriyor. Bizim aileleri izin vermiyor. Ben kendi kendime düşünüyorum, diyorum “niye onlar gibi olamıyorum” diyorum (URF-O2K1).

Deney, gözlem ve taklit insanların en önemli öğrenme yöntemlerinin başında gelirler. Bandura’ya göre öğrenmenin temelinde, kişinin mutlaka her davranışı yaparak yaşayarak şekillendirmesi söz konusu değildir. Birçok öğrenmenin temelinde gözlem ve başkalarının yaptığı davranışlar yoluyla öğrenme vardır. Katılımcıların ailelerinde ve yakın çevrelerinde onların eğitimlerini destekleyecek, onları okumaya ve öğrenmeye özendirilecek kişilerin olmaması, onların eğitimdeki başarılarına ve eğitim sürelerine olumlu yansımamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olmasının yanı sıra yakın akrabalarından da en az lisans mezunu kimselerin ya olmaması ya da olanların da mekansal olarak uzakta olmaları, katılımcıların öğrenme güdülemelerine olumlu katkıyı sınırlandırmaktadır.

Ebeveynleriyle İlişki Biçimi. Ebeveynlerin çocuğun eğitimine ve kişiliğine ilişkin desteklerinin en önemlilerinden biri de ebeveyn- çocuk ilişkisinin niteliğidir. Okul dışında kalan çocuklara, “Herhangi bir sorunuz olduğunda anneniz ve babanızla paylaşabiliyor musunuz?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcılar farklı yanıtlar vermişlerdir. Bazı katılımcılar (ANKK1, BTL-OE2, ISPE1, ISPE2, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK1, SİNK2, ISPK1, ANKT1), herhangi bir sorunları olduğunda rahatlıkla anne ve babalarıyla paylaştıklarını söylemiştir.

Evet. Ya ben genelde öyle annem ile babamla çok kötü bir şey de olsa gidip paylaşıyorum. Kızacaklarını bilsem de gidip söylüyorum, hani altından kalkmazsam diye öyle yani rahatça gidip paylaşıyorum (ANKK1).

Evet rahatça konuşuyorum Annem ve babamı çağırırım bir odaya rahatça konuşurum onlar da elinden geleni yaparlar (SİNE3).

Bazı katılımcılar herhangi bir sorunu olduğunda ebeveynleriyle paylaşmayı tercih etmediklerinin ya da çeşitli nedenlerle (nasıl tepki vereceklerini bilmediklerinden) paylaşmadıklarını söylemişlerdir.

Tercih etmiyorum (ANKE1).

Yok söylemem. [*Söylemezsin! Niye?*] Kendi sorunumu kendim yapmaya çalışırım (ELZE1).

Nıç (hayır). [*Neden?*] Ben söylemim (BİNE1).

Genelde olmuyordu. İlişkımız rahattı da ben anlatmazdım içime kapanık olduğum için odama giderdim. Şuan da öyle. Ya odama giderim ya da dışarı çıkarım. (SİN-OE2).

Aşırı emniyetlik, karakolluk, hastanelik olmadığım bir durumda. [*Bir şey olduğunda rahatlıkla konuşabiliyor muydunuz?*].Yok anca emniyete, karakola düşerim ya da başıma bir iş gelir, hastaneye düşerim ancak öyle (SİN-OE1) .

Anne ve babası boşanarak ayrı yaşamlar kuran, ne annesi ile ne de babası ile birlikte yaşayan, büyükannesi ve büyükbabasıyla yaşayan ISPK2 kodlu katılımcı, sorunlarını anne ve babasıyla değil de büyükannesi ve büyükbabasıyla paylaşabildiğini belirtmiştir.

Ya öyle bilmiyorum zaten annem Çanakkale de yaşıyor, babam ikinci evliliğini yaptı, o da benden ayrı yaşıyor bilmiyorum... Babaannem mesela nasıl deyim beni anlıyorlar, insanın halinden. Anne ve babamın mesela babam anlamıyor ama dedem anlıyor benim halimden. O yüzden onları çok seviyorum, onun için diğerlerini sevmiyorum (ISPK2).

Bazı katılımcılar, erken çocukluk dönemlerinden, bir sorunları olduğunda ebeveynleriyle paylaşmadıklarını, şiddet görecekları algısıyla paylaşmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Cık (Hayır). [*Yok mu? Niye? Konuşsaydın ne olurdu mesela?*] Döver (URFE1).

Paylaşamıyoruz (URF-O1K2). Yok, paylaşamıyoruz daha çok ablayla paylaşıyorduk yani anne babayla paylaşamıyorduk (URF-O1K1). [*Mesela niye anne ve baba değil de abla?*] Anne baba çok şey etmiyordu diğer hani bazı insanların anne babası gördüğünde hemen anlar, kızının, çocuğunun neyi var, neyi yok diye. Ama bizimkiler anlamıyordu, biz de söyleyemiyorduk. Kızım ne oldu, neyin var, neyin yok? Küçüklükten beri onu öyle yapmayınca, büyüdükten sonra daha çok anne babanın yanında rahat söyleyemiyorsun (URF-O1K1). Ya hiçbir şey söyleyemiyorduk çünkü hani diyorum ya hani ne söylesek acaba ne olacak çünkü hani karşılığını yani bilmiyorduk ne söyleyeceklerini. Olumsuz tepki verirlerdi çünkü hiç yaşamadıkları şeylerdi belki mesela o kız çünkü hiç okumamışlar yani hiç okul hayatı görmemişler hiçbir şey görmemişler mesela (URF-O1K2).

Ben şahsen konuşamıyorum çünkü küçükken bize yani bir arkadaşça konuşmadıkları için biz de büyüdüğümüz için onları utancımızdan konuşamıyoruz, çekiniyoruz... Babam mesela eve geldiğinde babamla hiç bile muhatap bile olmuyoruz. Birbirimizle doğru düzgün sohbet, muhabbet etmiyoruz. Bile aynı salonda oturup televizyon izliyoruz, saatlerce konuşmuyoruz, konuşamıyoruz bile.

Yani babam konuşmaya gelmiyor (BTL-OE3).

Kız ya da erkek olmaları fark etmeksizin görüşülen katılımcıların büyük çoğunluğu, sorunlarını babalarından çok anneleriyle paylaşmayı tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

Annem ile görüşebiliyorum. [*Ya babanla?*] Hayır (ELZK1).

Ben annemle çok rahatlıkla konuşuyorum babamla asla konuşamıyorum annem aracılığıyla konuşabiliyorum (BTL-OE1).

Annemle her şeyimi paylaşıyorum da... Baba hariç (ISPK3).

Bir kere sorunum olsa, okul sorunum olsa, başka sorunum olsa doğru anneme gider söylerdim... Babama hiçbir şey söyleyemem ama vallah (URF-O2K1-K2).

Evet tabi ki, annemle genellikle (ISPK4).

Evet annemle kesinlikle hocam. Abim de aynı şekilde. Ya anne gibi değil, bir kardeş, arkadaş, bir sevgili gibiyizdir (ISPK5).

Genelde babam değil de annemle paylaşıyorum. Genelde yani. Babam da tabi, Babama sadece okul için (İSTK1).

Anne ile evet de babayla biraz (gülüyor) ... (SİNE1).

Çocuklar babalarından daha çok anneleri ile dertleşmektedirler. Katılımcıların, babalarını nasıl algıladıkları burada etkili olabilmektedir. Katılımcılara “*Ebeveynlerinizin beğenmediğiniz davranışlarına yönelik neler söylersiniz*” sorusu sorulmuştur. Bazı katılımcılar (URF-O1K1, ISPE1, İSTK1, ISPK1, SİNK1), ebeveynlerinde beğenmediği davranışların olmadığını belirtirken, bazı katılımcılar (ANKE1, ANKK1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, ELZE1, ISPK3, SİNE2, SİNE3, URFE1, URF-O2K2, TRME2) annelerinin beğenmedik davranışlarının olmadığını ancak özellikle babalarının “sert ve sinirli” olduğunu söylemişlerdir.

Annemin sevmediğim yanı yok. Babamın da sinirli olması (ANKE1).

Annem biraz şeydi de babam çok sinirleniyordu. Yani kıvılcımla yükseliyordu yani iyi vakit geçirmek istiyordum, hani bazen çocuklara bakıyorum, baba-oğul arkadaş gibi takılıyorlar. Ben de onların yerinde olmak isterdim ama annem melek gibi, annemi çok seviyorum (BTL-OE1).

Valla ben annemi seviyorum, babam çok sinirli hani (BTL-OE2).

Aileyle ilişkili etmenler çocukların okul dışında kalmasında çok boyutlu bir etkiye sahiptir. Ailenin özelliklerine yönelik nicel değişkenler; ailenin yaşadığı yer (kır, kent),

ailenin sağlık güvencesi, anne ve baba eğitim düzeyi, yıllık kişi başi geliri ile hanehalkı büyüklüğünden oluşmaktadır. Yapılan 2003, 2011 ve 2016 yılı verilerine ilişkin çözümlenelerde ailenin yerleşim birimi, sağlık güvencesi, anne ve baba eğitim düzeyi, kişi başi yıllık gelir ile hanehalkı büyüklüğü değişkenlerine yer verilmiştir.

Araştırmada görüşme yapılan çocukların aile gelirinin, onların okul dışında kalması üzerine etkisi incelenmiştir. Kişi başi yıllık gelirin okul dışında kalmada 2003 ve 2011 yılları için anlamlı bir değişken olmadığı, ancak 2016 verilerinde anlamlı yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Gelir arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Gelir düşüklüğü, ailelerin gereksinimlerini karşılamasını zorlaştırmakta ve tüm tüketim harcamalarında (beslenme, sağlık, ulaşım, eğitim, barınma vb.) düşüşe neden olmakta ve düşük gelirli aileler öncelikle eğitim harcamalarını kısma yönüne gitmektedir. Gelir yetersiz beslenmeye, sınırlı olanaklara sahip mahalle koşullarına (toplu ulaşıma ve okula uzaklık, belediye hizmetlerinin yetersizliği vb.) ve olumsuz ev özelliklerine (oda sayısı az, ışık görmeyen, soğuk vb.) neden olmaktadır. Hanedeki ocuk sayısı da fazlaysa aileler yalnızca bir çocuğun eğitime devamını desteklemekte ya da maddi sıkıntının bilincinde olan çocuklar okula devamı aileye yapılmış bir haksızlık olarak değerlendirebilmektedir. Ekonomik sorunlar, aile gelirine katkı sağlama zorunluluğuyla ergenlik çağındaki çocukları ocuk işçiliğine sürüklemektedir. Bu bulgular gelirin okul dışında kalma konusundaki etkisini amaç edinen önceki araştırmalarla uyumludur (Adıgüzel, 2013; Bakış ve diğerleri, 2009; Beatty ve diğerleri, 2001; Cemalcılar ve diğerleri, 2012; Franklin, 1992; Gökşen ve diğerleri, 2006; Güngör, 2009; Hoşgörür ve Polat, 2015; Katıtaş, 2012; N. Köse, 2014; Küçüker, 2018; zdemir ve diğerleri, 2010; E. Tunç, 2011). Bakış ve diğerlerine göre (2009), yoksulluğun eğitim düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu, işgücü piyasasında vasıf uyumsuzluğuna dayalı bir yapısal işsizlik sorunu bulunduğunu ve Türkiye’de özellikle ortaöğretimin vasıf kazandırmaktan uzak olduğunu vurgulayan bulgulara ulaşmışlardır. Gelirin düşük olduğu ailelere yapılan sosyal yardımlar, bu ailelerdeki çocukların öğrenim sürelerini arttırabilmektedir. Brewster ve Bowen’in araştırmasında (2004), okulda ücretsiz ya da düşük fiyatlı öğle yemeği alan öğrenciler, daha yüksek okul anlamlılığı bildirmişlerdir. Bu koşullarda yükseköğrenim beklentisi olmayan düşük gelirli gençler, ortaöğretimin fırsat maliyetini, bu eğitimin sağlayacağı iş bulma ve maaş üstünlüğünün üzerinde olarak değerlendirmekte ve kayıt dışı sektörlerde de olsa herhangi bir iş fırsatı bulduklarında eğitimlerini yarıda bırakmayı tercih edebilmektedirler.

Eğitimin hak olması, eğitimin parasız olmasını gerektirir. Parasız eğitim ise öğretim ve araştırma etkinliklerinin özel finansmana bağımlı olmadan, öğrenim görenin eğitimden kaynaklanan tüm harcamalarının (harç, beslenme, ulaşım, barınma, kırtasiye vb.) devlet tarafından karşılandığı eğitimidir. Ancak eğitimin hak olması hukuksal güvence sağlasa da Türkiye’de eğitimden kaynaklanan harcamalar kamusal olarak karşılanmadığı gibi hem okula kayıt sırasında hem de eğitim süresince velilerden çeşitli gerekçeler ile bağış adı altında para alınmaktadır. Bu ve benzeri harcamaların aile harcamaları içindeki payı arttıkça, aileler maddi anlamda zorlanmakta ve düşük gelirli aileler çocuklarını okula gönderememektedir. Merkezi sınavlarda arzu ettiği okullara ulaşamayan yüksek gelirli aileler, çocuklarını özel ortaöğretim okullarına kaydedebilirken düşük gelirli ailelerin böyle bir seçenekleri olmamaktadır.

Hanehalkı büyüklüğü ve aile yapısı, hanedeki bireylerin gelir ve diğer kaynaklardan yararlanma oranı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Türkiye’de 2017 yılında ortalama hanehalkı büyüklüğü 3.4 kişi iken, okul dışında kalmış katılımcıların ortalama hanehalkı büyüklüğü 5.97 ile çok yüksektir. TÜİK’in 2017 verilerine göre Türkiye’de ortalama geniş aile oranı %16, ortalama bölünmüş aile oranı ise %8.5’tir. Aile türleri bakımından katılımcıların %61’i çekirdek ailede, %25’i geniş ailede ve %17’si dağılmış ailede yaşamaktadırlar. Okul dışında kalan katılımcılarda geniş aile ile bölünmüş aile oranları Türkiye ortalamasından yüksektir. Araştırmanın nicel verilerine göre, hanehalkı büyüklüğü arttıkça okul dışında kalma olasılığı da artmaktadır. Sosyoekonomik koşulları elverişsiz olan ebeveynlerin çok sayıda çocuğa sahip olmaları, hem çocukların eğitsel ihtiyaçlarını maddi olarak karşılamakta sorunlar yaşamalarına hem de onlarla yeterince ilgilenememelerine neden olmaktadır (Soydan, 2015). Nitel veriler de bu durumu desteklemektedir. Araştırmanın bulguları önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Beatty ve diğerleri, 2001; Cemalcılar ve diğerleri, 2012; Gökşen ve diğerleri, 2006; Öğülmüş ve diğerleri, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2010; Şimşek, 2011). Fakat bulgular, Mike, Nakajjo ve Isoke’in, daha büyük hanelerdeki çocukların okulu bırakma olasılıklarının daha küçük hanelerde yaşayan çocuklardan daha az olduğu ve ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu şeklindeki bulgularıyla uyumlu değildir (2008). Bu farkın daha büyük ailelere verilen devlet desteğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir çocuğun eve gelir getiren kendisinden büyük kardeşlerinin olması da okul dışında kalma olasılığını azaltabilmektedir. Hanehalkı büyüklüğü arttıkça, çocukların kitap okuyup ders çalışabilmeleri için gerekli olan sessiz, sıcak ve rahatsız edilmeyeceği bir çalışma ortamı oluşturma olanağı azalmaktadır. Bölünmüş ailelerde eve

gelir getiren ebeveynin, iş saatleri dışında çocuklarına desteği, çift ebeveynli ailelere oranla az olabilmektedir. Hanehalkı büyüklüğü arttıkça bireylerin ortalama tüketim harcamaları azalmaktadır.

Nitel görüşmeye katılan katılımcıların çoğunluğunun anne ve baba eğitim düzeyleri düşüktür. Katılımcıların anne eğitim düzeylerinin %91'i, baba eğitim düzeylerinin ise %88'i lise ve altı eğitim düzeyindedir. Katılımcıların annelerinin %34'ü, babalarının ise %12'si okuryazar değildir. Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, çoğunlukla lise altı ve okuryazar olmadığı için, ebeveynlerin akademik anlamda çocuklarını yeterince destekleyemedikleri ve çocuklarına uygun eğitimsel ortam sağlayamadıkları anlaşılmıştır. Nicel verilerden, anne ve babanın eğitim düzeyinin okul dışında kalmayı yordamada etkili değişkenler olduğu bulunmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Araştırmanın bulguları önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Bakış ve diğerleri, 2009; Bora, 2012; Gökşen ve diğerleri, 2006; Hoşgörür ve Polat, 2015; Özbaş, 2012; Pehlivan, 2006). Eğitimli ebeveynlerin, çocuklarıyla geçirdikleri zamanın eğitimsiz emsallerine göre daha fazla olmasıyla çocuklarının akademik gelişimlerini izleyebilmeleri, denetleyebilmeleri ve çocuklarına akademik çalışmalarında daha etkili yardım edebilmeleri daha olasıdır. Eğitimli ebeveynler, çocuklarının eğitimlerinin olası getirilerinin daha fazla farkındadır ve çocuklarının yüksek gelir getiren etkinliklerde bulunmaları için gereken bilgi ve sosyal ağlara erişme olasılıkları da daha yüksektir. Ayrıca Özel ve Zelyurt'un (2016) ifadesiyle, yüksek anne baba eğitimi, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlamakta, çocuklarıyla olan iletişimlerini daha sağlıklı ve etkili duruma getirerek olumlu yönde etkilemektedir. Schneider, Marschall, Teske ve Roch'a (1998) göre, daha az eğitimli ebeveynler, öğrenci başarımını değerlendirmenin daha soyut ve öznel yollarından (örneğin, öğrenci portföylerinden) daha çok, ölçünlendirilmiş testlerdeki yüksek puanlara yansıyan, akademik başarıya önem veriler. Çünkü onlar için testlerdeki güçlü başarımlar, iyi kolejlere ve iyi işlere erişimle ilişkilendirilmektedir. Daha az eğitimli ebeveynler, sınıfta daha fazla disiplin isteme eğilimindedirler.

Görüşmelerde, anne ve baba mesleklerinin çocukların okul dışında kalmalarında etkili olduğunu vurgulayan bulgulara rastlanmıştır. Katılımcı annelerinin %92'sinin mesleği yoktur ve annelerin %86'sı ev kadınıdır. Katılımcı babalarının %47'sinin mesleği yoktur. Katılımcıların babalarının yaptıkları iş incelendiğinde yalnızca %25'inin düzenli geliri (emekli ya da kamu çalışanı) varken, %11'i işsiz, %36'sı kendi işlerinde çalışmakta ve %33'ü ise işçidir. Katılımcıların babaları görece düşük gelir getiren işlerde çalışırken,

annelerin çok büyük bir bölümü ise ev kadınıdır. Bu bulgular önceki araştırmaların bulgularıyla uyumludur (Gökşen ve diğerleri, 2006; Gözübüyük Tamer, 2014; Öğülmüş ve diğerleri, 2013; Oral ve Mcgivney, 2014; Ruckdeschel, 2013; Şimşek, 2011; A. Uysal ve diğerleri, 2006). Katılımcıların ebeveyn meslekleri Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Türkiye Ofisi verileriyle örtüşmektedir. Erkekler ücretli çalışma dünyasında baskınken, kadınlar ücretsiz çalışma dünyasında ön plana çıkmaktadır (2015). Okulu bırakmayı düşünen çocukların anne ve babalarının çalışma durumuna bakıldığında, babası bir işte çalışmayan çocuklarda okulu bırakma düşüncesinin babası bir işte çalışanlara göre (sırasıyla %13 ve %6) daha yüksektir (Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2016).

Meslek, aynı zamanda sosyal güvence durumunu da belirlemektedir. Yapılan nicel çözümlenelerde (2003, 2011, 2016), sosyal güvencesi olan çocukların, yeşil kartlı ve sosyal güvencesi olmayan çocuklara göre; yeşil kartlı olanların da sosyal güvencesi olmayanlara göre okul dışında kalma olasılıkları daha düşüktür.

Ebeveynlerin mesleği, onların hangi saatlerde işe gidip, eve hangi saatlerde geleceklerine yönelik fikir vererek çocuklarıyla ne kadar birlikte zaman geçirebileceklerine yönelik ipuçları vermektedir. Ebeveynlerin boş saatlerinin olup olmaması, boş saatleri olan ebeveynlerin bu saatlerde çocuklarına zaman ayırıp ayırmadıkları ve boş zamanlarda çocuklarıyla birlikte neler yaptıkları önemlidir. Özellikle ebeveyni özel sektörde işçi olarak çalışanlar ve sürekli il dışında olmak zorunda olan ebeveynler çocuklarını yeterince görememektedirler. Ebeveynin çiftçi olması ile ebeveynin kendi işlerini yapmasının (esnaf vb.) bir sonucu olarak ebeveynler, küçük yaştan başlayarak çocukların yardımına gereksinim duymakta, bu da çocukların derslerine ve kendine zaman ayırmasını engellemekte, başarısını düşürmekte ve devamsızlığını arttırarak sınıf tekrarına ve okul dışında kalmasına neden olabilmektedir. Tansel'in (2002) belirttiği gibi, babanın serbest meslek sahibi olması, erkekleri orta ve lise düzeylerinde, kızları da ortaokul düzeyinde olumsuz etkilemekte; aile işletmesi veya çiftlik içindeki iş fırsatı, özellikle erkekler için okula karşı seçenek olabilmektedir. Oral ve Mcgivney'in (2014) araştırmasında, hanede çalışan yetişkinlerin kayıtlı işlerde çalışıyor olması, çocuklarının ortaöğretime kayıtlı olma olasılığını %3,5 oranında arttırdığını ve hanede çalışanların tarım sektöründe çalışıyor olmasının ise özellikle ortaöğretimde okullaşma olasılığını olumsuz etkilediğini bulgulamışlardır.

Ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisizliği ile çocuklarının eğitimlerini destekle(ye)memeleri, çocukların okul dışında kalmasına zemin hazırlayabilmektedir

(Attardo-Maryott, 2015; Bora, 2012; Clayton-Molina, 2015; Özbaş, 2012; Özdemir ve diğerleri, 2010; Taban, 2010; A. I. Tunç, 2009; A. Uysal ve diğerleri, 2006). Bu araştırmada ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine desteği çocuk yoksulluğu, birlikte geçirilen zaman, okul yaşantısını izleme, onların çalışabilmeleri için uygun ortam sağlamaları ve çocuklarının okul dışında kalmalarına gösterdikleri tepkilere bakılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çocukların eğitiminin desteklendiğine yönelik veriler, çocuk yoksulluk endeksine göre çocukların durumuna bakılarak da saptanabilir. Cinsiyeti, budunu, inancı ve yerleşim yeri farklı olan okul dışında kalmış çocukların en büyük ortak özellikleri çocuk yoksulluğu yaşamış olmalarıdır. Katılımcıların %91'i çocuk yoksulluğu yaşamışlardır. Ebeveynlerin, katılımcıları düzenli olarak boş zaman etkinliklerine katmada (%88), onlar için en az bir eğitsel oyun sağlamada (%79), günde en az bir kez etli, tavuklu ya da balıklı (ya da bunlara denk vejetaryen) yemek sunmada (%68), evde internet bağlantısı sağlamada (%65), dışarıda oynarken kullanabileceği bisiklet, paten vb. donanımları sağlamada (%56) ve evde ders kitapları dışında, çocuğun yaşına ve bilgi düzeyine uygun kitapları sağlamada (%50) başarısız oldukları anlaşılmıştır.

Sağlıklı, sosyal ve duygusal gelişim için, çocukların belirli gelişimsel gereksinimlerini anlamak ve bunlara katkıda bulunmak aile açısından önemli olduğu için ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte etkili zaman geçirmeleri gereklidir (M. Kılıç, 2015). Katılımcı görüşlerinden çoğu ebeveynin çocuklarıyla birlikte zaman geçirmediği ortaya çıkmıştır. Çoğu ebeveynin çocuklarıyla sohbet etmediği, birlikte kitap okumadıkları, sinema ve tiyatroya gitmedikleri ve özellikle babaların çocuklarına karşı sevgi sözcükleri kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Ebeveynlerinin kendilerine zaman ayırmadıklarını doğrudan söyleyen katılımcıların oranı %58'dir (21 kişi). Ebeveynleri ile birlikte zaman geçirdiklerini belirten bazı katılımcılar ise, bu zamanlarda babalarıyla birlikte çalıştıklarını ya da ebeveynlerinin işlerine yardım ettiklerini söylemişlerdir. Katılımcılar ebeveynleriyle birlikte zaman geçirmelerini, akraba ziyaretine ve pikniğe gitmeyle sınırlandırmışlardır. M. Kılıç (2015), öğrencilerin aileleriyle günlük etkili zaman geçirme sürelerinin oldukça düşük olduğu ve eğlenceli aktivite olarak genellikle "dizi izlemek" etkinliği içerisine girdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada, ebeveynlerin televizyon karşısında, çocukların ise internette uzun saatler vakit geçirdikleri saptanmıştır.

Ebeveynlerin, çocuğun davranışlarını aşırı derecede kontrol etmeye çalışması ya da aşırı ilgisiz davranması öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir

(Öğülmüş ve diğeri, 2013). Aileler çocuklarının eğitimiyle ilgilendiğinde çocukların okulu bırakma eğilimi düşerken, ailelerin eğitim ilgisi düştüğünde çocuklarının okulu bırakma eğilimi artmaktadır (Şimşek, 2013). Okul dışında kalan katılımcıların ebeveynlerinin çoğu, çocuklarının okul yaşantısını izleyememekte ve eğitimleriyle ilgilenememektedirler. Çelik'in (2014c) belirttiği gibi, okula devam edenlerin ebeveynleriyle karşılaştırıldığında, okul dışında kalanların ebeveynleri okul toplantılarına gitse bile, öğretmenlerle ilişkileri yüzeysel kalmakta, devamlı kontaklar tesis edememektedirler. Fan ve Chen, ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasında orta derecede ve olumlu olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çocukların eğitim başarısı için ebeveyn özleminin / beklentisinin en güçlü ilişki olduğu, öğrencilerin akademik başarısı ile en zayıf ilişkinin yakın ebeveyn denetimi olduğu ortaya konmuştur (2001). Bu araştırmada ebeveynlerin, okul dışında kalan çocuklarının eğitimini çoğunlukla izlemedikleri, okul ile ilişkilerinin çoğunlukla okul veli toplantılarıyla sınırlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumu en çok etkileyen etmenler ebeveyn mesleği, yerleşim birimi, ebeveyn eğitim düzeyi ile ebeveynlerin adadillerinin farklılığıdır.

Çocuğun ödevlerini ya da okuma ve diğeri etkinlikleri kolaylıkla yapması için evde sıcak, sessiz ve ışığı elverişli koşulların çocuğa sağlanması önemlidir. Katılımcıların 15'i evlerinde böyle bir ortamın olmadığını belirtmiştir. Yalnızca birkaç katılımcı kendilerine ait odası olduğunu belirtirken, katılımcıların 19'u kendilerine ait bir oda olmasa da evde ders çalışabilecekleri sessiz bir odanın var olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumun ailenin düşük geliri ile bağlantılı oda sayısı az olan bir evde yaşama zorunluluğundan ve hanehalkı büyüklüğünün fazlalığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim desteğinin belirtilerinden biri okul dışında kalan çocuklarına verdikleri tepkidir. Çoğu katılımcı ebeveynlerinin, kendilerinin okul dışında kararlarına tepkisiz kaldıklarını ve bu durumu normal karşıladıklarını belirtmiştir. Özellikle kız katılımcıların, geleneksel ataerkil değerler gerekçe gösterilerek ebeveynleri tarafından okul dışında kalma yönünde özendirildikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, bulgularda Gözübüyük Tamer (2014)'in belirttiği gibi, babanın kendi mesleğine sahip olması durumunda, ailelerin çocuklarının kendi yanlarında çalışması ve kendi işlerine yönelmesi nedeniyle çocuklarının terk durumlarına sıcak baktıkları belirlenmiştir. Öğülmüş ve diğeri'nin (2013) araştırmasında, okul terki riski taşıyan gençlerin yaklaşık yarısının bu kararını olumlu yönde değiştirecek etkili bir destek almadıklarını da ortaya koymuştur. Kendi ekonomik, ailevi ve kişisel sorunlarıyla çocuklarına sarsıntı yaşatan ebeveynler, Bourdieu'ya (2015b) göre, kendileri de çocuklarının tüm sarsıntılarının ve ıstıraplarının

etkilerine uğramakta, onların geçimlerini sağlayabilmekten de onlara istenmedikleri, fazlalık oldukları düşüncesinden kurtaracak bir yaşama nedeni sunabilmekten de acizdirler. Böylece ailenin temel gereksinimlerini karşılayamayan bazı ebeveynler, okul dışında kalan çocuklarını, ailenin ortalama aylık gelirine katkı sunan bir yetişkin, kültürün ve toplumsal cinsiyet rollerinin bir taşıyıcısı, ev içinde ve dışında anne ve babanın sorumluluklarının devredildiği bir joker karakter olarak görebilmektedirler. Ev içi bakım yükünün (temizlik, yemek yapma, bulaşık, çocuk bakma, aile parça başı işine yardım) okula gitmeyen ya da çalışan çocuklarda okula giden ve çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Semerci ve diğerleri, 2012).

Anadili Türkçe olmayan katılımcıların, Türkçeyi yeterince düzgün kullanamadıkları, daha çok devrik yapıda ve eksik öğelerle cümle kurdukları, kısaca kendilerini açıklamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu kendini yeterince açıklayamama durumunun eğitimdeki başarıyı olumsuz etkilediği ve okul dışında kalma sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir. Araştırmalar öğretim dili ile evde konuşulan dilin aynı olması durumunda, öğrencilerin daha iyi başarımlar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Gürsel ve diğerleri, 2009; Uğur, 2017; Visser ve diğerleri, 2015). Gürsel ve diğerleri (Gürsel ve diğerleri, 2009), anadili Türkçe olan nüfusa göre anadili Kürtçe olan nüfusun eğitim düzeyinin çok daha düşük olduğunu ve bu farkın erkekler arasında düşük iken kadınlar arasında aşırı olduğunu bulgulamışlardır. Anadili Kürtçe olan ve ilköğretimi bitirmeyen her üç kadından biri Türkçe bilmemektedir. Uğur (2017), anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okulda, öğretmeni anlayamama ve kendini açıklayamama; baskıya ve şiddete uğrama, uyarılma, engellenme, alay konusu olma, hor görülme, ötekileştirilme, dışlanma, Türkçeyi sağlıklı bir şekilde öğrenememe, okul programını geriden izleme ve anadilini unutma gibi sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Evlerinde Türkçe konuşulan çocuklar, konuşulmayan akranlarına oranla ortalama iki okul yılı ileride başarımlar göstermektedir (Oral ve McGivney, 2014). Okul dışında kalma ailede konuşulan farklı diller arasında da değişiklik göstermektedir. Katıtaş'ın (2012) bulgularına göre, ailede konuşulan dil değişkenine göre, Kürtçe, Zazaca veya Kirmançi dillerinden birini konuşan öğrencilerde genel okulu bırakma eğilimi en yüksek düzeyde iken, Arapça konuşanlarda bu oran düşmekte, resmi dil Türkçeyi konuşanlarda ise en aza inmektedir.

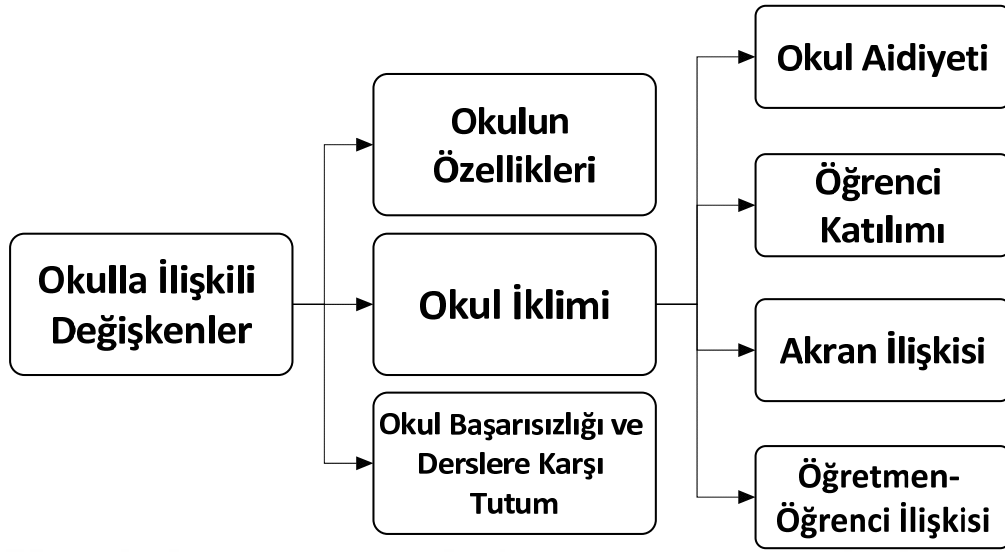
Araştırmada ebeveynlerin bir kısmının eğitime herhangi bir anlam ve değer yüklemedikleri, diğerlerinin ise eğitime yükledikleri anlamın, eğitime aşırı anlam yükleme anlamında Pedagojizm, eğitime araçsal/yararcı yaklaşım ve gelecek tasarımıyla ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Katılımcılara göre ebeveynlerin eğitimin anlamı ve

değerine ilişkin anlatıları, Ünal ve diğerlerinin (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Ailelerde kökleşmiş olan ve aile üyeleriyle paylaşılan eğitimsel değerler ve beklentiler, okul dışında kalmayı etkilemektedir. Ebeveynler, çocuklarına yönelik eğitim beklentilerini çocuklarıyla paylaşmanın önemli olduğunu düşünebilir, çünkü çocuğun bu beklentileri yerine getirmek için yönlendirmeye veya cesaretlendirmeye gereksinimi olabilir (Strom ve Boster, 2007). Öğrencilerin akademik başarısı (test puanları, okul not ortalaması) ile en güçlü ilişkinin ebeveynlerin özleminin/ beklentisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Fan ve Chen, 2001).

Çocuğun eğitime devamı ve ders başarısında çocuk ile ebeveynleri arasındaki iletişimin sağlıklı olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okula başarılı şekilde devam eden öğrenciler sosyoekonomik düzeyleri düştüğünde, anne ve baba sevgisi, evde çatışmanın olmaması ve ailenin eğitime verdiği değer açısından okulu terk eden öğrencilerden farklılaşmaktadırlar (Cemalcılar ve diğerleri, 2012). Düşük gelirli ailelerdeki çocuklar ile ebeveynleri nitelikli ilişki kuramayan çocuklar daha fazla okul terk etme riski taşımaktadır (Jones, 2013). Ebeveyn tutum ve davranışları hem çocuklarının derslerine yardım sürecinde hem de çocukların herhangi bir sorunu olduğunda ebeveynleriyle paylaşıp paylaşmayacağını etkilemektedir. Çocuklarıyla ilgilenip onlarla zaman geçirebilen ebeveynlerin, çocuklarının duygu ve düşüncelerini, isteklerini ve beden dilini daha iyi anlamaları olasıdır. Bu yüzden çocuklar, iş dolayısıyla evde sınırlı sürede bulunan “sert ve sinirli” olarak nitelendirdikleri babalarının yerine annelerini daha çok sevebilmekte, duygularını ve sorunlarını anneleriyle paylaşabilmektedirler. Bu koşullara annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü eklendiğinde annenin çocuklarına desteği sınırlı kalmaktadır.

Okul Dışında Kalmada Okulun ve Okul Yaşantılarının Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada okul dışında kalan katılımcıların, eğitim deneyimleri ile okul yaşantılarına ilişkin görüşlerine dayanarak okul dışında kalma sürecinde öğrenim gördükleri okullara ilişkin değişkenlerin nasıl etkilendiğine odaklanılmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri okullara ilişkin görüşleri çözümlenmiş ve okul dışında kalmada etkili okulla ilişkili değişkenler Şekil 7’deki gibi kategorilere ayrılmıştır.



Şekil 7. Okul Dışında Kalmada Etkili Okul İle İlişkili Değişkenler

Şekil 7 incelendiğinde, okul dışında kalmada okul ile ilişkili değişkenler; okulun özellikleri, okul iklimi ve okul başarısızlığı ile derslere karşı tutumlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Çoğu araştırmada akademik başarı olarak bireysel özellikler arasında yer almasına karşın, okul başarısı ve derslere karşı tutum, daha çok okul içindeki deneyimlerle oluştuğundan okulla ilişkili değişkenler altında açıklanmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri okullara yönelik tutumları ile ilgili yargılar ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Okulun Özellikleri. Katılımcıların ideallerindeki meslekler ile öğrenim görecekleri okulların tutarlı olması beklendiğinden katılımcıların en son kayıtlı oldukları okullar ve ideallerindeki meslekler ile ilgili verilere başvurulmuştur. Katılımcıların ideallerindeki meslekler ve kayıt oldukları okullara ilişkin veriler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Katılımcıların İdeallerindeki Meslekler ve Kayıt Oldukları Okullar

Görüşmeci Kodu	İdealindeki Meslek	Sınıf	Okul Türü
BTL-OE3	Hukukçu	3-	İlkokul terk
TRMK1	Doktor	5	İlkokul sonra ortaokula kayıt olmamış
URF-O2K1	Doktor	5	İlkokul sonra ortaokula kayıt olmamış
BTL-OE4	Polis/İmam	5	İlkokul sonra ortaokula kayıt olmamış

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Katılımcıların İdeallerindeki Meslekler ve Kayıt Oldukları Okullar

Görüşmeci Kodu	İdealindeki Meslek	Sınıf	Okul Türü
SİNE4	Polis/Asker	6-	Ortaokul terk
SİNE3	Oto Kiralama	6-	Ortaokul terk
TRME1	Hâkim/Öğretmen	6-	Ortaokul terk
URF-O2K2	Öğretmen	6-	Ortaokul terk
TRME2	Sporcu	7-	Ortaokul terk
URF-O1K2	Öğretmen	7-	Ortaokul terk
BTL-OE1	Öğretmen	8	Ortaokuldan Sonra Liseye Kaydolmamış
BTL-OE2	Öğretmen	8	Ortaokuldan Sonra Liseye Kaydolmamış
ISPK1	Öğretmen	8	Ortaokuldan Sonra Liseye Kaydolmamış
SİNK2	Öğretmen	8	Ortaokuldan Sonra Liseye Kaydolmamış
ELZE2	Yok	8	Ortaokuldan Sonra Liseye Kaydolmamış
ANKE2	Yok	9-	Anadolu Lisesi
ANKK1	Veteriner	9-	Anadolu Lisesi
ELZE1	Elektrikçi	9-	Endüstri Meslek Lisesi
ISPE1	Yok	9-	Endüstri Meslek Lisesi
ISPE2	Polis	9-	Endüstri Meslek Lisesi
SİN-OE1	Yok	9-	Endüstri Meslek Lisesi
SİNE1	Yok	9-	Endüstri Meslek Lisesi
URFE1	Doktor	9-	Ticaret Meslek Lisesi
SİNK1	Öğretmen	9-	Ticaret Meslek Lisesi
BİNE1	Doktor	9-	İmam Hatip Lisesi
ISPK4	Hafızlık	9-	İmam Hatip Lisesi
SİNE2	Polis-Asker	9-	İmam Hatip Lisesi
ISPK5	Çocuk Gelişimi	9-	Kız Meslek Lisesi
ELZK1	Hemşire	9-	Kız Meslek Lisesi
ISPK2	Yok	9-	Kız Meslek Lisesi
ISPK3	Hemşire	9-	Kız Meslek Lisesi
SİN-OE2	Veteriner	10-	Endüstri Meslek Lisesi
URF-O1K1	Hemşire	10-	Endüstri Meslek Lisesi
İSTK1	Doktor	10-	Anadolu Lisesi
ANKE1	Doktor	11	Anadolu Lisesi
ANKT1	Hukukçu	11	Özel Anadolu Lisesi

Açıklama: Sınıf numarasının yanındaki “-” işareti belirtilen sınıf bitirilmeden okul dışında kalmayı ifade etmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde, 10 katılımcı zorunlu eğitim kapsamındaki okullarda eğitimini tamamlamadan terk etmişlerdir. Katılımcılardan biri ilkökul aşamasında terk

etmiştir. Ayrıca beş katılımcının zorunlu eğitim sonrası bir üst eğitim kurumuna kayıt olmadan okul dışında kaldığı görülmektedir. Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıl olduğu bir dönemde, BTL-OE3 kodlu katılımcı ilkokul 3. sınıftan sonra okul dışında kalırken, URF-O2K1, BTL-OE3 ve TRMK1 kodlu katılımcılar ilkokuldan mezun olduktan sonra ortaokula kaydol(a)mamış, altı katılımcı da ortaokulun 6. ve 7. sınıflarında okul dışında kalmışlardır. Ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olup tamamlamadan okul dışında kalanların okul türleri incelendiğinde; dördünün Anadolu Lisesi, birinin özel Anadolu lisesi, yedisinin Endüstri Meslek Lisesi, dördünün Kız Meslek Lisesi, üçünün İmam Hatip Lisesi ve ikisinin de Ticaret Meslek Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Okul dışında kalan katılımcıların genellikle meslek lisesi öğrencileri olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokuldan mezun olup liseye kayıt olan toplam 21 katılımcının 13'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine (Ticaret/ Endüstri/Kız Meslek Liseleri), beşi Anadolu lisesine ve üçü de Anadolu İmam Hatip lisesine kayıt olduktan sonra okul dışında kalmıştır.

Okul tercihinde etkili olan değişkenlerle ilgili katılımcıların görüşleri ve meslek tercihleri incelendiğinde; okul tercihlerinin daha çok merkezi sınavlarda aldıkları puanlar, anne-babanın, arkadaşların ve okulun yakınlığının tercihlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların gittikleri ilkokul ve ortaokulların, tercihten çok yoksulluk ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt (ADNK) sistemince zorunluluktandır. Çoğunluğu yoksul olan katılımcılar, özellikle evlerine yakın okullarda öğrenim görmüşlerdir. Böylece kısmen de olsa beslenme ve ulaşım harcamalarını azaltmışlardır. Okul dışında kalan çocukların ebeveynlerinin okul tercihinin, çoğunlukla meslek liseleriyle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşmeye yapılan katılımcıların merkezi sınavlarda aldıkları puanlar, arzu ettikleri okulların puanına yetmediği için bazı katılımcılar ortaöğretime kayıt olmazken bazıları da istemedikleri halde puanlarının yettiği okullara kayıt olmuşlardır. Okul tercihinde puanların etkisinin yanında aile tercihinin de etkili olduğu görülmektedir. Bu durumu katılımcı BİNE1 “*Gittiğim liseyi ben istemedim, babam zorla gönderdi. Ben deyim ‘normal liseye gideyim’, o deydi ‘İmam hatibe git’. Ben diyim ‘orada yapamam’, o deydi ‘yok’. Ben de gittim oraya*”. Yine ELZE2 istemediği halde İmam Hatip Lisesine gitmesini “*Puanım oraya tuttu... Ben meslek lisesine gitmek istedim*” şeklinde belirtmektedir. SİNE2, istemediği halde anne ve babasının baskısı ve yönlendirmesi ile İmam Hatip Lisesine gittiğini belirtmiştir. “*İmamlar daha rahat diye... İmam olsaydın*

rahat ederdin' diyorlardı. Rahatlık açısından beni o yüzden imam hatibe gönderdiler. Zaten istemiyordum imam hatip lisesinde okumayı. Onun baskısıyla okudum.”

Katılımcı ANKE2 ve ANKE1 arkadaş ve okulun yakınlığın okul tercihinde etkili olduğunu belirtmiştir. ANKE1 puanının yettiği ve istediği bir okulu tercih etmektense samimi olduğu arkadaşlarının bulunduğu okulu tercih ederek o okula kayıt olduğunu belirtmiştir. Katılımcı ANKE2 “*Yani mümkün olsa Ege Anadolu lisesine gitmek isterdim yani ona da puanım tutuyordu ama o dönemki arkadaş çevremden dolayı tercih etmedim. Ve eve uzaklığı, yakınlığından dolayı*” ifadesiyle arkadaş ve okulun eve yakınlığının okul tercihinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 26 incelendiğinde sekiz katılımcının ideallerindeki meslek ile devam ettikleri okul türü arasında bir uyum olduğu söylenebilir (ELZE1, ISPK4, ISPK5, ELZK1, ISPK3, ISTK1, ANKE1, ANKT1). Diğer katılımcıların ideallerindeki meslek ile kayıtlı oldukları okul arasında ilişki bulunmamaktadır. Katılımcıların altısı (ELZE2, ANKE2, ISPK2, ISPE2, SİNE1, SİN-OE1) öğrenimine devam ederken herhangi bir mesleği hedeflemediklerini belirtmiştir. Örneğin katılımcı SİNE1, herhangi bir mesleki hayalinin olmadığını “*Öylesine okuyordum o zaman, diploma almaya gidiyordum.*” şeklinde belirtmiştir. Herhangi bir mesleği hedeflemeyen katılımcılar, okumak yerine genellikle bir işte çalışmayı tercih etmişlerdir. Katılımcıların idealindeki mesleklerin, özellikle öğretmen (8 kişi), doktor (6 kişi), asker veya polis (4 kişi), hemşire (3 kişi), veteriner (2 kişi), imam ve hafızlıkla sınırlı olduğu görülmektedir.

Özellikle katılımcı SİNE2, BİNE1, ISPK2 ve ELZE1, hem okulun uzaklığını hem de eğitim-öğretimin çok erken saatlerde başlamasını eleştirmişlerdir. Okulun evden uzak olması okula ulaşımı zorlaştırırken aynı zamanda okula karşı olumsuz duyguların oluşmasına da neden olmuştur. Bu durumlarla ilişkili olarak okul dışında kalan çocuklar, derslere yetişebilmek için yeterince dinlenmeden çok erken saatlerde uyandıklarını ve okul yolculuğunun zorluğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcılar bu duruma ilişkin görüşlerini; BİNE1 “*Diyidim sabahın köründe neye kalktım gidiyorum?*”, ELZE1 “*Ne mutlusu abi yav, bir ton küfür edidim. Ben sabah saat 5:00'te kalkım gidim, 6:20-yedi gibi orada olim. Sabah beş buçuk-altıda kim kalkar öyle.*”, ISPK2 “*Salak gibi uykudan kalkıp gittiğim için böyle çok şey oluyordum. Ya keşke çoğu tatil olsa felan filan.*”, ISPE1 “*Keşke bugün okul tatil olsa diye diyordum.*” ifadeleriyle duygularını yansıtmışlardır. Katılımcı ISPK3, yoksulluğu yüzünden, evine uzak olan okuluna yürüyerek gitmenin zorunluluğuna vurgu yapmıştır. “*Derdim hani ben neden yürüyorum? Keşke otobüse binsem ya da bir arabamız felan olsa, gelse annem ya*

da babam getirse diye düşünüyorum yani (ISPK3)”. Yatılı öğrenim gören katılımcı SİNK1, okulu sevmesine karşın ailesinden ayrı öğrenim gördüğü için üzüldüğünü belirtmiştir. “Bazen üzüliyordum, çünkü küçüğüm. Annemden babamdan ayrılıyordum diye üzüliyordum, bazen okula gideceğim için seviniyordum”.

Okul İklimi. Katılımcıların görüşlerinin çözümlemesi sonucunda okul iklimi, okula ilgisi, öğrenci katılımı, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul ve akran ilişkisi olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır.

Okula İlgisi. Katılımcıların okuldaki duyguları çoğunlukla onların okulu nasıl tanımladıklarıyla ilişkili olmuştur. Okulda kendisini iyi hissettiğini belirten katılımcılar, okulu çoğunlukla eve benzetilirken, okulda kendilerini kötü hisseden katılımcılar ise okulu cezaevine benzetmişlerdir. Ancak kötü koşullarda yaşayıp ev ile okulu özdeşleştiren vurgular da vardır. Okulun geleceklerinde oynayacağı rolle ilgili herhangi bir vurgu yoktur.

Okulu “*iyi bir yerdi*” şeklinde tanımlayan 12 katılımcı, bunu okulu bir sosyalleşme alanı olarak arkadaşlıkların edinildiği ve arkadaşların bulunduğu bir yer algısıyla ilişkilendirmişlerdir.

Okul benim için hani derler ya ikinci ev tarzı, genelde günün yarısını orada geçiriyorsun. Hem öyle hem de arkadaşlarıyla zaman geçiriyorsun hem de ders eğitimi öyle işte (ANKK1).

Okul benim için nasıl bir yerdi. Yani güzel bir yerdi, evim gibiydi sanki. Rahattım yani (ISPK3).

Bence çok güzel bir yerdi, sosyalleşmek için çok uygun bir yer (ISPK1).

Babası ile katı atık toplama işi yapan ANKE2 kodlu katılımcı, okulu yoksulluk içinde yaşadığı evine benzetmiştir; “Yani ev gibiydi, yani hiç güzel değil”.

Okulla ilgili olumlu tanımlamada bulunan katılımcıların çoğu aynı zamanda olumlu duygularını da belirtmişlerdir. Katılımcı ANKE2, URF-O1K2, ELZE2 ve SİNE1 ise okulda ve okul yolundayken hiçbir şey hissetmediklerini bildirmişlerdir. Katılımcılar okula giderken mutlu hissettiklerini ve okulda kendilerini iyi hissettiklerini söylemişlerdir (TRME2, TRMK1, URF-O1K1, ANKK1, ELZK1, ISPE2, SİNK2, URF-O2K1, URF-O2K2). Okul hakkında olumlu aidiyet duyguları beslemenin nedenleri incelendiğinde “*arkadaşlara*” (ANKK1, URF-O2K1, URF-O2K1) ve “*sevilen derslere*” (ANKE1)

vurgu yapılmaktadır. Katılımcılar okulla ilgili aidiyet duygularını; “Okul benim için hani derler ya ikinci ev tarzı genelde günün yarısını orada geçiriyorsun (ANKK1), “Valla sevinçle gidiyorduk, sevinçle geliyorduk.” (URF-O2K1), “Gülerek gidip geliyorduk” (URF-O2K2). “Severek gidiyordum”, “Sevdiğim dersler olduğunda sabah erken kalkıp gitmek istiyordum (URF-O1K2)” .

Ailesi köyde hayvancılık ile geçimini sağlayan, erken yaşlarda hayvanlara bakma sorumluluğu yüklenen BTL-OE1 kodlu katılımcı, okulu, okul dışındaki iş yükünden kurtarıcı bir yapı olarak görmekte, çalışmadığı ve oynayabildiği için okulda mutlu olduğunu belirtmiştir.

Valla ben okula giderken seviniyordum. Oyun oynayacağım, hani hayvana bakmayacağım diye seviniyordum (BTL-OE1).

BİNE1, BTL-OE3, SİNK1, ANKE1 ve BTL-OE2 okulla ilgili olumsuz duygular bildirmişlerdir. Olumsuz duyguların daha çok, ders, akran ilişkisi ve olumsuz öğretmen davranışlarından kaynaklandığına vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan BİNE1 okulla ilgili duygusunu “Kötü bir yerdi” şeklinde açıklarken, BTL-OE3 ise “Yasemin hoca benim anamı ağlatacak korkusu vardı” şeklinde olumsuz duygularını belirtmiştir. İSTK1 katılımcının korku ve endişesi ise okuldaki akran zorbalığıyla ilişkili olmuştur. “Şimdi sabah kalkıyordum, ondan sonra acaba diyorum, bugün inşallah bir şey olmadan... Yani kimse bana bulaşmaz, ne bileyim kimseyle tartışmadan gelirim eve”. BTL-OE1 “Sevmediğim hocaysa, dayakçı hoca ise onun korkusundan nasıl geçecek bu iki saat diye düşünüyordum”, BTL-OE2 “Sadece dayağı düşünüyordum en ufak bir hatayla bizi dövüyordu hoca” SİNE3 ise “Bazen korka korka gidiyordum o hocanın yüzünden, bazen de hiç gitmeme kararı verirdim” ifadeleri ile okula karşı olumsuz duygularının olumsuz öğretmen davranışlarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

ANKT1 kodlu katılımcı, okulu bir cezaevine benzeterek, okulda hissettiklerini okul dışında kaldıktan sonraki yaşadıklarıyla açıklamıştır. ANKT1’e göre okul nefrete, şiddete ve tacize uğradığı bir yer olarak resmedilmiştir. “Ben orayı cezaevi olarak görüyordum, kapalı cezaevi. Böyle koğuşa çıkıyorsun, yemek yiyorsun, bilmem ne... stres oluyordum, gitmek istemiyordum. Hayatım boyunca bir kere okula erken gittiğimi bilmem. Hep birinci ders geçmiştir ondan sonra girmişimdir...” (ANKT1).

Okul dışında kalan çocukların okul dışında kalma süreçlerini anlamak için, onların hangi koşullarda öğrenim gördüklerine yönelik bilgi sunan sınıf öğrenci sayılarına başvurulmuştur. Öğrenim görülen sınıflardaki öğrenci sayısı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin sıklığını ve niteliğini etkilemektedir. Öğrenci sayısı, öğretmenin

sınıf yönetimini, uygulanacak öğretim yöntemi ile eğitim programının uygulamasını ve öğrenciler ile birebir ilgilenme oranını doğrudan etkileyebilmektedir. Ortaöğretime devam ederken okul dışında kalan katılımcılar, ortaöğretimde sınıf öğrenci sayısının 20-25 kişi olduğunu belirtirken, ilkokul ve ortaokulda bir sınıftaki öğrenci sayısının genellikle 30-40 kişi olduğunu söylemişlerdir. İlköğretimde okul dışında kalan BTL-OE3 ile ilkokuldan mezun olduktan sonra ortaokula kayıt yaptırmayan BTL-OE4, ilkokuldaki sınıf öğrenci sayısının 50 kişi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin derslerde öğretmen ve yazı tahtasına olan mesafesinin, öğrencinin o derse katılımını ve o derste başarıyı etkilediği varsayımıyla katılımcılara “*Okuldayken sınıfın neresinde oturuyordunuz? Neden?*” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtların sınıfın önünde, ortasında ve arkasında şeklinde farklı olmasına karşın, çoğunluğu cam kenarında oturduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, sınıfta oturulan yerin ağırlıklı olarak öğrencilerce belirlendiği ya da öğretmenlerin gösterdikleri yerde oturduklarını söylemiştir. Oturdukları yerin öğretmenler tarafından belirlendiğini söyleyen katılımcılar (ELZE2, ELZK1, ISPE2, BTL-OE3, ISPK4, URF-O1K2), sınıfın orta kısmında oturduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların söylediklerinden, bazı öğretmenlerin öğrencileri “çalışkan” ve “tembel” olarak etiketledikten sonra “çalışkan” öğrencileri ön, “tembel” öğrencileri ise arka sıraya oturttukları anlaşılmaktadır. Aynı algının öğrencilerde de yerleştiği ISPK1 ve SİNK2 öğrencilerin anlatımında anlaşılmaktadır. Katılımcı URFE1 sınıfta oturma yerlerini öğretmenin çalışkanlık durumuna göre belirlediğini belirtmektedir.

Arkasında oturuyordum, Cam kenarında. Sınıf öğretmeni oturtuyordu (URFE1).

Mesela cam kenarındakiler, arkadakiler, bir de duvar kenarındakiler ayrımı vardı. Mesela duvar kenarındakilerin dersleri iyi değildi (URF-OE3).

Öğretmenler biraz çalışkan olanları hemen yanı başına koyuyorlar ya... O yüzden öndeydim hep (URF-O2K1).

Ortada otururdum. Valla hoca hep ortaya oturtturdu (ISPE2).

Görüşmelerden, katılımcıların oturdukları yerin derse olan ilgi ve tutumu ile o dersin öğretmenini nasıl algıladıklarına bağlı olarak değiştiği ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar sevindikleri derslerde ve sevindikleri öğretmenlerin derslerinde önde oturmayı tercih ederken, dersi ve öğretmeni sevmediklerinde ise arka sıralarda oturmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir (ELZE1, ISPK2, ISPK3, SİNE2, URF-02K2). “*Sevmediğim hocaların (dersinde) arka sol tarafta cam kenarında, en arkada köşe başında. Sevdiğim*

hocalarım en önde” (ELZE1). “Ya sevdiğim derslerde öne geçerdim, sevmediğim derslerde arkada otururdum hocayı dinlememek için, uyumak için” (ISPK2).

Okul başarısı yüksek olduğu halde okul dışında kalan katılımcılar, öğretmenleri daha iyi dinlemek ve öğrenmek için özellikle sınıfın ön sıralarında oturduklarını belirtmişlerdir (ANKT1, ISPK1, ISPK5, SİNK1, SİNK2, TRME1, TRMK1, URF-O1K1, URF-O2K1). İSTK1 kodlu katılımcı sınıf başkan yardımcısı olduğu için, ISPK1 kodlu katılımcı da hem gözlük kullandığı için hem de boyu kısa olduğu için ön sırada oturduğunu belirtmiştir.

Önde. Hocamı daha iyi anlamak için... İlla kapacam o sırayı (ISPK5).

En ön, bir de ikinci sırada. Başarıyıldım hani. Okulda dersi dinlemek istemeyenler arkadaydı (SİNK2).

Genellikle önde veya önün bir arkasında otururdum gözlük kullandığım için hem de boyum kısa olduğu için (ISPK1).

Önünde oturuyordum. İlk sınıfa geldiğin zaman yer tutacaksın, yer bulacaksın kendine. Yani oturduğun zaman, bu yer senin oldu, tamam. Kimse oturamaz sonra (TRME1).

Çoğu katılımcı derslerden ve öğretmenlerden bağımsız olarak, özellikle dersi dinlemeyip, uyumak ya da arkadaşlarıyla sohbet etmek için arka sıralarda oturduğunu belirtmiştir (ANKE2, ANKK1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE4, ISPE1, SİNE3, SİN-OE1, SİN-OE2, TRME2, URFE1). Öğretmenin yakın kontrolünden uzak kalma amacıyla da arka sıralar tercih edilmiştir.

Biz, ben genellikle arkadaşlarım kendi akrabalarım hep arka sırada oturuyordum. Hoşumuza gidiyordu, kopya çekiyorduk sınıfta, derslerde sınavlarda öyle gırgır şamata oluyordu, seviyorduk yani. Kaynatıyorduk, grup oluşturuyorduk arkada, öyle oturuyordu herkes (BTL-OE1).

Arka sırada... Benim uyuyabileceğim bir yer olması lazım... Hem de rahatça konuşabileyim diye, rahat hareket edebileyim diye (ANKK1).

En arkada köşede otururdum [*Neden?*] Orda hoca bana bir şey yapmıyordu ki. Hoca arkaya gelecek de, hocayı fittiracan da, hoca masasından kalacak, oraya gelecek, sana vuracak vay (ISPE1).

Öğrenci Katılımı. Öğrenci katılımının okullarda aidiyet duygusunun gelişmesine, daha nitelikli bir eğitim verilmesine ve okul yaşamının iyileştirilmesine katkıda bulunduğu bilinmektedir. Bu yüzden okul dışında kalan çocukların öğrenim gördükleri okullarda katılım haklarının yaşama geçirilip geçirilmediğini öğrenmek önemlidir.

Katılımcılara “Okulda istekleriniz ve önerileriniz dikkate alınıyor muydu?”, “Hiç istek ve önerilerde bulduğunuz mu, hangi istek ve önerileriniz dikkate alın(ma)dı?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların yarısı okulda istek ve önerilerinin dikkate alınmadığını belirtmiştir (TRMK1, TRME1, ANKE1, ANKK1, BİNE1, URF-O1K1, URF-O1K2, BTL-OE2, BTL-OE3, ELZE1, ELZK1, ISPE1, ISPK4, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNK2, ANKT1). Ancak bu katılımcıların bazıları okulda herhangi bir istemde bulunmadıklarını bildirmişlerdir (TRME1, ANKE1, ANKK1, ISPK4, SİNE3).

Ben şu ana kadar bir istekte bulunmadım (SİNE3).

Pek isteğimiz, önerimiz olmuyordu (ANKE1).

Pek sayılmaz. Bir kere öyle bir şey oldu, ama pek kaale alınmadı (ANKK1).

Okulda istek ve öneride buldukları halde bu istek ve önerilerin öğretmen ve okul yöneticileri tarafından dikkate alınmadığını belirten katılımcılar da olmuştur. “Hiç almıyorlardı, yani söylüyorduk, gelin söyleyin diyorlardı, gidip söylüyorduk hiçbir faydasını almıyorduk. Yani anlatıyorduk mesela geri dönüşüm olmuyordu” (URF-O1K1). “Bilgisayar odası istiyorduk, normal bilgisayar dersi verilmesi gerekiyordu. Yok oğlu yok” (BTL-OE3, BTL-OE4).

ANKT1, cinsel kimliğiyle ilişkili istemlerinin olduğunu, ancak toplumsal sistem ile eğitim sisteminin katı olan çift cinsiyetçi, homofobik ve transfobik yapısından dolayı bu istemlerinin dikkate alınmadığını söylemiştir.

Hayır. [Mesela bir istekte bulunup da olmadığı oldu mu?] Tuvaletler konusunda olmadı, ismim konusunda olmadı... Sistem sana diyor ki iki tane insan var: birinde vajina var, birinde penis var, birinde meme var. Birine diyor “Sen vajinalıysan kadınsın” diyor, “sen penisliysen erkeksin” diyor. İkiye ayırıyor ama sistem penisli ve düz olana şey sormuyor. Ben sisteme “Memesiz ve vajinasız bir kadının” dediğinde kabul etmiyor. Şu köşeye çekiyor, anlatabildim mi demek istediğimi? (ANKT1).

SİNK2 kodlu katılımcı, okulda istek ve öneriler için istek ve şikayet kutusunun olduğunu, kendisinin okulda herhangi bir istek ve öneride bulunmadığını, ancak istek ve şikayet kutusu üzerinden istemde bulunan arkadaşlarının istemlerinin karşılanmadığını belirtmiştir. “Yok. Ama istek ve şikayet kutusu vardı... Hayır, kullanmadım” (SİNK2).

Katılımcıların 12’si, okulun, istek ve önerileri dikkate aldığını söylemiştir. Ancak çoğunluğu herhangi bir istekte bulunmadığını ya da görüşme sırasında ne gibi istek ve beklentilerde bulduklarını hatırlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Okulda istek ve önerilerinin dikkate alındığını bildiren katılımcıların okuldaki istemlerinin ise öğretim programları ve araç-gereçlerinin tasarımına, sınıf içi etkinliklerin ve öğrenme-öğretme yöntemlerinin belirlenmesine, ölçme-değerlendirme süreçlerine katılımına ve dolayısıyla sistematik olarak öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin karar alma düzeneklerine dahil edilmeye ilişkin olmadığı anlaşılmıştır. Görüşmelerden, okul dışında kalan çocukların, okulun, öğrencileri eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin karar alma düzeneklerine katmadığı ve öğrencilerin de bu yönde çabalarının olmadığını anlaşılmaktadır. Katılımcıların istek ve önerileri, ders işlemek yerine daha çok film izlemek ve okul bahçesinde oyun oynamak, spor yapmak yönünde olmuştur. Bu isteklerin ise özellikle izinli, raporlu ya da toplantılarda olan öğretmenlerden dolayı boş geçen derslerde nöbetçi öğretmenlerden ya da okul yöneticilerinden istedikleri anlaşılmaktadır.

Alınıyordu. Şu an aklıma gelmiyor ama istediklerimiz yapılıyordu (ANKE2). Örneğin bugün ders işleyelim, film izleyelim gibi taleplerimiz oldu. Hocalar tolerans gösteriyorlardı, o tarz şeyler oluyordu, çok bunaldığımız zamanlar (ANKE1). Mesela o gün matematik veyahut müzik dersi vardır, işte hocaların işi oluyordu: Kimi okulu bırakıp gidiyordu, o ders boş oluyordu ve kendi hocamız giriyordu hani. O bize göstermeye çalışıyordu, hani onun yerine geçiyordu. Biz diyorduk 'Hocam hani nasıl olsa müzik öğretmenimiz gelmedi. İşte gidelim beden yapalım, top oynayalım yani. O zaman deve cüce, akşam gündüz...' (Öğretmenler) kırmıyorlardı (İSTK1)'. Bazıları (isteklerimizi yerine) getiriyordu. [Ne istiyordunuz, ne istediniz de yaptılar?] 'Hocam bizi dışarıya çıkartın' diyorduk, öğretmen bizi dışarı çıkartıyordu (URFE1). Katılımcı ISPK2, okulun öğrencilerin istek ve önerilerini dikkate alıp uygulamasının zor olacağına vurgu yapmıştır. "Yani kaç tane insan var okulda herkesin her dediği olsaydı... Ohoo yani olurdu bişeyler".

Öğretmen- Öğrenci İlişkileri. Katılımcıların öğrenim yaşamlarındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin merkezinde öğretmenler bulunmaktadır. Bu yüzden, katılımcıların, öğretmenleri ile olan ilişkisi, öğretmenlerini nasıl tanımladıkları ve beledikleri öğretmen nitelikleri okul dışında kalma sürecindeki öğretmen etkisine ışık tutabilmektedir.

Katılımcıların öğretmenlerle ilişkilerine ilişkin görüşleri çözümlendiğinde; olumlu, olumsuz ve beklenti içinde oldukları davranışlar şeklinde sınıflandırılabilir. Olumlu ilişkiler okula karşı olumlu duyguların ve bağlılığın artmasına neden olurken

olumsuz ilişkilerin ise öğretmene ve dolayısıyla okula karşı olumsuz duyguların gelişmesine neden olmuştur. Beklenti içinde oldukları öğretmen davranışları ise daha çok öğretmenlerin olumlu ve olumsuz davranışlarından etkilenme durumuna göre şekillenmiştir. Bu da doğrudan veya dolaylı olarak kimi katılımcıların okul dışında kalmasına neden olmuştur. Katılımcıların, öğretmenlerini hem öğretim etkinliği hem de kişilikleri üzerinden değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

Olumsuz öğretmen ilişkilerine vurgu yapan katılımcılar; daha çok fiziksel ve sözel şiddet, not tehdidi ve ders işleniş biçimine yönelik eleştirileri öne çıkarmışlardır. Bu yaklaşımların hem okula hem de öğretmenlere karşı olumsuz duyguların oluşmasına neden olduğu belirtilmiştir.

Bazı katılımcılar (TRME1, BİNE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ISPE1, SİN-OE1, URFE1, URF-O2K2, SİNE3), bazı öğretmenlerinin kendilerine şiddet uyguladığını söylemişlerdir. Özellikle ödevleri yapmadıklarında, derse ve okula geç kaldıklarında, yöneltilen soruları doğru yanıtlayamadıklarında ve herhangi bir ceza aldıklarında öğretmenlerinin şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen şiddeti özellikle ilköğretim ve ortaokulda yoğunken, ortaöğretimde genellikle birlikte fiziksel şiddet azalmaya başlamıştır. Şiddeti ilköğretim yıllarında gören BTL-OE3 ve BTL-OE4 kodlu kardeşlerden BTL-OE3, daha ilköğretimde iken okul dışında kalırken, BTL-OE4 ilköğretim bitirdikten sonra ortaokula kayıt yaptırmayarak okul dışında kalmıştır. Özellikle köyde yaşayan çocuklar, öğretmenlerinden gördükleri şiddeti ebeveynleriyle paylaşamamaktadırlar, çünkü ebeveynlerinin tepkisiz kalacağını ya da kendilerine kızacaklarını düşünmektedirler. BTL-OE2: *“O zaman küçüktük. Babaya desek, baba bir şey demez”*. BTL-OE1: *“Babamıza desek, hoca diyor ki ‘oğlunuz bana karşı geldi’. Babam diyordu ‘eti senin, kemiği benim’.”*

Katılımcılar (BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ISPE1, ISPE2, ISPK2, ISPK4, SİNE2, SİNE3, SİN-OE1, SİN-OE2), doğrudan veya dolaylı olarak okul dışında kalmalarındaki önemli iki etmenin içinde özellikle öğretmenlerin olduğunu bildirmişlerdir. Katılımcıları, okuldan nefret ettiren şeylerin başında da yine en çok öğretmen tutumlarının geldiği söylenebilir.

SİN-OE1 öğretmenin kendisine karşı sözel şiddetin aralarında kavgaya dönüşmesine neden olduğunu ve bu yüzden okuldan atıldığını belirtmiştir.

Sürekli bana ‘Sen erkek değilsin, Sen etek giy’ dedi. Artık kendimi tutamadım, ben o lafı duydum ‘sen etek giy’ der demez bir tane kafa çaktım. Üstüne bindiğim gibi ağzını burnunu perişan ettim. Benim dirseklerimden kan akıyordu. Tanınmaz bir haldeydim. Okuldan kaçtım, gittim. Polisler falan aldı o zaman. Tabi yaşım reşit

değildi. Araya büyükleri soktum, gazeteciler cemiyeti başkanı ve büyük tanıdıklarımı soktum, hocaya şikayetini geri aldurdım. Okuldan atıldım” (SİN-OE1).

SİN-OE2 okul müdürünün kendisine yönelik sözel şiddetinin okulu bırakmasına neden olduğunu belirtmiştir.

En son bayağı bir sinirlendim, dışarıda hocanın arabasının lastiklerini patlattım. Beni odasına aldı, bana bayağı laf söyledi, orada argo kelimeler söyledi. Ben de dedim “başlarım sizin okulunuza”. Eve gittim, babama dedim “ben okulu bırakıyorum (SİN-OE2)”.

Katılımcı BİNE1 okul dışında kalmasını “*Öğretmenlerden. Biraz da kendimden.*” “*Öğretmenler çok sert davranıyorlar... Hocalar yüzünden gitmek istemim.*” Katılımcı BTL-OE4 ise okuldan ayrılmasını “*Sebepe olan öğretmen. Yani şiddet, sıkıcı ders verme, yani anlatmaması dersi*” ifadeleriyle açıklamışlardır.

Katılımcılar özellikle ödevlerini yap(a)madıklarında, derste sorulan sorulara yanlış yanıt verdiklerinde, dersin akışını bozduklarında ve okul yöneticilerine göre kılık kıyafetleri uygun olmadığında okulda öğretmenlerden ve yöneticilerden fiziksel ve sözel şiddet gördüklerini belirtmişlerdir.

Müdür yardımcısı, öğrencilere vuruyordu. Hep hakaret ediyordu. Diyordu “Sen git, senin velin gelsin. Seni okuldan attıracam” bilmem öyle şeyler (BİNE1).

Sadece dayağı düşünüyordum, en ufak bir hatayla bizi dövüyordu... Hoca zaten doğru düzgün ödev vermiyordu ki... Okula gittiğimizde ödev yapmadığım için hocadan dayak yiyorduk, ödev vermediği için bir de evde dayak yiyorduk. “Sen niye ödev yapmıyorsun” diye. Bi de babam geliyordu diyordu “Hocam bu hiç ödev yapmıyor”. Diyordu ‘Eti senin, kemiği benim’. Vicdansız hoca da et onun olduğu için, ha bire vuruyordu (BTL-OE3).

Mesela saçımızı almadığımız [kestirmediğimiz] için bizi dövüyorlardı (BTL-OE4).

SİNE3 “*Bir soruyu bilemedim diye hoca kafamda tahta cetvel kırdı*” diyerek ilkokulda fiziksel şiddet gördüğünü açıklamış, öğretmeni Milli Eğitim Müdürlüğüne şikayet ettikleri halde herhangi bir işlemin yapılmadığını belirtmiştir. BTL-OE3 öğretmenin fiziksel ve sözel şiddetini “*Zil çaldığında dışarı koşuyordum, [öğretmen] ‘koşmayın, burası babanın ahır mı?’ diyordu. Her fırsatta dövüyordu*” sözleriyle açıklamakta ve bu davranışlarından dolayı öğretmenden nefret ettiğini belirtmektedir. BİNE1 “*Derdi ‘akıllı durmazsanız sözlü notlarınızı düşük tutarım, benim istediğimi yapın ben sizi geçiririm’.*”. SİN-OE1 “*Öğretmenler ‘Ben sadece yazılımı yaparım, başarılı*

olanı geçiririm, başarısız olanı bırakırım'. Öyle bi aptal bi zihniyet var". ANKE1 "Örneğin en yakın 10 Ekim olduğu zaman, okul çıkışı, hatta okul zamanı kimseyi çıkartmaya çalışmıyor, arkadaşlarla bir tepki yürüyüşü yapacağımız zaman, hocalar polisi arıyorlardı, notlarımızı kıracağını, soruşturma başlatacağını söylüyordu. Eğer kavga olduğu zaman haklı olsak bile, suçu bizim üstümüze atıyorlardı" açıklamalarıyla öğretmenlerin notu bir tehdit olarak kullandığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı kendilerine bağırıp, kızan (ANKK1, ELZE1, ELZK1, SİNE2, SİNK2, SİN-OE1, URF-O2K1, SİNK1), hakaret eden (BİNE1, BTL-OE2, SİNE2, SİN-OE1, ANKT1), notla veya cezayla tehdit eden (ANKE1, BİNE1, ISPK4, SİN-OE1) ve aşırı disiplinci davranan öğretmenlerden olumsuz söz etmişlerdir.

"Vallahi hoşlanmadığım hocalar çok bağırilerdi. Aynen mafya tipi [görüntüsü] verilerdi kendisine o şekil... Bazı hocalar insanı sinir edi. Bağırıp çağıriler bu şekil. Bir arkadaşına bir soru sorarsın, hoca yanlış anlar, bağırır... Deli olisin (ELZE1).

Mesela bir soru sorduğunda, cevap veriyoruz. Ondan sonra bir cevap verdikten sonra, bilmediğimiz bir soruya böyle biraz bir yanlış cevap verdiğimizde kızıyordu. Diyordu "Çalışmıyor muydunuz?" (URF-O2K1).

"Sevmediğim öğretmenler vardı, bayağı vardı. Devamlı bağırıp çağırıyor. Dinlemez. Yanlış cevap verdiğim zaman kızan öğretmenlerim vardı" (SİNE2).

Bir tane öğretmen hatırlıyorum müzik öğretmeni, şe*** bir hocaydı. Benim sesim güzeldir aslında. Şan eğitimi almıştım ve solfej eğitimi almıştım. Bana şarkı söyletmişti bir gecede. Sonra "Bu ne lan" dedi. "Ne biçim sesin var? Zeki Müren gibi" (ANKT1).

Bazı katılımcılar öğretmenlerinin kendileriyle kaba ve argo konuştuklarını söylemişlerdir (BİNE1, BTL-OE3, ELZE1, SİN-OE1, SİN-OE2, URFE1). Özellikle BİNE1 kodlu katılımcı, öğretmeninden duyduğu küfrü, küfür olarak algılamamış, küfrü olağan bir konuşma gibi belirtmiştir. Argo konuşmaların özellikle erkek öğrencilerden oluşan meslek liselerinde, öğrenci ve öğretmenler arasında yaygın olmasına dikkat çekmiştir. Yine en az bir katılımcı öğretmenlerini "öğrencilere değer vermeyen (SİN-OE1)", "sınıfta disiplini sağlayamayan (ANKK1)", "eleştiriye kapalı (ANKK1)" ve "kıl (ISPE2)" olarak tanımlamıştır.

Tekrar konusu olduğu zaman, "hocam anlamadım" dediğin zaman "Sen zaten dinlemiyorsun ki dersi, sen g***le dinliyorsun, sen orada uyuyorsun". Hocam ben dediklerinizi dinlerim şunu nasıl yaparım? "Dinleseydin o zaman dersi". Herkes anlamıyor, herkes korkudan: "Anladık hocam". Sınav oluyor, herkesin anladığı not 10-15-20, herkes anlamış bu dersi! Herkes korkudan kafa sallıyor. Bi cesaretili olarak ben atlardım, fırça yedim. Fırça yediğim için de dayanamazdım, ağır

konuşurdum. Hocanın da zoruna giderdi. Sürekli bir çatışma halindeydik ben ve hoca arasında (SİN-OE1).

Bizim okulda çocuk tiner çektii öldü. Müdürün yaptığı açıklama “Ben diyor, öyle şerefsiz için okulumu kirletmem”. Biz de tabii kırdık o zaman. Okula sigaradan başka bir şey sokulmazken daha çok şeyler sokulmaya başladı (SİN-OE2).

Bir kere geç kalmıştım, devamsızlığım da çoktu. Yarım gün daha yok yazılısam okuldan atılacağım. Geldim, [öğretmen] yok yazmış. Dedi "Okumaya hevesin yoksa s*** ol git okuldan". Ben dedim “Seni ne ilgilendirir”. [Öyle küfürlü mü konuştun?] Yok küfürlü konuşmadı. Öyle söyledi, dedi si*** ol git (BİNE1).

Katılımcılar kendilerine haksızlık yapan (ANKE1, ANKK1, BTL-OE2, ISPE1, ISPE2, SİNE2, ISPK2, URF-O1K1), anlayışsız (ANKE1, ISPK4, SİN-OE1, ISPK2, ANKT1), ilgisiz (ISPE2, SİNE1, SİNE2, SİN-OE1) ve dersi sıkıcı bir şekilde anlatan (URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, BTL-OE2, BTL-OE3, SİNK2, SİN-OE1) öğretmenlerden olumsuz şekilde söz etmişlerdir.

Ciddi rahatsızlıklarım vardı, benim burnumdan kan gelirdi sürekli. [Öğretmen:] “Umurumda değil, bak bu sınıfta 22 kişi var, çalışıyorlar. Hastalığım varsa onu başka bir zamana taşıyacaksın, meslek dersine değil.” (SİN-OE1).

Hocalar bir gün geliyordu, bir gün gelmiyordu. Hep dersler boştu. Bazı öğretmenler anlatamıyordu, böyle daha çok uykumuzu getiriyordu falan. Din kültürü öğretmeni. O da hiç iyi değildi. Hep derdi “kitabı aç, oku.” (SİNE2).

Katılımcılar olumlu öğretmen ilişkilerine de vurgu yapmışlardır. Katılımcılar öğretmenlerini sevdikçe dersi iyi dinlediklerini ve okula bağlılıklarının arttığını belirtmişlerdir. Katılımcılara “Sevdiğiniz öğretmenler var mıydı?” ve eğer varsa “Bu öğretmenleri neden seviyordunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerini, özellikle ders anlatım biçimleri ve değerlendirmeleri ile kendilerine davranış şekillerine göre değerlendirmişlerdir. Katılımcılar dersleri sıkıcı değil de eğlenceli bir şekilde işleyen öğretmenlerini sevdiklerini açıklamışlardır.

Katılımcıların öğretmen algıları, daha çok öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin niteliği ile şekillenmiştir. Katılımcılar kendilerine özellikle fiziksel ve sözel şiddet uygulamayıp anlayışlı davranan (TRME2, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, ELZE1, ISPE2, SİNE3, SİN-OE2, URFE1, ISPK4, İSTK1, URF-O2K1, ANKT1, SİNK1), yardımsever, adil, (URF-O1K1, URF-O1K2), ayrımcılık yapmayan ve öğrencileriyle samimi ilişkiler kuran (SİNE1, ELZK1, ISPK5) öğretmenlerini sevdiklerini söylemişlerdir.

Hoca anlatıyordu ondan sıkılıyorduk. Biraz da matematik vardı, sonra o da hocaya göreydi. Hoca değişti. Hoca eğlenceli anlatmaya başladı, ondan sonra sevdik (SİNK2).

Dersini güzel anlatan, eğlenceli anlatan hocalarımı özlüyorum (SİN-OE1).

Çünkü hani hocanın bir anlatışı var, şu aklımıza girmiyorsa, onu bir şekilde gırgır şamata bir şekilde, onu bizim kafamıza sokmaya çalışıyordu, yardımcı oluyorlardı yani (ISPK3).

Matematik dersi çok eğlenceli geçirdi. Komiklik yapardı ve matematiği eğlenceli hale getirirdi. Çünkü en sıkıcı derslerden birisiydi (SİNK1).

Özellikle sevmediğim yok. Özellikle İngilizce dersini çok seviyordum. Ondan dolayı öğretmenini de seviyordum. Zevkle anlatıyordu. Derste başarılıydım. Derse katılıyordum. Öyle eğlenceli geliyordu (SİNK2).

Öğrenme zorluğu çeken ya da o an derse yoğunlaşamayıp anlayamayan öğrencileri görmezden gelmeyip, onların öğrenmeleri için sabırla ve yapıcı tavırlarla çaba harcayan, ders dışında da öğrencileriyle ilgilenen öğretmenler, dersini eğlenceli anlatan ve karar alırken öğrencilere danışan öğretmenler öğrenciler tarafından daha çok sevilmektedir (BTL-OE2, BTL-OE3, ISPK3, SİNE2, SİN-OE1).

Türkçe öğretmenim vardı. Bazen yardım ediyordu yani. Ders veriyordu ayrı, herkes gidiyordu. Üzerimize düşüyordu (SİNE2).

Dersini güzel anlatan eğlenceli anlatan hocalarımı özlüyorum. Ben matematiği sevmezdim. Benim midem bulandı, hastaneye beraber gittik. Dersini mersini iptal etti, hastaneye kadar beraber gittik dolmuşla (SİN-OE1).

En sevdiğim, sağlıkçı, tarihçi. Onlar çok iyi davranıyorlardı bize. Yani her bir yanlışımızı gösteriyorlardı, yaptırıyorlardı. Öteki hocalara sorduğumuz zaman "Sen niye yapamıyon ötekiler gibi (ISPK4)."

Hani bişey öğretirken, hani yanlış yaptığı halde bile, o yanlışı şiddetle değil, hani böyle sevgiyle, o sevgiyle aşıyordu. Hani o çocuğa, karşında çocuk olduğunu hissettiriyordu (BTL-OE1).

"Bir şey yaparsa ilk önce şeylere danışı, öğrencilere. Ondan sonra yapilerdi" (ELZE1).

"Okulu sevdirdi çok iyi. Hiçbir ayrımcılık yapmadı. Hepimize iyi davrandı" (ISPE2).

"Bir tane vardı onu da böyle takılabildiğimiz için, geyik yapabildiğimiz için seviyordum" (ANKE1).

ANKE2, ISPE1 ve İSTK1 kodlu katılımcılar sınavlardan, hak ettikleri puandan daha fazla not veren öğretmenleri sevdiklerini belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmeni. Boş kağıt veriyordum. Kadın bana seksen veriyordu (ISPE1).

Matematik öğretmenim... Çok iyiydi. Mesela biz sınavlara TEOG sınavlarına giriyorduk, yani böyle 50 almışsın, 10 puan arttırıyordu her seferinde (ANKE2).

Katılımcı BTL-OE3 “Çok iyi hocamız vardı bize hiç karışmıyordu. “Kim dayak atmak ister?” derdi. Hocanın yerine tokadı biz atıyorduk” ifadesiyle kendilerini dövmeyen ancak kendilerini, sınıf arkadaşlarına dövdürten öğretmeninden iyi olarak söz etmiştir. Öğretmenin çocuklara yönelik bu davranışı çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerini zedelemekle birlikte, katılımcı, öğretmen şiddetinden ise arkadaşlarının kendilerine yönelik şiddetinin daha makbul olduğunu düşünmektedir.

Katılımcı ANKE1 “Fizik öğretmenimiz. Ona özeniyordum, onu seviyordum yani yine sol görüşlü bir öğretmen” ifadesiyle kendisiyle aynı siyasi görüşte olan öğretmenleri sevdiğini, “Bir tane vardı, onu da böyle takılabildiğimiz için, geyik yapabildiğimiz için seviyordum” ifadesi ile karşıt görüşlü olan öğretmene karşı sevgi duyduğunu belirtmiştir. Katılımcı, “Her şeyin matematik, Türkçe olmadığını bilen hocalarımız vardı” ifadesi ile sınav odaklı düşünmeyen öğretmenlerini sevdiğini ima etmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunlukla erkek olduğu Endüstri Meslek lisesinde öğrenim gören SİN-OE1 kodlu katılımcı, kendileri ile argo içerikli sokak kültürüyle iletişime geçen öğretmenlerini samimi ve sıcak bulduğunu ve onlara saygı duyduğunu belirtmiştir.

İki üç tane hocamız vardı bizle arkadaş gibiydi. Komik konuşurdu, küfürlü, makara konuşurdu. Bizimle bilek güreşi tutardı, hani eski anılarını anlatırdı. Dersin boş olduğu anlarda şöyle yaptık, böyle yaptık... Bizimle arkadaş gibiydi, abi kardeş gibi. Saygımız vardı, her şekilde bize destek olurdu. Güreşte madalyalar falan, valilikte törenler (SİN-OE1).

Katılımcılar sevdikleri öğretmenleri; kişilik özellikleri, öğrencilerle ilişkisi ve iletişimi ile ders işleyiş biçimleriyle değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, sevdikleri öğretmen özelliklerini, öğrencileri ile kurdukları ilişkiyle tanımlamışlardır. Katılımcıların 14’ü öğrencilerini sevip onlara kötü davranmayan (kızmayan, bağırmayan, şiddet uygulamayan, öğrencilerinin sorunları ile ilgilenen (4 kişi), öğrencilerini dinleyen, öğrencilerin duygu durumlarına duyarlı olan (3 kişi) öğretmenleri istediklerini belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar öğretmenlerin anlayışlı, hoşgörülü (6 kişi), adil (3 kişi), sevgi dolu (2 kişi) ve eleştiriye açık (1 kişi) olmalarını istemişlerdir.

Öğrencilerine böyle bağırmayan, sevgiyle, saygıyla yaklaşan. Ondan sonra kimi bazı öğretmenler var, ödevini yapmadığın zamanlar, mesela bu yedince sınıftan sonra çok oldu. Tek ayak üzerinde bekletiyorlar ya, yani onu yapmak yerine güzel bir şekilde de anlatabilirler. Ödevini yapmadı diye ceza verilmez benim bildiğim (İSTK1).

Ben öğretmen olsaydım hepsine eşit davranırdım, severdim yani, birini diğerinden üstün tutmam. Onun dersi biraz iyi diye onu onla ilgilenmem, diğeriyle ilgilenirim (URF-O1K2).

Ben şahsen şiddet uygulamazdım, çünkü ben çok şiddet gördüm onu hayatta uygulamazdım çünkü şiddetle bir yere varılmaz. Öğrencilerime iyi davranırdım yani okulu onlara sevdirdim öyle (BTL-OE1).

Çocuklara böyle kötü laflar söylemez, öyle “otur yerine”, öyle bağırmaz. Böyle iyi davranır insanlara, çocuklara, yani böyle iyi öğretmendir (TRME1).

Öğrencilerime hiçbir zaman şiddet uygulamazdım eğlenceli bir şekilde derse girmeye çalışırdım. Sen ne kadar eğlenceli olursan öğrenciler o kadar sana iyi davranır. Her şeyine yardımcı olmaya çalışırdım elimden geldiğince (SİNE3).

Öğrenci öğretmen ilişkisi olmamalı, arkadaş ilişkisi olmalı... Samimi olmalı. Biraz daha öğrenci hissetsin, öğretmeni yakın görsün kendine (ANKE1).

Bir hocanın haftada bir kere öğrencilerle ayrı ayrı konuşmasını, bir sorunlarının olup olmadığını, bir rehber öğretmen sonrası bir de özellikle bir sınıfa gidip bir şeyleri anlatmasını, bu gibi şeyleri sağlayabilirdim (SİNK1).

Ya hem ilgili olmalı hem yani hani ona bakıp, hani bir sorunu olduğunu anlamalı. Mesela benim için öyle (URF-O1K1).

Bazı katılımcılar öğretmenlerin alan bilgisi ile ders işleyiş biçimlerini öne çıkartarak, neşeli ve canlı anlatarak sıkmayan, dersi sevdiren ve bilgi sahibi olan öğretmenleri sevdiklerini belirtmişlerdir.

Hocaların daha neşeli bir şekilde anlatmalarını, ya da daha bir bilgili olsun, daha bir sert değil de yumuşak, gülererek eğlenceli hale getirilmesini isterdim (SİNK1).

Ben şahsen öğretmen olsaydım adı üstünde öğretmen, öğretmenlik yapardım adam gibi ders öğretirdim, eğitimi sevdirdim hani okumaktan soğutmazdım sevdirdim daha çok okumasını isterdim (BTL-OE3).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin okuldan memnun olma düzeylerini arttırarak okul dışında kalmasını etkileyebilmektedir. Bazı katılımcılar (12 kişi), okulda kendini mutlu eden anlarla ilgili olarak öğretmenlerini göstermişlerdir. Katılımcılar, ders

işlemekten daha çok derslerini kaynatabildikleri ve herhangi bir öğrenme kaygısı olmadan sohbet ettikleri öğretmenlerini özlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerimiz sohbet ederlerdi, anılarını anlatırlardı (ELZK1).

Pikniğe falan gidiyorduk, o zaman mutlu oluyordum. Güzel oluyordu (SİNE2).

En mutlu anım, mesela hocalarımla beraber oturup sohbet etmek ya da şakalaşmak, gırgır şamata ders geçmesinden hoşlanırdım yani öyle (ISPK3).

Ortaöğretimde iken okul dışında kalan 21 katılımcıdan 19'u (%90), okul dışında kaldıktan sonra hiçbir öğretmenin/okul yöneticisinin geri dönüşe ikna için kendileri ve aileleriyle iletişime geçmediklerini söylemişlerdir.

Dediğim gibi kimya öğretmeni, sevmediğimiz öğretmenler (gülüyor). “Zaten seni biliyorduk sen kalacaksın” diye, annem de babam da dedi ki canın sağ olsun falan gibisinden daha olumlu, daha moral verme gibisinden (ANKK1).

Öğretmenlerin umurunda değil ki ne diyecekler (BİNE1).

Bağlantı kurmadılar ama yolda geçerken karşılaştığımızda konuştular (ELZK1).

Valla hiçbiri de hiçbir tepki vermedi, hepsi benden kurtulduğu için (gülüyor) (ISPE1).

Akran ilişkileri. Öğrenim gören çocukların evden sonra en çok zaman geçirdikleri yer okul olduğu için sınıf ve okul arkadaşları arasındaki ilişkiler çocukların okula bağlılığını etkilemektedir. Okuldaki olumlu arkadaşlık ilişkileri çocuğun okula devamını desteklerken, olumsuz ilişkiler çocukların okul dışında kalmasına zemin hazırlayabilmektedir. Olumlu akran çevresi çocukların eğitime devamını desteklerken, akran çevresinin olumsuz özellikler taşıması çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedir. Yapılan görüşmelerde sonucunda katılımcılardan elde edilen verilerin içerik analizi sonuçlarına göre; sınıflarında ve çevrelerinde olumlu ve olumsuz akranların varlığına, okulda akran ilişkilerinin, okul dışında kalmada, derslere katılmada, istenmeyen davranışlara yönelmede etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Çok az katılımcı sınıf arkadaşlarını olumlu olarak değerlendirmiştir. Arkadaşlarını olumlu olarak değerlendiren katılımcılar, sınıf arkadaşları için “iyi” (9 kişi) ve “cana yakın” (2 kişi), “dürüst” (ISPE2), “kardeş gibi” (ISPK3), “anlayışlı ve komik” (URF-O2K1) ifadelerini kullanmışlardır.

Katılımcılardan ELZK1, “Okuldayken mesela arkadaşlarım beni çok severdi. Çok iyi vakitler geçirdik onlarla. Kavgı etmezdik mesela. Onları çok seviyordum”, ISPE2,

“İyi tanımlarım. Hepsi de iyiydi, dürüst çocuklardı”, URF-O2K1, “Mesela anlayışlı, anlayış tarafında çok iyilerdi... Komiklerdi”, ISPK2 “Özünde iyi kızlar... Cana yakın, kimi böyle sessiz sakin biri” ifadelerle okuldaki arkadaşlarını olumlu tanımlamışlardır.

ANKK1, ISPK4, İSTK1 ve SİNK1 kodlu katılımcılar sınıf arkadaşlarının içinde hem iyilerin hem de kötülerin olduğunu söylemişlerdir.

Sınıf arkadaşlarım iyiydi, birkaç tip hariç. Onlar da uyuşturucu içen tiplerdi, onlarla aram pek iyi değildi, diğer arkadaşlarımla aram iyiydi (ANKE1).

İyilerdi de bazıları da vardı yani kötü yere çevirmeye çalışanlar (ISPK4).

Katılımcıların çoğu, sınıflarında ve arkadaş çevresinde olumsuz nitelermelere sahip çocukların olduğunu belirtmişlerdir. Bu olumsuz nitelikler ağırlıklı olarak “dersi dinlemeyen” (5 kişi) ve “dersten, okuldan kaçanlar” (7 kişi) olmak üzere eğitime ve okula ilişkin olumsuz tutumları içermektedir. Katılımcılar, dersi dinlemeyen arkadaşları yüzünden kendilerinin de dersi dinleyemediğini; okuldan ve derslerden kaçan arkadaşlarının, kendilerinin de okuldan kaçmalarına neden olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılardan SİNE2 *“Derste dinlemeyenler de vardı. Dinlemeyen, bilgi sahibi olmayan, tepkisiz kalanlar”, SİNE3 “Benim sınıfım çok değişikti ya. Hep ses çıkartan sınıf bizdik. Derslere ilgi vermeyen insanlar vardı. Öğrenciler. Ben dahil, rahat durmuyoduk”, SİNK1 “...okula giderken falan yanlış arkadaşlarım vardı. Evet, yalan söyleyemem. Yani mesela onlar rahattı, okuldan falan kaçıyorlardı. Onlara uydum ve ben de kaçtım kaç kere. Biraz kendime kızdım tabi ama ondan sonra toparladım kendimi”* gibi ifadelerle olumsuzluklara vurgu yapıyorlar.

Katılımcılar arkadaşlarını “küfürbaz” (3 kişi) ve “sigara içen” (3 kişi) kişiler olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan İSTK1 *“Arkadaşlarım yani şöyle diyim yani kimi küfürbaz, yani böyle okuldan kaçan, hani ne bileyim yani o tür insanlar. Benim arkadaşlarım öyleydi nedense”, URF-O2K1 “Böyle ağzı bozuktu, gelen gidene ters ters laf sokuyorlardı, küfür söylüyorlardı, Kürtçe laf diyorlardı o yüzden”* biçiminde açıklamaktadırlar.

Bazı katılımcılar, arkadaşlarının özellikle sınıf tekrarı yapmış kişilerden oluştuğuna ve bu kişilerin derste gürültü yaparak dersi sabote ettiklerine vurgu yapmışlardır (4 kişi). Bu durumu *“Direk şeye bağlıyorum, kalmalara bağlıyorum (gülüyor) hani geçen seneden gelen... Ortama alışayım da çok şey yapardım, insanları daha çok etkiliyorsun herhalde”* (ANKK1). *“Sınıfın yarısı sınıfta kalmıştı, okumaya hevesleri yoktu. Öyle eğlenmeye geliyorlardı”* (BİNE1) ifadeleriyle açıklamaktadırlar.

Akranların olumlu etkisini vurgulayan katılımcı URF-O1K2, “Bazıları daha böyle akıllı daha böyle yani daha yakındı o derslere. Bazıları vardı o kadar değişti ki yani bizi de kendisiyle değiştiriyordu yani.” ifadesiyle akran etkisine vurgu yapmakta, “ilk nasıl diyeyim ilkinde sevmiyordum bile... Ama sonra liseye geçtiğimde arkadaşları falan görüyordum, böyle çok şeydi, okumayı çok istiyorlardı diye ben de şey oluyordum, istekli oluyordum” açıklamasıyla okuldaki sınıf arkadaşlarının tutum ve davranışlarından olumlu etkilendiğini ve derslere ilgisinin arttığını belirtmiştir.

Akranlarının olumsuz etkisinden söz eden katılımcılar (URF-O1K1, URF-O1K2, ANKE1, BİNE1, ELZE1, ISPK3, ISPK4, ISPK5, İSTK1, SİNE3, SİNE4, SİN-OE1, SİN-OE2) görüşmelerde, akran etkisinin dersi dinlememe, derslerden ve okuldan kaçma, devamsızlık yapma vb. şeklinde olduğunu söylemişlerdir.

Bazı katılımcılar (ANKE2, TRMK1, ISPE1, ISPE2, ISPK1, ISPK4, ISPK5, SİNE1, URF-O2K1), okula devam ettikleri dönemlerde, görüştüğü kişiler arasında okul dışında kalmış arkadaşlarının olmadığını belirtmişlerdir. Fakat aynı katılımcılar kendileri gibi sonradan okul dışında kalmış arkadaşlarının olduğunu söylemişlerdir. Katılımcıların 24’ü, öğrenimi sırasında görüştikleri arasında okul dışında kalmış kişilerin olduğunu ve öğrenim yaşamında ve sonrasında kendisi gibi okul dışında kalan sınıf arkadaşlarının olduğunu söylemişlerdir.

Katılımcılar, kendilerinden önce okul dışında kalmış arkadaşlarının olduğunu, okul saatleri içinde ve dışında daha çok bu arkadaşlarıyla zaman geçirdiklerini ve bu durumun devamsızlık şeklinde derslerden geri kalmalarına ve olumsuz (sigara ve uyuşturucu madde kullanımı, suç işleme) davranışlar edindiklerine neden olduğunu dile getirmişlerdir.

URF-O1K2: “Gelin dışarı çıkalım, bugün ders yapmayalım” (diyorlardı). URF-O1K1: Bana hep diyorlardı “gel kaçalım, yok derse girmeyelim, yok ders nedir?” ama ben hayatımda okuldan kaçmadım.

Katılımcı BİNE1 “Çevre yüzünden ya da hocaların yüzünden. Yani yanında 1-2 tane okulu bırakmış arkadaşın varsa, onlara özenirsin, özenirler”. ISPK3 “Arkadaş çevremi etkili olduğunun düşünüyorum... Köy yaşamına alıştığı için mesela lisede şehre kayıt olduğu için, buraya ilk geldiğinde, hani şehir arkadaşlarına hemen alışıyor. Ve ona uydukça, hani akılları ona uydukça, okul bırakma gibi ya da devamsızlıktan kalma gibi bir sebepleri oluyor. Yani benim de öyleydi çünkü ben öyle düşünüyorum. ISPK5 “Dışardan devam etmeye arkadaş ortamım etkili oldu... Ya hocam okuldan kaçma olayları, ya işte onlar bayağı sıkıntı olmuştu”.

Arkadaş çevresi öğrencilerin okul tercihini de etkileyebilmektedir. ANKE1 kodlu katılımcı, puanının yettiği ve istediği bir okulu tercih etmektense samimi olduğu arkadaşlarının bulunduğu okulu tercih ederek o okula kayıt olduğunu belirtmiştir.

[*Olanaklı olsaydı başka bir okula gitmek ister miydin?*] Yani mümkün olsa Ege Anadolu lisesine gitmek isterdim yani ona da puanım tutuyordu ama o dönemki arkadaş çevremden dolayı tercih etmedim. Ve eve uzaklığı, yakınlığından dolayı (ANKE2).

ANKK1, ANKT1 ve İSTK1 kodlu katılımcılar, okulda en az bir kez başkaları tarafından fiziksel, sözel veya cinsel olarak zarar gördüğünü ima ederek zorbalığa uğradığını belirtmişlerdir. Akran zorbalığı ANKT1 ve İSTK1 kodlu katılımcıların okul dışında kalmasının en önemli nedeni olarak ortaya çıkmıştır.

ANKT1 kodlu trans kadın katılımcı, cinsel kimliğinden dolayı, okuldaki arkadaşlarının sözlü ve fiziksel tacizine uğradığını, bu yüzden dersleri dinleyemediğini, okul değiştirdiğini ve sonrasında okul dışında açık öğretim lisesinde öğrenimine devam ettiğini belirtmiştir. Sınıf arkadaşlarının ve bazı öğretmenlerinin farklı cinsel kimliklere karşı önyargılı ve nefretle yaklaştıklarının altını çizmiştir.

Çünkü dersi dinleyemiyorsun ki... Tahtaya kaldırıyor, alay ediyö, bişey diyosun hep bi taciz. [*Bu daha çok öğrenciler tarafından mı yok öğretmenler mi?*] Öğrenciler tarafından, ders çalışacak psikoloji içinde olmuyorsun. [*Farklı bir mücadele içindesin sürekli*]. Tabii ki yaa kimlik mücadelesi veriyorsun... Yani ben insanları dönüştürmek için çok uğraşırım. Yetmiş yaşındaki dedemi dönüştürdüm, yetmiş yaşındaki dedemin, onun oğluyken kızı oldum, kırk beş yaşındaki babamın. On altı, on beş yaşındaki arkadaşlarımı dönüştüremedim, bu çok koyuyor bana. Çok çaba sarf ettim ama dönüşmediler, hep şiddet ve nefretle yaklaştılar bana... Biyoloji dersinde homoseksüelliğin normal bir şey olduğunu söylemişti hocamız ve ondan sonra arkadaşlarımız evli barklı kadına "lezbiyen" dedi, sırf bunu doğal bir şey olarak görmek için... Din hocamı dövdüm çıkışta. Bana "sapkın" dedi, "yanacaksın cehennemde" dedi. Ben de dövdüm çıkışta (ANKT1).

Sınıf başkan yardımcısı olan İSTK1 kodlu katılımcı, sınıf arkadaşlarından birini, beğenmediği davranışlarından dolayı öğretmenlerine şikayet etmiş ve bu olaydan sonra şikayet ettiği sınıf arkadaşından sürekli şiddet görmüş ve bu öğrenciden dolayı okul dışında kaldığını söylemiştir.

Biz bir ay boyunca o kızla aynı sınıfta kaldık. Ben sınıf başkan yardımcısıydım. Derse girmiyordu, ödevlerini yapmıyordu, ne biliyim yani her gün elini kolunu sallayarak geziyordu içerde. Ben de şikayet ettim bunu. O da işte efendim "Sen beni nasıl şikayet edersin" dedi bana. Ondan sonra da böyle şeyler oldu... Başkanla beni dinlemiyordu, biz de şikayet ettik onu. Öğretmenimiz uyarıyordu çünkü bizi, şöyle yapan olursa bana söyleyin diye. İşte söylediğimiz için de evet işte böyle oldu. [*Neden söyledin, söylemeseydin olmaz mıydı?*] Ama ben öyle onun iyiliği için

söyledim zaten. Yoksa söylemezdim ki. Çünkü Vali falan geliyor zaten bazen biliyorsunuz. Yani yakalanırsın, bir şey olur, Allah korusun, okulundan olursun. [*Ne yapıyordu?*] Kitaplarını getirmiyordu. Yani boş geliyordu. Serbest kıyafetle geliyordu. Ben, biz onun sağlığı için şikayet ettik (İSTK1).

Para tehdidi, bu benim başıma da geldi zaten bir ara. Çok uğraştık o kız için. Ama bırakmadı yakamızı İstanbul'da iken. [*Bunu isteyen yine aynı kız mıydı?*] Evet. Hani vermezsen şöyle yaparız, böyle yaparız dercesine... Onun için. [*Okulda o kız gibi kaç kişi vardı böyle?*] Bunun bir de arkadaşları vardı, kardeşi vardı bir de. Onları da alıştırılmış kendisine. Onlar da yani böyle bizi tehdit ediyorlardı... [*Mesela neyle tehdit ediyordu?*] İşte... Arkadaşlarıma seni şöyle yaptırırım, böyle yaptırırım. Okul çıkışı seni kaçırlar, bilmem ne. [*Daha çok cinsel taciz?*] Aynen aynen, evet evet. Aynen onun için. Onun için soğudum... Tehditlerden sonra ben yine devam ettim. Ama devam ettiğim için daha da fazla yukarıya çıkmaya başladılar. Onun için bıraktım (İSTK1).

Ben altıncı yedinci sınıfa giderken annemle babamın ayrıldığı dönemde, evden dışarı çıktığım zamanda, arkadaş ortamında esrar içenler, gaz çekenler, hap atanlar falan bir sürü arkadaşım vardı falan. Öyle pis bir ortamda yetiştim (ANKE1).

ELZE1, yaşam koşulları ile arkadaş çevresinin olumsuzluklarına bakarak ortaöğretime devam edemeyeceğine yönelik bir fikirle eğitime yönelik güdülemesi düşük olduğu için dersleri dinlemediğini ve okul saatleri dışında derslere zaman ayırmadığını belirtmiştir.

[*Sence puanın neden düşük geldi?*] Hem devamsızlıktan, yav tam da aslında çalışmıdım öyle, derse kafayı vermedim. Bilirim okumayacam. [*Nasıl biliyordun, nereden biliyordun mesela?*]. Yav geldiğim ortamlardan, girdiğim ortamlardan, arkadaşlardan onun için... [*Arkadaşların da mı okuyamadı böyle?*] Çoğu okumadı (ELZE1).

Katılımcıların, akranlarına yönelik olumsuz anlatıları olmasına karşın, onları okula bağlayan en önemli etken de okul içinde ve dışında sohbet ettikleri, eğlendikleri ve okulda yapılması yasak olan davranışları birlikte yaptığı okuldaki arkadaşlarıdır. Katılımcıların okul dışında kalma nedenleri farklılaşmakla birlikte özellikle katılımcıların okula tekrar devam etme isteklerinin merkezinde, çoğunlukla okulda onları mutlu eden anlar yatmaktadır. Katılımcılara “Okulda sizi en mutlu eden anlardan söz eder misin?” sorusu yönelmiştir. Katılımcılar, okulda mutlu oldukları anları, en çok arkadaşlarıyla (18 kişi) baş başa geçirdikleri zamanlar olarak belirtmişlerdir.

O okulun neyini seviyordum öğretmenlerini falan seviyordum. Okulun daha çok bir de arkadaş olsun bi de kaç sene insan bağımlı oluyor... Daha böyle arkadaşlarla kız kıza otururduk böyle derste falan. (URF-O1K2).

Mesela en kısacası bana “gel” deseler giderim. Hem arkadaş ortamı, hem eğlence ortamı o şekil (ELZE1).

Mesela arkadaşlarımla beraber geçirdiğim zaman var (ELZK1).

Okul yani giderken gitmek istemediğim bir yer değil de nasıl diyeyim, arkadaş ortamını özlüyorum... Arkadaşlarımla okul zamanı ve okul dışında geçirdiğim zamanlar var (ANKE1).

Arkadaşlar işte [gülümsüyor]. Nasıl desem? Okuldan kaçtığımız oluyordu, yurttan iken. Karşı bakkala izin vermiyorlardı (SİNE1).

Hocam, abi, bir tuvaletin kabininden sekiz kişi çıkardık. Hoca bizi yakaladığı zaman “ne yapıyorsunuz lan siz, sekiz kişi” dediği zaman önümüze bakarak kakhaha attığımız zamanı özlüyorum mesela (SİN-OE1).

O iki hocanın derslerini özledim, yaptığımız makaraları. Bir de arkadaş ortamımı özledim, o tuvalette sigara içme duygusu (gülümsüyor), onları özlüyorum. Okuldan kaçmayı (SİN-OE2).

Trans kadın ANKT1, okulda mutlu olduğu anların, yalnızca aynı görüşte olmadığı bir sınıf arkadaşıyla yaşadığı politik tartışmalar olduğunu belirtmiştir.

Hiç kimse ile arkadaş değildim zaten. Sadece bir çocuk vardı, hocam inanılmaz Müslüman, beş vakit namaz kılan çocuk. Onunla devamlı tartışırdık. Tartışmadan kastım tatlı tartışmalar geçirirdik, felaket Tayyipçiydi. Onunla felaket tartışmalar yapardık, (gülümsüyor) onu özlüyorum. Bak hakikaten onu özlüyorum, onunla o konuşmaları çok özlüyorum. Çok faşizandı, onu özlüyorum (gülümsüyor). Onu alt etmeye bayılıyordum (gülümsüyor)... Ağzımdan öyle şeyler çıkıp duruyordu ki, öyle şeyler duyuyordu ki hep [onu] okumaya teşvik ediyordu (ANKT1).

Akademik Başarı ve Derslere Karşı Tutumları. Okul dışında kalan katılımcıların öğrenim gördükleri dersleri nasıl algıladıklarını anlamak, onların öğrenim yaşamlarında neleri deneyimleyip okul dışında kaldıklarını ortaya çıkarabilir. Çünkü çocuklar dersi ya da dersin öğretmenlerini sevmediklerinde daha fazla devamsızlık yapmakta ve devamsızlıkla ilişkili olarak bu derslerden başarısız olma ve sınıf tekrar etme olasılıkları artmaktadır.

Katılımcılar, sırasıyla en çok Matematik, İngilizce, Türkçe, Kur'an, Arapça ve Din kültürü derslerinde başarısız olduklarını ve sevmediklerini belirtmişlerdir. Derslerde başarısız olmalarının, okul dışında kalmalarına neden olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur.

Matematik dersini sevmeyi ya da bu dersten başarısız olduğunu belirten katılımcılar (ANKE1, ANKK1, BİNE1, BTL-OE1, ELZE2, ELZK1, SİNE1, SİNE3, SİNK2, URFE1, ISPK1, ANKT1), sevmeme ya da başarısız olmanın nedenleri olarak özellikle ilkokulda iyi bir temel oluşturamadıklarını, dersleri yeterince

önemsemediklerini, günlük yaşamda kullanmadıkları içeriklerin yer almasını, konuların zorluğu ile matematik öğretmenlerinin tavırları ile dersi işleyiş biçimlerini göstermişlerdir. Bazı katılımcılar (ANKE1, BTL-OE2, ISPK5, ANKT1), eğitimde yarış endeksli süreç ve değerlendirmelerin egemen olduğunu ve bu yüzden okullarda matematik gibi derslere aşırı önem verildiğini belirtmişlerdir. URF-O1K2, URF-O2K1, ELZE2 ve ISPE2 kodlu katılımcılar sevmedikleri, garipsedikleri ya da başarısız oldukları derslerin ve konuların olmadığını belirtirken, ANKE2 ve ISPE1 kodlu katılımcılar ise bütün dersleri ve konuları sevmediklerini söylemişlerdir.

Katılımcılı BTL-OE1 *“O gün sınav varsa özellikle matematik sınavı ile hiç aram yoktu.”*, ANKK1 *“Matematikti. Hoca ile ilgili bir sıkıntı yok. Sadece kendimi derse vermediğim için bir de temel olmadığı için”*, BİNE1 *“Okulda hani bir matematik dersinin gelecekte bize faydası olmayacak, neye öğreneceğiz”*, ELZK1 *“Yapamadığım için. Matematik hocamı çok seviyordum, çok iyiydi ama matematiği sevmiyordum. Baştan da matematiğe hiç ısınmadım”* ifadeleriyle matematik dersine karşı olumsuz tutumlarını belirtmişlerdir.

Matematik vardı, sonra o da hocaya göreymi. Hoca değişti. Hoca eğlenceli anlatmaya başladı, ondan sonra sevdim (SİNK2).

Matematik. Ya sen bana matematiği bu kadar neden öğretiyorsun? Ben Türkçe matematik, mesela bana diyor ki sistem: “Hukuk okumak için eşit ağırlıkçı olacaksın”. L*** sen bana 12. sınıfta deli gibi matematik öğretiyorsun, çok üst düzey. Ben hukukta matematiği nerede görüyorum? Soruyorum size ya, hukuk öğrencisi iken bu kadar yoğun bir matematiği nerede görüyorum veya benim hukukta ne işime yarıyor matematik? Sosyal hizmet diyor bana, sosyal hizmet uzmanı olduktan sonra işime yarıyor benim. Matematik, temel matematiği alacaksın tabii ki (ANKT1).

Bazı katılımcılar (11 kişi), İngilizce derslerini sevmediklerini ya da zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle anadili Kürtçe olan katılımcılar, daha Türkçeyi düzgün kullanmadan İngilizce gibi bir dersin anlaşılmasının zorluğuna vurgu yapmışlardır. BTL-OE1 ve BTL-OE2 kodlu katılımcılar, İngilizcenin yerine anadilleri olan Kürtçenin ders olarak verilmesini arzu ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir;

Valla vardı, İngilizce. Valla İngilizcenin... Tam Kürtçe mürteçeyi bilmiyordum, İngilizceyi hiç bilmezdim. Ondan hocayla aram hiç iyi değildi (URF-O2K2).

Mesela biz daha Türkçeyi çözmeden daha İngilizceyi çözmemiz nasıl olabilirdi (URF-O2K1).

Ben İngilizce. Mesela İngilizce yerine Kürtçe olsaydı bence daha iyi olurdu (BTL-OE1).

Özellikle babalarının isteğiyle İmam Hatip lisesine kaydolun BİNE1, ISPK4 ve SİNE2 kodlu katılımcılar, başarısız olup sınıf tekrarına neden olan derslerin Arapça ve Kur'an-ı Kerim dersleri olduğunu vurgulamışlardır.

Gittiğim liseyi ben istemedim babam zorla gönderdi. Ben deyim “normal liseye gideyim”, o deyi “İmam hatibe git”. Ben diyim orada yapamam”, o deyi “yok”. Ben de gittim oraya, sınıfta kaldım. Sınıfta kaldım ve sonradan da bıraktım (BİNE1).

Geçen sene imam hatip okuduğum için dersler çok zor geldi bana. Arapça, Kur'an, hiçbir ders onları [daha önce] görmedim (ISPK4).

Soğutan bir şey Kuran (dersi) vardı. Arapça vardı. Yani bunları ben hiç bilmiyordum. Şey yapmadım. Onların üzerine fazla gidemedim, bilemedim. Zaten ana dersler onlardı. Onları geçemeyince... Onlarda çok sıkıntı yaptım, diğer derslerim iyiydi (SİNE2).

Ailesi Alevilik inancından olan ANKT1 ve ANKE1 kodlu katılımcılar, zorunlu olan ve tek bir inancı öğretmeye odaklanan din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik olumsuz bildirimde bulunmuşlardır. Bunun nedenleri olarak da dersin içeriğini ve öğretmen tavırlarını göstermişlerdir. Bu konu ile ilgili ANKE1 tepkisini: “*Hem dersle hem hoca ile alakalı. Ben inanmıyorum dine. Yani söylüyordum ben bunu açık açık. Beni zorla inandırmaya bir şeyler anlatmaya çalışıyordu, zorluyorlardı beni. Her seferinde dersi terk ediyordum, çekip gidiyordum, peşimden de 15- 20 kişi geliyordu sınıftan. Daha sonra hoca beni sevmemeye başlıyordu, hangi hoca geliyorsa gelsin o açıdan sıkıntılar yaşanıyordu*” sözleriyle açıklamıştır. ANKT1 ise “*Kesinlikle zorunlu din derslerinin kaldırılmasını isterdim... Tamamen Müslümanlık, mezhep olarak Sünniliği ele almış, tamamen erkliği yücelten, sorgulamadan sual etmeden Allah dediği bir şeye inanan ve onun kurallarına uyan ve onun kurallarına uymazsan yanacağını söyleyen*” bir anlayışı kabul etmediğini belirtmiştir.

Katılımcılar, sevmedikleri dersleri çoğunlukla derslerin içeriği ile öğretmenlerinin kişiliği ve dersi işleyiş biçimiyle ilişkilendirmişlerdir. Bazı katılımcılar sevmedikleri ya da anlamakta zorlandıkları dersleri, öğretmenlerinin konuları eğlenceli bir şekilde işlemeleriyle sevmeye başladıklarını, bazıları da öğretmenlerin sıkıcı anlatımlarından dolayı sevdikleri derslerde sıkıldıklarını söylemişlerdir.

Matematik dersi çok eğlenceli geçirdi. [Öğretmen] Komiklik yapardı ve matematiği eğlenceli hale getirirdi. Çünkü en sıkıcı derslerden birisiydi... En fazla bir Türkçe biraz sıkıcı geçiyordu. Hâlbuki en çok sevdiğim dersti. Öğretmenimizden kaynaklanıyordu (SİNK1).

İngilizce dersini çok seviyordum. Ondan dolayı öğretmenini de seviyordum. Zevkle anlatıyordu. Derste başarılıydım. Derse katılıyordum. Öyle eğlenceli geliyordu (SİNK2).

Bazı katılımcılar (ANKE1, BTL-OE2, ISPK5, ANKT1), eğitimde yarış endeksli süreç ve değerlendirmelerin egemen olduğunu ve bu yüzden okullarda matematik gibi derslere aşırı önem verildiğini, insanın insanla ve diğer canlılarla kuracağı dayanışmanın ihmal edildiğini vurgulamışlardır. Okullarında resim, beden eğitimi ve müzik derslerinin verilmesi gerektiğini belirten katılımcılar (İSTK1, ISPE2, ISPE1, URF-O1K1, TRME1), okullarında bu derslerin ya verilmediğini ya da bu derslerin nitelikli bir şekilde yerine getirilmediğini belirtmişlerdir.

ANKE1 *“İnsan olmayı, mesela sevgi, saygı insanlara değer vermeyi öğrenmek isterdim. Her şey sonuçta matematik, edebiyat, fizik değil. Saygı da önemli”*. BTL-OE2 ise *“Okulda insanlık dersinin verilmesini isterdim. İnsan olma dersi. Bununla ilgili güzel bir kitap, insanlığın ne olduğunu, insanın nasıl insan olduğunun dersinin verilmesini”* istemekte. Yine ANKT1 *“Kesinlikle insan hakları... hayvan hakları... ekoloji... sanat tarihi, sosyoloji, antropoloji derslerinin kesinlikle okul müfredatına girmesi”* gerektiğini söylemiştir.

Katılımcı ISPE1, ISPE2 ve TRME1 okullarda sportif ve sanatsal derslere önem verilmediğini vurgularken, BİNE1, ELZE2, ISPE1 kodlu katılımcılar özellikle serbest bırakıldıkları beden eğitimi ile resim derslerinde mutlu oldukları belirtmişlerdir. Okulda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ile derslere yönelik kazanımların görüşmeye katılanlar üzerinde mutluluk verici bir etkisinin olmadığı, özellikle okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle ders dışı sohbetler ile okul kurallarına uymayarak ceza yaptırımı olan davranışlarda bulunmanın daha istenilir olduğu öne çıkmıştır. Katılımcılar bu konu ile ilgili görüş ve isteklerini; *“... bol bol müzik derslerine, resim dersi, beden dersi bunlar yeterdi... Tarihmiş marihmiş...”* (ISPE1), *“Okulda şey müzik eğitiminin verilmesini isterdim, mesela saz kursu, gitar onların öğretilmesini isterdim, işte piyano”* (ISPE2), *“Spor isterdim, spor bizimki topu verirler, derler “oyna”. Spor değil ki. Böyle hareketliler isterdim”* (TRME1) şeklinde dile getirmişlerdir.

Beden eğitimi dersini (özlüyorum)... Dışarı çıkardık, serbesttik (BİNE1).

Beden dersini çok severdim, arkadaşlarla okulun duvarından atlardık sigara içmeye giderdik, yani o zamanlar tabi sigara içiyoruz babamız, anamız bilmiyor. Ama yani herkes sigarayı gördü mü geliyor (ISPE1).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden, özellikle ortaöğretimdeki öğretmenlerinin, derste uyuyan, dersi dinlemeyip arka sıralarda konuşan öğrencilere yönelik tepkisi kaldığı, derslerden uzaklaşıp okul dışında kalma potansiyeli taşıyan çocuklarla ilgilenmediği ve sınıfı iyi yönetemediği anlaşılmaktadır. Sınıfta oturulan yer, çocukların dersi, okulu ve öğretmenleri algılamalarına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin derslerdeki başarısızlığı ve okul dışında kalmaları ile sınıfta oturulan yer arasında güçlü bağlar olduğu söylenebilir. Dersle ilgili tutum, öğretmene karşı olumlu veya olumsuz yargı, öğrencilerin beklentileri bir öğrencinin sınıfta oturduğu yeri etkilemektedir.

Okul dışında kalan katılımcıların derse katılım düzeylerinin düşük olduğu, ders sırasında sıkıldıkları, derse odaklanmakta zorlandıkları ve derslerin kendileri için eğlenceli olmadığı öne çıkmaktadır. Bu bulgular ERG ve TEGV (Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2016)'in bulgularını desteklemektedir.

Başarısızlıktan dolayı öncelikle sınıf tekrarı yapıp okul dışında kalan çoğu katılımcı özellikle matematikte zorlandıklarına vurgu yapmışlardır. Matematik puanı özellikle ortaöğretime geçiş sınavlarında okul tercihini belirlemekte ve düşük matematik puanı gelecek eğitim beklentisiyle uyuşmayan bir okula kayıt yapılmasına neden olmaktadır. Bu durum gelecekte üniversiteye yerleştirme sınavlarında da belirleyici olduğundan düşük matematik başarısı, okul başarısının da erken bir göstergesi olarak okul dışında kalmada en belirleyici ders olarak öne çıkmaktadır. Freeman'ın (2011) çalışmasında, öğretmen niteliklerinin etkisi incelendiğinde, matematik dersi ve öğretmenine yönelik hiç bir görüşme sorusu olmamasına karşın 12 katılımcının 11'i özellikle matematik öğretmenlerine yönelik olumsuz deneyimleri paylaşmışlardır. Bunun da matematik içeriğinden ve öğretmenlerin öğrencileri yeterince umursamadıklarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Katılımcıların 15'i (%42), ortaöğretim öncesinde okul dışında kalmışlardır. Ortaöğretime kayıt yapanların büyük çoğunluğu ise meslek liselerine kayıt yaptırmışlardır. Katılımcıların okul tercihinde etkili olan değişkenlerle ilgili görüşleri ve meslek tercihleri incelendiğinde; okul tercihlerinin daha çok merkezi sınavlarda aldıkları puanlar, anne-babanın, arkadaşların ve okulun yakınlığının tercihlerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İdeallerindeki mesleklere ulaşmanın ön koşulu lise diplomasından geçmektedir. Amaç ve idealleri olan katılımcıların okul dışında kalması, kendi isteklerinden daha çok kendilerinin ve ailelerinin yaşam koşulları ile eğitim sisteminin

yapı ve süreçlerini öne çıkarmaktadır. Ortaöğretim okul tercihi, ilköğretimdeki gibi adrese dayalı kayıt sistemi ile değil de merkezi sınavlarla belirlenmektedir. Bulgulara göre eğitim sisteminden kaynaklı okul dışında kalmanın en belirleyici etkeni olarak merkezi sınavlar öne çıkmaktadır. Çünkü çocukların okul dışında kalmalarının en önemli nedenlerinden biri istemedikleri okullara kaydolmaları ve bu okullarda başarısız olup sınıf tekrarına düşmeleridir. Dekkers'in (2005) bulguladığı gibi, istemedikleri bir liseye kayıt olmaya zorlanmanın yarattığı güdüleme eksikliği ve yanlış mesleki bölüm seçiminden dolayı meslek lisesinin ilk yılında okul dışında kalmaktadırlar.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinin Eğitim Hakkı bölümünde "İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından yurttaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar" ifadesinin yer almasına karşın, bu hakkın bizzat eğitim düzeyleri arasında yapılan merkezi sınavlarla engellendiği anlaşılmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların istedikleri liseye değil de özellikle imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik liselere kayıt olmalarının bir diğer nedeni ebeveynlerinin bu yöndeki istekleridir. Ünal ve diğerlerinin (2010) belirttiği gibi, ebeveynler okul tercihi seçenekleri konusunda yeterli ve nitelikli bilgi ağlarına sahip olmadıklarında seçim kapasiteleri de sınırlanmaktadır.

Öğrencinin devam ettiği okul türünün mesleki ilgilerine hitap etmemesi, öğretmen, arkadaş ve okul yöneticileriyle arasındaki ilişkiler öğrencide okula karşı olumsuz tutumlar oluşturabilmektedir. Türkiye genelinde okulu terk oranları çoğunlukla meslek liseleri ile imam-hatip liselerinde daha fazladır. Çelik (2014b), meslek liselerinin zamanla kristalleşen bir alt kültür ürettiğini, bu okuldaki öğrencilerin genel lise öğrencilerine göre zamanla çete kültürü, kavga, uyuşturucu madde kullanma, öğretmene sözlü ve fiziki karşı gelme gibi davranışları daha fazla benimsediklerini bulgulamıştır. Buna karşın düşük gelirli aileler de çocuklarını özellikle bu okullara yönlendirebilmektedirler. İstemedikleri okula kayıt olup, ilk yıllarında başarısız olarak sınıf tekrarına düşen çocuklar, çoğunlukla 9. sınıfta sınıf tekrarı yaparak okul dışında kalmaktadırlar. Liseye kayıt olduktan sonra okul dışında kalan katılımcıların %76'sı 9. sınıfta, %14'ü 10. sınıfta ve %10'u 11. sınıftayken okul dışında kalmışlardır. Bu sonuçlar ERG raporuyla da örtüşmektedir. Bu rapora göre (Eğitim Reformu Girişimi, 2009), ortaöğretimde okulu terk, en yoğun biçimde 9. sınıfta görülmektedir: Erkek öğrencilerin %76'sı ve kız öğrencilerin %64'ü okulu 9. sınıfta terk etmiştir. Sınıf tekrarları da en yoğun biçimde mesleki ve teknik liselerde ve 9. sınıfta ortaya çıkmaktadır.

Nicel verilerin çözümlemesinde, yerleşim yerinin (kır-kent) okul dışında kalmada önemli bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yerleşim yerine bağlı olarak okul sayısı ve

türünün değişiklik göstermekte, kentlerdeki okul sayısının ve türünün kırdakinden fazla olması, kentte yaşayanlara üstünlük sağlamaktadır. Bu yönüyle yerleşim yeri, okul tercihlerini ve sonrasında okula ulaşımı etkilemektedir. Bir öğrencinin okul dışında kalma olasılığı, öğrencinin okula gitme mesafesinin artmasıyla artabilmektedir. Mike, Nakajjo ve Isoke'nin (2008) belirttikleri gibi, uzun mesafelerde okula seyahat eden öğrencilerin okul dışında kalma olasılığı daha yüksektir. Kentsel haneler için okul dışında kalmada mesafenin önemsiz olduğu görülse de kırsal alanlarda genel olarak önemlidir. Bu olgu, kentsel alanlardaki okullara kırsal alanlara göre daha kolay erişilebilirlikle bağlantılı olabilir.

Çocukların okul aidiyetleri yükseldikçe okula devamları da artmaktadır. Çocukların okulu olumsuz olarak algılaması, okulu sevmemesi ve okul aidiyetinin olmaması onların okul dışında kalma olasılığını arttırmaktadır (Gül, Kıran ve Nasirsi, 2016; Güngör, 2009; N. Köse, 2014; Lan ve Lanthier, 2003; T. Lee ve Breen, 2007; Pehlivan, 2006; Şimşek, 2011). Katılımcıların okula yönelik aidiyet duyguları okuldaki yaşantıları ile okul dışındaki yaşam koşullarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Özellikle çalışan çocuklar (köy ve ev işlerinde ebeveynlerine yardımcı olanlar, kendi işlerini yapan babaya işyerinde yardım edenler), yaptıkları işlerden uzaklaşmalarına neden olan okulu, “iyi” olarak yorumlamışlardır. Wang ve Degol'un (2016) belirttiği gibi, okular çocukların ev yaşamındaki ve mahallesindeki olumsuz koşulların etkilerini tamamen iyileştiremeye de, öğrencilere öğrenmek, sosyalleşmek ve keşfetmek için güvenli ve sağlıklı bir yer sağlayarak bu etkileri azaltma potansiyeli taşımaktadır. Öğrencilerin fikirleri, inançları, güdülemeleri ile ilgili değişkenler ve okula karşı tutumları, okul dışında kalması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (De Witte ve Rogge, 2013). Eğitimin niteliği, okul dışında kalma riskini azaltmada önemli bir rol oynamakta, bunu da öğrencilerin memnuniyeti ve aidiyet duygusu ile sağlamaktadır (Magen-Nagar ve Shachar, 2017). Okul dışında kalanlar, erken eğitim deneyimlerine ilişkin olarak daha çok olumsuz anıları paylaşmışlardır. Olumlu ilköğretim deneyimlerinin ilerleyen yıllarda okul dışında kalmayı önleyici etkisinin olduğu vurgulanmıştır (Franklin, 1992). Öğretimin yalnızca anlatım ve metin okutmayla sınırlı olduğu, öğretmenin bilen, öğrencilerin bilmeyen konumunda olduğu, tek taraflı bilgi aktarımının temel alındığı, Freire'nin deyimiyile “bankacı eğitim” sisteminde, öğrenciler sıkılmakta, öğretmenleri dinlememekte ve dersin amaçlarına ulaşamamaktadır. Katılımcıların okul aidiyetlerini olumlu etkileyen etkenlerin başında okulda sevdiği arkadaşlar ile sevdiği dersler gelirken, olumsuz etkenlerde ise öğretmenlerin ve akranların şiddeti, derslerin sıkıcılığı ile zorluğu gelmektedir.

Katılımcıların okul yolunda hissettikleri de karmaşıktır (mutlu, mutsuz, hiçbir şey hissetmeme). Çoğu katılımcının okula yönelik olumlu tutumunda, okulda yeni arkadaşlıkların edinilmesi ile sosyalleşme ön plandadır. Katılımcılara göre okul, arkadaşlarla buluşulup sohbet edilen yer olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların önceki ve var olan okul aidiyetlerini olumsuz etkileyen etkenler: Okuldaki ilk derslerin başlama saatinin çok erken olması, ders sayısının ve süresinin fazla olması, temel mesleki derslerin zorluğu, öğretmenlerin otoriter ve sıkıcı ders işlemeleri, akranlarla olan olumsuz ilişkiler ve en önemlisi de istemedikleri halde kayıt oldukları okullardır.

Araştırmada, katılımcıların sınıfta oturdukları yerin, onların ders, öğretmen algıları ve okul aidiyeti ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Ailenin maddi sorunları ile toplumsal cinsiyet algıları nedeniyle kendi istekleri dışında okul dışında kalan katılımcılar dışındakilerin, eğitim geçmişlerinde çoğunlukla derste uyumak, dersi dinlememek ve arkadaşlarla dersi işlenmez kılmak için sınıfın arka sıralarında, pencere tarafında oturmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle sınıfta oturulan yer, akademik başarısızlık, sınıf tekrarı ve okul dışında kalma potansiyeli taşıyan öğrencileri saptamak için önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar özellikle sevmedikleri derslerde ve sevmedikleri öğretmenlerin olduğu derslerde de arka sıralarda oturmayı tercih etmişlerdir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 12. maddesinde, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocukların kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı, yani katılım hakkı tanınmıştır. Beyazova'nın (2018) da belirttiği gibi, katılım hakkı; kendisi başlı başına bir hak olduğu gibi, tüm diğer hakların gerçekleşmesi için de vazgeçilmezdir. Öğretim programları ve araç-gereçlerinin tasarımında, sınıf içi etkinliklerin ve öğrenme-öğretme yöntemlerinin belirlenmesinde, ölçme-değerlendirme süreçlerinde, tüm bu süreçleri deneyimleyen öznel olarak tüm çocukların katılımının sağlanması; çocukların geribildirimleri ve görüşlerinin, sistematik olarak öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin karar alma düzeneklerinde bulunması gerekir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Öğrencilere katılım hakkının tanındığı okullarda, öğrencilerin okula bağlılığı artmakta ve okul dışında kalma olasılıkları azalmaktadır. Araştırmada, çoğu katılımcının okulda herhangi bir istek ve öneride bulunmadığı, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin de bu yönde bir çabasının olmadığı anlaşılmaktadır. İstek ve önerilerde bulunan katılımcılar da isteklerinin pek dikkate alınmadığını söylemişlerdir. Çocukların ve ailelerin Türkiye'de verilen dersler ve bu derslerin içeriği üzerindeki etkisi çok sınırlıdır. Örneğin her okul türünde ve kademesinde öğrencilerin kişiliklerini, istek ve

arzularını desteklemesi beklenen seçmeli ders uygulamasına karşın, seçmeli dersler havuzu çoğunlukla velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin istekleriyle belirlenmektedir. Bazı katılımcılar, katılım hakkının derslerde kullanımına karşılık gelen soru sorma ve öğretmenden gelen soruları yanıtlama sırasında, özellikle yanlış yanıt verdiklerinde, öğretmenlerin fiziksel ve sözel şiddete başvurduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarla ilgili hukuksal düzenlemeler, eğitim politikaları, okulların eğitim programları, sınıflarda uygulanacak aktiviteler, verilen ödevler, okunan kitaplar gibi konularda kararlar çocuklara sorulmadan, onlarla işbirliği yapılmadan yetişkinlerin bakış açısıyla ve beklentileriyle alınmaktadır (Erbil, 2016). Çocuklar, okulda öğrendikleri ile bu öğrendiklerinin yaşamdaki karşılığı arasındaki çelişkiyi fark ettiklerinde, kendilerine hizmet etmeyen bu sistemin dışında kalmayı tercih edebilmektedirler (Çelik, 2014b; Lan ve Lanthier, 2003; Putnam, 2012). Çocukların, kendi görüşlerini dile getirecek ve kendi kararlarını alacak şekilde yetiştirilmedikleri söylenebilir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinin, çocuğun eğitim almaya başladığı ilk andan itibaren akademik başarısı, okula aidiyet duygusu ve okula devamında etkileyici olduğu ortaya çıkmıştır. Çoğu katılımcı, öğrenim yaşamlarının ilk yıllarında öğretmenlerin fiziksel ve sözel şiddetine uğradıklarını ya da tanık olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fiziksel şiddetinin ortaöğretime doğru azaldığı, ancak sözel şiddetin devam ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin olumsuz davranışları, ergenlik çağındaki öğrencilerle tartışmalarına ve kavga etmelerine neden olabilmektedir. Bulgulardan, Aksoy'un (1998) çalışmasındaki gibi, öğretmenlerin sınıflarında hala fiziksel ceza veya katı disiplin teknikleri kullandıkları anlaşılmaktadır. Lessard ve diğerlerine (2008) göre, öğrenci-öğretmen ilişkileri, bazı öğrencilerin sendelemesinin ana nedenleri arasındadır. Bazı öğrenciler de öğretmenleri tarafından bir kenara itildiklerinde, yabancılaşmış hissettiklerinde, öğretmenlerle sık sık çatışmaktadırlar. Böylece bu çatışmalar onların okul dışında kalmalarına neden olmaktadır.

Katılımcılar yaşantıları üzerinden, bazı öğretmenlerinin bağırma, kızma, hakaret etme, hoşgörüsüz davranma, haksızlık yapma, notla veya cezayla tehdit etme vb. davranışlarından söz etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar öğretmenlerini; alan bilgisi yetersiz, sınıf yönetimi zayıf, ders anlatımı sıkıcı, eleştiriye kapalı ve en önemlisi de öğrencilerine karşı ilgisiz olarak algılamaktadırlar. Bulgular Aksoy'un (1998) bulgularıyla örtüşmektedir. Knesting'in (2008) araştırmasında, öğrenciler, okulla ilgili en büyük şikayetlerinin, öğrencileri için endişelenmeyen saygısız öğretmenler ve okul yöneticileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, çocukların okul dışında

kalmasına neden olan öğretmen özellikleri konusundaki önceki araştırmalarla uyumludur. Alanyazında okul dışında kalmada etkili öğretmen kaynaklı etkenler; öğretmen desteğinin yetersizliği, öğretmenden memnun olmama (Brewster ve Bowen, 2004; Gözübüyük Tamer, 2014; Özdemir ve diğerleri, 2010; Şimşek, 2011; A. Uysal ve diğerleri, 2006), öğretmenlerle anlaşmazlık/geçimsizlik (Attardo-Maryott, 2015; D’Hemecourt, 2005; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer ve Joly, 2006; Gözübüyük Tamer, 2014; Lan ve Lanthier, 2003), öğretmenlerin etkili öğretim yapamaması (Kelly, 2012; Pehlivan, 2006; A. Uysal ve diğerleri, 2006) ve öğretmenlerin dışlayıcı ve ayrımcı davranışlarıdır (Fortin ve diğerleri, 2006; Gözübüyük Tamer, 2014; A. Uysal ve diğerleri, 2006). Bütün öğretmenlerinin değil de birkaç öğretmenin bile olumsuz davranışlarda bulunması, öğrencilerin derslerde sıkılmasına, dersleri dinlememesine, derslerden kaçmasına ve devamsızlık yapmalarına zemin hazırlayarak öğrencilerin başarısızlığına ve sınıf tekrarına neden olabilmektedir.

Katılımcılar “iyi öğretmen”i, Aksoy’un (1998) çalışmasındaki gibi, daha çok öğretmenin kişiliği, öğretmenin dersi anlatım biçimi ve öğrencileriyle olan ilişkileriyle birlikte tanımlamışlardır. “İyi öğretmen”in anlayışlı, sevgi dolu, yardımsever, adil, eşitlikçi, öğrencileriyle ilgili ve samimi ilişkiler kurması, sabırlı ve yapıcı davranarak öğrencilerini desteklemesi, eleştiriye açık olup canlı ve neşeli ders işleme öne çıkmaktadır. İyi öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını arttırmakta, olumlu öğretmen algısı ile okul aidiyetinin gelişmesine bağlı olarak okul dışında kalmaları azaltmaktadır. Knesting’in (2008) bulgularında da öğrenciler, okula devam etmelerindeki en önemli etkenlerden birinin okuldaki başarılarını önemseyen öğretmenlerden aldıkları destek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu liselerde okul dışında kalma daha az olasıdır. Ancak, olumlu ilişkilerin etkisi, liselerin örgütsel ve yapısal özelliklerine bağlıdır (V. E. Lee ve Burkam, 2003). Nüfussal özellikler ile ebeveyn desteğinin ötesinde, öğretmen desteğinin öğrenci algı düzeyi arttıkça, öğrencilerin ortalama sorunlu davranış düzeyi azalmakta ve okul algısı olumlu yönde artmaktadır (Brewster ve Bowen, 2004; Semerci ve diğerleri, 2012). Katılımcılar Semerci ve diğerlerinin (2012) bulguladığı gibi, ders dışında da birlikte zaman geçirdikleri öğretmenlerini daha fazla sevdiklerini ve onlardan daha çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Lessard ve diğerlerinin (2008) belirttiği gibi, öğrencilerin kendilerini kabul ettirdikleri, değerli hissettikleri destekleyici ve önemseyen ilişkiler, öğrencilerin okulda kalma sürelerini uzatmaya katkıda bulunmaktadır. İlkokullardaki öğretmenler, öğrencilerine daha iyi kişisel destek sağlama kapasitesine sahiptir, ancak öğretmenlerin

bu türden bir destek sağlama yetenekleri, daha yüksek sınıflardaki rol tanımlarının içerik ve çıktıya daha fazla odaklanması nedeniyle azalmaktadır (Magen-Nagar ve Shachar, 2017). Hükümetlerin eğitim sistemine sürekli müdahale etmesi, öğretmenlerin farklı statülerde (kadrolu, sözleşmeli, ücretli vb.) istihdam edilerek ayrıştırılmaları, kılavuz ders kitaplarıyla öğretmen özerkliğinin sınırlandırılması, ebeveynlerin öğrenci başarısızlıklarının tek nedeni olarak öğretmenleri sorumlu tutmaları, Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) vb. şikayet hatlarının yarattığı baskı, sınav odaklı eğitimin yaygınlaşması ve sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığının öğretmenlerin öğrencileri destekleme potansiyellerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 14-19 yaş aralığındaki katılımcılar, gençliğe geçiş sürecinde fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin yoğun yaşandığı hassas bir dönem olan ergenlik dönemindeyler. Okul öncesinde ebeveynleriyle özdeşim kuran çocuklar, ilkokulda öğretmenleriyle, ortaokul ve lisede ise daha çok arkadaşlarıyla özdeşim kurmaktadır. Araştırmada katılımcıların arkadaşlık kurdukları kişilerin, kendi başarısını, devamını ve okul dışında kalmasını etkilediğine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Katılımcıların çoğu, dersi dinlemeyen, dersten ve okuldan kaçan, devamsızlık yapan, sınıf tekrarı yapmış, sigara ve madde bağımlısı arkadaşlarına özendikleri için eğitim yaşamlarının olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bulgular önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Carbonaro ve Workman, 2013; Fortin ve diğerleri, 2013; Öğülmüş ve diğerleri, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2010; Şimşek, 2013). Okul dışında kalan çocukların yakın arkadaşlarının not ortalaması, okuldan mezun olan çocukların yakın arkadaşlarının not ortalamasından daha düşüktür (Carbonaro ve Workman, 2013). Katılımcıları okulda mutlu eden anların merkezinde de arkadaşlarıyla eğlendikleri ve arkadaşlarıyla okulda yapılması yasak olan eylemleri yapma yer almaktadır. Şimşek (2013), yakın arkadaşın akademik başarısının, öğrencilerin okula devam etme isteği üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Akranların okul dışında kalma üzerindeki en önemli etkilerinden biri akran zorbalığıdır. Zorbalık mağdurları genellikle okuldan korkar ve okulun güvensiz ve mutsuz bir yer olduğunu düşünürler. Zorbalık mağduru olan öğrencilerin okulu reddetme ve antisosyal davranmaya bağlı okul terk riski, mağduriyet yaşamayanlara göre daha yüksektir (Özgü, 2015). Amerika'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık %7'si, zorbalar yüzünden ayda en az bir kez evde kalarak devamsızlık yapmaktadır (Banks, 1997). Katılımcıların okul dışında kalma nedenlerinden birinin iyi ve olumlu akran çevresine sahip olmayışları olabilir. Ebeveynler arasındaki sorunlu ilişkiler, çocukların ebeveynleriyle olan

iletişimini olumsuz etkileyebilmekte ve bu dönemlerde çocuklar olumsuz akran çevresine yönelebilmektedir.

Ayrıca ebeveyn geliri ile eğitim düzeyinin, ailenin yaşadığı mahalleyi ve ev koşullarını belirlediği, böylece ev çevresindeki akran gurupları ile gidebileceği okullardaki okul arkadaşlarını belli özellikler açısından aynılaştırdığı söylenebilir. Böyle bir ortamda ders, okul ve öğretmen algıları benzerlik gösteren çocuklar bahsi geçen olumsuz davranışlara tanık olduklarında kendileri de benzer davranışlara yönelebilmektedirler. Bazı katılımcılar, okul dışında kalmalarının sorumlusu olarak arkadaşlarını günah keçisi yaparak durumu dışsallaştırmaktadırlar.

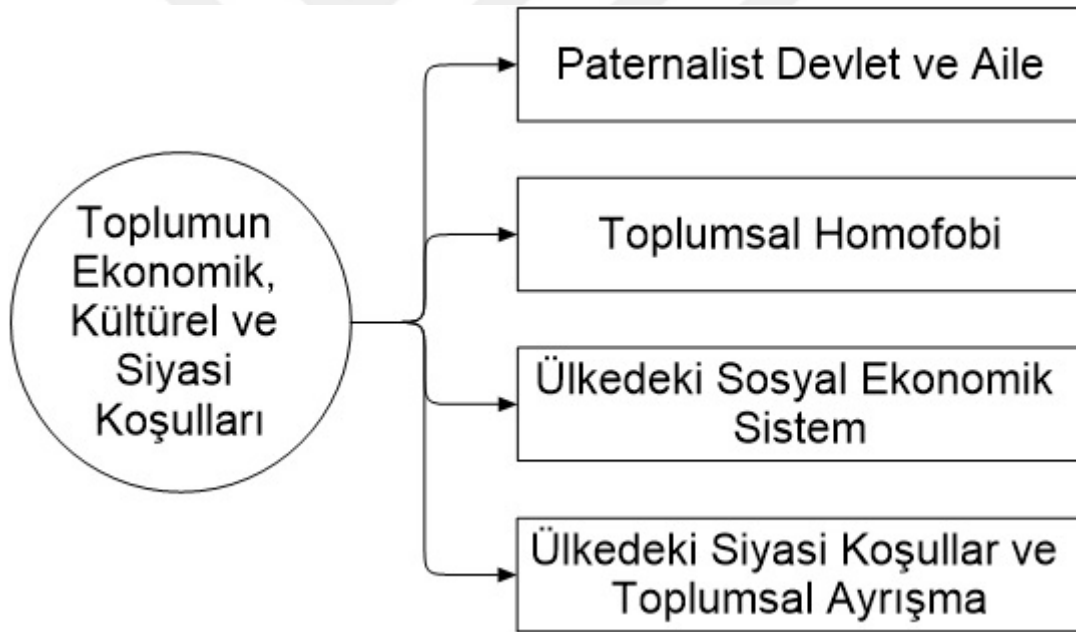
Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması öğrencilerin okul memnuniyeti algılarını olumlu etkilemektedir (Brewster ve Bowen, 2004; Özdemir ve diğerleri, 2010). Semerci ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada, çocukların “iyi öğretmene” ilişkin görüşlerine başvurmuş ve çocuklar “iyi öğretmeni”, dersi iyi ve eğlenceli anlatan, soru soran, dinleyen, anlayışlı; yani öğrenci yanlış yaptığında kızmayan, doğruyu gösteren, bunun ötesinde öğrencileriyle “arkadaş gibi” olup onlara ilgi gösteren şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca ders dışında da birlikte zaman geçirdikleri öğretmenlerini daha fazla sevdiklerini ve onlardan daha çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenciler arasında çalışkan-tembel, disiplinli-haylaz, erkek-kız, maddi sıkıntısı olan-olmayan çocuklara farklı davranarak ayrımcılık yapan ya da kendi sevdiği öğrenciyi kayırıp eşit davranmayan öğretmenleri de “kötü öğretmen” olarak nitelendirmişlerdir. ERG raporunda (Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2016), görüşmecilerin bir kısmı öğretmenlerin akademik başarıya dayalı ayrımcılık yaptığını dile getirmiştir. Bu araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmenlerin, okul dışında kalan çocukları okulda tutmak için herhangi bir çaba göstermedikleri, okulda kalmak için çırpınan çocukların bile sistem tarafından göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Bulgular D’Hemecourt’un (2005), okul personelinin öğrencilere karşı davranışlarının ve dolayısıyla öğrencilerin okula bağlılıklarının eğitime devam edip etmeyeceklerine yönelik kararları yüksek derecede etkilediği sonucunu desteklemektedir. Okul dışında kalan çocuklar, okul başarımları ve okuldan atılma kararına ilişkin olarak ebeveynleri ile okulları arasında herhangi bir bağın kurulmadığını bildirmişlerdir (Kelly, 2012). Bu durum Eubanks (1994)’ın bulguladığı gibi, bazı katılımcıların, okul dışında kalmayı normal, hatta birçok koşulda olumlu algılamalarıyla da örtüşmektedir.

Okul Dışında Kalmada Toplumun Ekonomik, Kültürel ve Siyasi Koşullarının Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Alanyazın taramasında ve yapılan görüşmelerde, ülkenin/dünyanın içinde bulunduğu egemen ekonomik, kültürel ve siyasi koşulların, çocukların okul dışında kalmalarındaki mikro nedenler (birey, aile, öğretmen, akranlar vb.) üzerindeki etkisi ön plana çıkmaktadır.

Araştırmada katılımcılara, yaşadıkları ülkedeki ekonomik, kültürel ve toplumsal koşullara yönelik sorular yöneltilmemiştir. Ancak, katılımcıların verdikleri yanıtlar çözümlendiğinde, Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik, kültürel ve siyasi koşulların yaşamlarındaki açık ve örtük etkisine yönelik ipuçları elde edilmiştir. Toplumun ekonomik, kültürel ve siyasi koşullarının okul dışında kalmadaki etkisini gösteren etmenler Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Okul Dışında Kalmada Etkili Toplumun Ekonomik, Kültürel ve Siyasi Koşulları

Şekil 8 incelendiğinde, makro düzeyde ülkedeki siyasi koşulların, sosyal ekonomik sistemin, toplumsal cinsiyet algısının, paternalist devlet ve aile yapısının okul dışında kalmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Paternalist Devlet ve Aile. Paternalizm kavramı, birisinin karar alma süreçlerine iradesi dışında karışmak ve bu karışmayı onu “tehlikelerden korumanın en iyi yoluymuş

gibi” meşrulaştırmak olarak tanımlanmaktadır (Kaptelli, 2014). Bu yönüyle devlet- çocuk ile ebeveyn-çocuk ilişkisinde devletin ve ebeveynin çocuklara yönelik paternalizmi çocukların istek ve beklentilerini dikkate almayı onların kararlara katılımını sınırlandırmaktadır. Kaptelli’ye (2014) göre, paternalizm, genellikle çocukların kendi çıkarlarını ve iyi olanın ne olduğunu belirleyemeyecekleri ve çocuğun kendi yararına ilişkin algısına karşın karar alma ve yapma sorumluluğunu devletin ve ebeveynlerin alması gerektiği varsayımlarına dayanmaktadır.

Toplum, aile ve bireyler için en iyi olanın hükümetler tarafından belirlendiği devlet paternalizminde ülkenin ekonomik, toplumsal ve kültürel uygulamalarının kimler için, nasıl, kimler tarafından, yapılacağına yönelik süreçlerde bireylerin etkisinin çok sınırlı olduğu söylenebilir. Eğitim alanı dikkate alındığında, Türkiye’de devlet paternalizminin eğitim hakkının kapsamı ve uygulamaları üzerindeki belirleyiciliği ön plana çıkmaktadır: Okula başlama yaşına, derslerin başlama ve bitiş sürelerine, okulların türlerine, kimlerin hangi okullara nasıl gidebileceğine, eğitimin finansmanını kimlerin karşılayacağına, okullarda nelerin öğretilip nelerin öğretilmeyeceğine, öğretmenlerin yeterliğine, hangi ders kitaplarının kullanılabilirliğine, hangi koşullarda öğrencilerin okul dışında kalabileceklerine ve benzeri birçok sürece aileleri ve öğrencilerin “yararı” için devlet karar vermektedir.

Çocuklarla ilgili hukuksal düzenlemeler, eğitim politikaları, okulların eğitim programları, sınıflardaki etkinlikler, verilen ödevler, okunan kitaplar gibi konularda kararlar çocuklara sorulmadan, onlarla işbirliği yapılmadan yetişkinlerin bakış açısıyla ve beklentileriyle alınmaktadır (Erbil, 2016). Çocuklar, okuldaki eğitim programları ile bu programların yaşamdaki karşılığı arasındaki çelişkiyi fark ettiklerinde de kendilerine yararı olmadığını düşündükleri bu sisteminin dışında kalmayı tercih edebilmektedirler (Çelik, 2014b; Putnam, 2012).

Okul dışında kalanların devlet paternalizminden en çok etkilendiklerinin başında eğitim programlarında yer alan derslerin içeriği ile ortaöğretimde estetiğin yanı sıra kafa ve kol emeğinin farklı okullara ayrılmış yapısı ve bu okullara girişin merkezi sınavlarla olmasıdır. Çocukların okul dışında kalmasını en çok etkileyen durum, öğrencilerin merkezi sınavdan alınan puanlara bağlı olarak istemedikleri ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleridir. İyi ve istenilen okulların sınırlı olduğu durumlarda çocuklar istedikleri ve gelecek gördükleri liselere gitmek yerine, merkezi sınavda aldıkları puanlara göre istemedikleri okullara yönlendirilmektedirler. Ortaöğretime kayıt yapıp da okul dışında kalan bütün katılımcılar, istedikleri okullara değil de puanlarının yettiği

okullara, özellikle de ebeveynlerin isteğiyle kayıt olmuş ve bu okullarda başarısız olup sınıf tekrarı yaptıktan sonra okul dışında kalmışlardır.

Toplumsal Homofobi. Homofobi, genel olarak, lezbiyen, gay, biseksüel, transseksüel, interseksüel gibi toplumda farklı cinsel yönelimleri veya kimlikleri bulunan insanlara yönelik olumsuz duygular, tutumlar ve/veya davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Birçok insan, heteroseksüellik dışı cinsel yönelim ve kimlikleri, kabul edilir erkek ve kadın davranışlarına tehdit olarak algılamaktadır. Kadınlık ve erkeklikten beklenenlerin birisini bile yerine getirmeme, toplumsal sistemlerin en önemli ayaklarından biri olan cinsiyet kimliklerini sarsma anlamına gelmektedir; bu da LGBTİ bireyleri ister istemez toplumun dışına itmektir (Selek, 2001).

Toplumdaki ikili cinsiyet yapısı, farklı cinsel yönelimlere ve kimliklere karşı uygulanan dışlayıcı ve ayrıştırıcı uygulamalar eğitim sürecinde ve okul yaşantısında da yansımaları bulmaktadır. Eğitim süreci ve okulun kendisi de yerleşik ayrımcı tutumları, “zorunlu heteroseksüelliği” ve onunla doğrudan ilişkili olan homofobiye pekiştirebilmektedir. Böylece, okul yaşantısı süresince bu yaygın anlayışla yetişen bireyler, homofobi ve diğer başka ayrımcılık biçimlerini içselleştirmemek için okul dışında kalabilmektedirler.

Trans kadın ANKT1, cinsel kimliğinden dolayı arkadaşlarının kendisini alaya aldığı, sürekli taciz ettiklerini, kendisine şiddetle ve nefretle yaklaştıklarını; Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmeninin kendisini sapkınlıkla suçladığını belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin homofobik davranışları LGBTİ bireylerin okula devamını baltalayabilmektedir.

Çünkü dersi dinleyemiyorsun ki... Tahtaya kaldırıyor, alay ediyö, bişey diyosun hep bi taciz. [Bu daha çok öğrenciler tarafından mı yok öğretmenler mi?] Öğrenciler tarafından, ders çalışacak psikoloji içinde olmuyorsun. [*Farklı bir mücadele içindesin sürekli*]. Tabii ki yaa kimlik mücadelesi veriyorsun... Hep şiddet ve nefretle yaklaştılar bana... Biyoloji dersinde homoseksüelliğin normal bir şey olduğunu söylemişti hocamız ve ondan sonra arkadaşlarımız evli barklı kadına “lezbiyen” dedi, sırf bunu doğal bir şey olarak görmek için... Din hocamı dövdüm çıkışta. Bana “sapkın” dedi, “yanacaksın cehennemde” dedi. Ben de dövdüm çıkışta (ANKT1).

Türkiye’de farklı cinsel yönelimleri ve kimlikleri olan yurttaşların toplumdaki oranları, kamu olanaklarından yararlanma durumları, eğitime katılım ve okul dışında kalma oranları kayıt altına alınmamaktadır.

Ülkedeki Sosyal Ekonomik Sistem (Neoliberalizm) ve Savaş Politikaları.

Yaşanılan ülkedeki ekonomik sistem, eğitim sistemini etkilemekle birlikte eğitim hakkını kullanmak isteyen ailelerin ve çocukların istek ve tercihlerini de etkilemektedir. Ülkedeki ekonomik sistem, gelir dağılımındaki adaletsizliği etkilemektedir. Ülkedeki gelir dağılımındaki adaletsizlikler de eğitimdeki adaletsizliklere yol açmaktadır. Bu araştırma, Türkiye'nin neoliberal kapitalizmle yönetildiği, sağlık ve eğitim gibi kamusal hizmetlerin özelleştirilme ve ticarileştirilme sürecinde olduğu yıllara denk gelmektedir. Kamusal hizmetlerin özel sektöre devredilmesi, bu hizmetleri hak olmaktan çıkıp parayla alınıp satılabilir bir metaya dönüştürmekte ve özellikle ulusal gelirden düşük pay alan yoksulların eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sınırlandırmaktadır. Var olan neoliberal kapitalist sistemin cinsiyete ve emeğin kafa ile kol emeği şeklinde ayrılıp soyutlaştırılmasına bağlı eşitsiz yapısal özellikleri, çalışma koşulları ile gelir dağılımındaki eşitsizlik ve adaletsizliği meşrulaştırmaktadır. TÜİK verilerine göre (2018), en yüksek gelire sahip %20'lik grubun toplam gelirden aldığı pay %47.4 iken en düşük gelire sahip %20'lik grubun aldığı pay %6.3'tür. Özel sektördeki çalışma koşullarının denetlenmemesi, çalışanların ücretsiz olarak hukuksal çalışma sürelerinden daha fazla çalıştırılmalarına ve asgari ücretin altında maaş almalarına neden olabilmektedir. Yaşanan emek sömürüsü özellikle annesi ev kadını olup, babası özel sektörlerde işçi olarak çalışan çocukların yaşam koşullarının yanı sıra eğitim yaşamını etkilemektedir.

Görüşmeler sırasında ailenin ortalama aylık geliri sorulduğunda, bazı katılımcıların kendileri ile birlikte kardeş veya ebeveynlerin gelir getirici işlerde çalışmasına karşın, asgari ücretten az maaş alarak çalışmak zorunda kaldıkları anlaşılmıştır. Asgari ücretin net 1.404,06 TL olduğu bir dönemde, bir işte çalışan katılımcılar ile ebeveynlerinin, asgari ücretten düşük ücretler aldığı anlaşılmaktadır.

Ben 1000 TL'ye yakın alıyorum (İSTK1).

[Ailenizin ortalama aylık geliri ne? Sen baban ve iki kardeşin mi çalışıyordunuz?] Aynen, şuan aylık iki bin üç bin vardır. *[Asgari ücret bin dört yüz desek almıyorlar]*. Bin üç yüz, bin üç yüz iki abim alıyor bin iki yüz de babam alsa... (SİNE3).

Kamusal bir hizmet olan eğitimin özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesiyle eğitimin finansmanı ailelere yüklenmekte, maddi sıkıntı içinde olan yoksul aileler, çocuklarının eğitim harcamalarını (kırtasiye, ulaşım, beslenme vb.) karşılamakta zorlanmaktadır. Bu yüzden ailenin zorunlu harcamaları, çocukların öğrenim harcamalarının önüne

geçebilmekte ve yoksul ailelerdeki çocuklar okula gitmek yerine bir işte çalışarak aile gelirine katkıda bulunmayı tercih edebilmektedirler. Görüşme yapılan 23 katılımcı (%64), okul dışında kaldıktan sonra çalışmaya başlamıştır (ANKE2, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, ELZK1, ISPE1, ISPE2, ISPK3, ISPK4, İSTK1, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK1, SİNK2, SİN-OE1, SİN-OE2, URFE1).

Maddi durumu yetmeyen aileler vardı. Okutmayan. Okutmayıp da çalıştıran (SİNE2).

Ben babama yardım etmek için okulu bırakmak zorunda kaldım yani sırf maddi durumumuz olmadığı için (BTL-OE2).

Hem dersler zor geldi hem biraz aileme yardım edeyim, katkıda bulunayım, yardım şeyi (ISPK4).

[*Sen genel liseyi hiç düşünmedin mi?*] Dediğim gibi düşündüm, diyecektim zaten. Sonra babam dedi: “İlerisi yok falan filan”. İlerisinde parasını ödeyemedik. Benim ve ablamınki vardı. Ben de fazla şey yapmak istemedim (SİNK2).

Okul dışında kaldıktan sonra ne bileyim evde duruyorum, hani bir iş olursa mesela çalışıyorum ya da annem felan temizlik işi olduğu zaman beraber temizliğe gidiyoruz, yardımcı olmaya çalışıyorum yani (ISPK3).

Bazı katılımcılar, ailelerinde ve çevrelerinde yükseköğretim okullarından mezun olup atanamayan bireylerin durumunu göstererek, var olan koşullarda erkenden okul dışında kalıp bir meslek öğrenmenin daha uygun bir karar olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle yükseköğretim mezunları arasındaki işsizlik oranının fazla olması, kimi çocukların eğitim beklentilerini olumsuz etkilemekte ve okul dışında kalmalarına zemin hazırlamaktadır. Breen ve Goldthorpe'nin (1997) belirttiği gibi, eğitim yeterliği iş piyasasında daha fazla önem kazandıkça, eğitim sürecinde kalma olasılığı da oran olarak artmaktadır. Bağımsız Sağlık-Sen'in Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 yılı kasım ayı verilerine göre yaptığı araştırmaya göre, iş bulmak için Türkiye'de yalnızca iyi bir eğitim almanın yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Verilere göre Türkiye'de genç nüfusta (15-24 yaş) işsizlik oranı 4.3 puanlık artış ile %23.6 olurken, her geçen gün sayıları artan işsizlerin %25'inin yükseköğretim mezunlarından oluştuğu belirlenmiştir. Özellikle üniversite mezunu gençlerin durumunun içler acısı olduğunu ortaya konulmuştur (2019). BTL-OE1 ve BTL-OE2 kodlu katılımcılar üniversiteden mezun olanların bile mesleklerine atanamadıklarını ve ülkede sürekli değişen eğitim politikalarını gerekçe göstererek okul dışında kalmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Ben şimdi ortaokul okudum, hani bilinçli bir aileden yetişmedim ama Türkiye'deki eğitim durumuna baktığım zaman gözümün önünde canlı bir örnek vardı. Abim okuyordu yani sürekli her yıl değişken bir sistem. Yani bi ara açık öğretimde okumayı denedim ama her karşılaştığım insan, hep atanamamaktan yakınıyordu. Onun için ben de soğudum yani. Hep üniversite okuyup gittikçe işsizlik yönü oluyordu. Yani ben şu an düşündüm hani 4 yıl üniversiteye gitsem, liseyi okusam maddi yönden çok güç. Çünkü ailemin maddi yönü hiç yok. Ben de okumamaya karar verdim. En azından okuldan sonra boş kalma şeyim vardı, atanamama vardı gözümün önünde. Onun için ben de okumadım, hani en büyük şeyim eğitim politikaları Türkiye'de (BTL-OE1).

Şu an her şeyi bir tarafa bırakalım, şu an artık Türkiye'de öyle bir şey var ki mesela ben kendimi geçtim, ilerdeki çocuğun geleceğini bile kaygıyla düşünüyorum. Şu an bile KESK diyelim, birçok Eğitim-sen sendikal kuruluşları var... KESK'ten bir sürü öğretmen attılar. Ben bunu gördükten sonra ben mesela yani okumayı düşünen insanlara bile tavsiye etmem. Hani okuyan insan bile özgürce kendini ifade edemeyeceği, kendi özgür düşünceleri ifade edemeyeceği bir toplumda, hani sadece sırf kendi mesleğinin elinde gitmemesi için hep böyle bir baskı altında hiçbir zaman özgür olmayacak (BTL-OE1).

Şimdiki ortama bakıyorum iyi ki okumamışım. Yani okuyanların da hakkını vermiyorlar. Amcam odur üç senedir bir b*** kazanmıyor, yani baktım iyi ki okumadım. [*Üniversiteyi mi bitirdi yoksa liseyi mi bitirdi?*] dört yıllık üniversite bitirdi atanamıyor. Hakkınla bir yere gelemiyorsun yani (BTL-OE2).

Ulusal ve yerel yerleşim yerlerindeki işsizlik ve iş olanaklarını da okul dışında kalmaya neden olabilmektedir. İşsizliğin yaygın olduğu yerlerde ebeveynler işsiz kaldıklarında, çocukları, asgari ücretten düşük ücretle, güvencesiz ve çalışma saatleri belirsiz işlere yönelebilmektedirler. Örneğin SİNK2 ile ELZK1 kodlu katılımcıların ebeveynleri işsiz oldukları için, eve gelir getiren tek kişinin kendileri olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan, bir işte çalışma olanağına sahip çocuklar, özellikle yaz tatillerinde çalışıp para kazanarak hem ailelerinin gelirine katkıda buldukları için hem de ekonomik bağımsızlığı tattıkları için ailevi ve okulla ilişkili sorunlar yaşadıklarında daha hızlı okul dışında kalabilmektedirler. Okul dışında kalmadan önce bir işte çalışma deneyimi olan SİNE1, SİNE2, SİNK1, SİNK2 ve ELZK1 kodlu katılımcılar, okul dışında kalır kalmaz aynı işlerde çalışmaya başlamışlardır.

[*Okuldayken yaz tatilleriniz nasıl geçiyordu?*] Ben çalışıyordum. Annem de evdeydi zaten. [*Ne iş yapıyordun?*] Kuaförde çalıştım. [*Annenin beğenmediğin özellikleri var mı?*] Evet. Bazen çok sorumsuz oluyor [ELZK1].

[*Okula gittiğin dönemlerde ailenizin ortalama geliri ne kadardı?*] 700 falan. [*Şimdi nasıl?*] Şimdi ben çalışmak zorundayım (SİNK2)... Yaz tatilinde ablam falan tekstile girmişti. İki ay çalıştı. Sonra öğrenci olarak girdik, çıktık. Sonra bu

olaylar oldu. Sonra girmek zorunda kaldık. [*Tekstil dışında başka bir iş olanağı yok mu?*] Burada yok (SİNK2).

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler de birçok çocuğun okul dışında kalmasına zemin hazırlamaktadır. 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, kamuoyunda 4+4+4 düzenlemesiyle sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, 4+4+4 şeklinde kesintili olarak 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanunla Eylül ayı sonu itibarıyla altı yaşına giren çocuklar ilköğretime başlamış ve zorunlu ilköğretim bitirme yaşı 13 yaşa indirilmiştir. Böylece ortaokulun bitiş yaşı ile çocuk işçilik yaşı uygulamada 13'e düşmüştür. Kanunla öğrenim gören çocukların ekonomik işlerde ve ev işlerinde çalışma oranları artmıştır. TÜİK'in 2006 verilerine göre, okula devam eden 6-17 yaş grubundaki çocukların % 2.2'si ekonomik bir işte çalışırken, 2012 yılında bu oran %3.2'ye yükselmiştir. Yine okula devam eden çocuklar arasında ev işlerinde çalışanların oranı da 2006 yılında %43.1 iken 2012 yılında %50.2 düzeyine yükselmiştir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmış olması gençlerin okula kayıt olmalarını sağlasa da okula devam etme sorununa çözüm getirememiştir. Eğitimine devam etmeyenler arasında en az lise mezunlarının payı %23.9'dan 26.4'e yükselmiştir (G. Uysal, Kökkızıl ve Köksal, 2016).

Ülkedeki ekonomik ve toplumsal bunalımlar çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedir. Fernandes ve Lopes (2016), ekonomik ve toplumsal bunalımın öğrencilerin okul dışında kalmasını önemli ölçüde etkilediğini bulgulamışlardır. Bunalımdan önce, geleneksel öğrencilerin (Portekiz'de doğmuş ülke yurttaşları) okulu bırakma oranı, geleneksel olmayan (Portekiz'de doğmamış ve yurttaş olmayan) öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek iken, bunalım döneminde, geleneksel ve geleneksel olmayan öğrenciler arasındaki okulu bırakma oranları arasındaki fark anlamlı değildir, ancak oran biraz daha yüksektir. Bunalım döneminden önce veya bunalım döneminde okuldan ayrılan geleneksel öğrenci oranlarındaki farklılıklar, hem 23 yaş altı hem de 23 yaşından büyük olanlar için önemlidir. Birinci grup için bunalım dönemindeki oran bunalım öncesine oranla çok daha yüksektir (%10.2'ye karşı %89.8), ikincisi için tersi oluşmuştur (%86.2'ye karşı %13.8).

İçinde yaşanan toplumda, özellikle ekonomik açıdan olumsuz koşullara sahip ırksal, budunsal ya da dini olarak azınlık grupta yer alanların okul dışında kalma olasılığı artmaktadır (Rosenthal, 1998). Ekonomik bunalımın öğrencilerin okul dışında kalması üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Bunalım döneminde okulu terk oranı önemli ölçüde

artmaktadır (Fernandes ve Lopes, 2016). Maddi sıkıntı içinde olan çocuklar, ekonomik gelir elde etmeyi öğrenim görmeye tercih edebilmektedirler.

Bizim orada muhtarın oğlu çağırıyor. “Gel benim yanımda çalış”. O yüzden oraya gideceğim (ELZE2).

Valla isteyen bırakır, istemeyen bırakmaz, benim işim var ya. Okulu bırakmak, ben gayet memnunum yani sabahtan beri hiç pişman olduğumu söylemedim... [Kimler öğrenimine devam ediyor?] Onların hiçbir şeyi yok. Onların hiçbir şeyi olmadığı için o arkadaşlar da öyle yapıyor. Çiftçilik mifçilik yok, hayvancılık yok o arkadaşlar o yüzden [okula] devam ediyor (ISPE1).

Ülkedeki Siyasi Koşullar ve Toplumsal Ayrışma. Toplumdaki ekonomik, kültürel ve siyasi güç ilişkilerinden bağımsız olmayan eğitim sistemi siyasal aktörlerin değişen koalisyonlarıyla sürekli değişmektedir. Bu değişim yalnızca yönetsel süreçlerle sınırlı kalmayıp doğrudan eğitim programları ile kanun ve yönetmeliklerle eğitimin amaçlarını da etkilemektedir. Ortaöğretim düzeyinde okul dışında kalanları en çok etkileyen etmenlerin başında, merkezi sınavlardan alınan puanlara bağlı okul tercihi gelmektedir. Görüşmelerden katılımcıların ebeveynlerinin okul tercihi yaparken var olan hükümetlerin söylemlerinden doğrudan etkilendikleri durumlar söz konusudur. Örneğin çeşitli nedenlerle hükümetin imam hatip liselerini özendirilmesi, çoğu okulları imam hatip ortaokulu ile imam hatip liselerine dönüştürmesi ve bu okullara kayıt olacak öğrencilere yurt, burs ve ücretsiz yemek ve ulaşım gibi teşvikler vermesi, özellikle maddi yoksunluk içindeki ebeveynlerin çocuklarını bu okullara kaydetmesine neden olabilmektedir. Bu durum Aksoy ve Eren Deniz'in (2018) belirttiği gibi, Türkiye'deki eğitimin neoliberal dönüşümünün, eğitimin dinselleşmesi ile uyumlu şekilde uygulandığını göstermektedir. Kendi istekleri dışında bu okullara kayıt yaptırmak durumunda kalan çocuklar okul dışında kalabilmektedirler. BİNE1 kodlu katılımcının durumu doğrudan bununla ilişkilidir.

Dedim “İmam hatip zordur, ben yapamam”. Onlar (babam) deyiler “yok”, dedim “normal liseye gideyim. En azından liseyi bitireyim”. Dedi “yok git orayı oku, oranın önü açık”. [Neden öyle önü açık dedi?] Çünkü deyiler “Recep Tayyip Erdoğan arkasındadır. En azından bir liseyi bitirsen hemen bir iş sahibi olursun”. Ben dedim “zordur, ben yapamam”. Dinlemedi... [Diğerleri yapabiliyor muydu, sınıf arkadaşların?] Okulun neredeyse yarısından fazlası kalmış (BİNE1).

Ülkedeki olumsuz gelişmelerde hiçbir sorumluluğu olmayan, okulunu sevip, öğrenimine devam eden çocuklar kendilerini okul dışında bulabilmektedirler. Özellikle TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu katılımcıların okul dışında kalmalarının en önemli

nedeni ülkelerindeki (Irak) savaş koşullarıdır. Bu öğrencilerin okul dışında kalmalarında ailenin, okulun ve eğitim sisteminin, öğretmenlerin ve akran çevresinin değil de doğrudan ülkelerindeki hükümetlerin ve emperyalist çıkar gruplarının önemli rolü söz konusudur. TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu katılımcılar ülkelerinde savaş olmasaydı öğrenimlerine devam ediyor olacaklarını belirtmişlerdir.

[*Neden Türkiye’desiniz? Ne oldu?*] Savaştan kaçtık. Onun için geldik (TRMK1).

[*Savaş çıkmasaydı, Irak’ta ne yapardın?*] Okula giderdim. [*Savaş olduktan sonra neler yaşadın?*] Kötü. Uçak gelirdi, bomba atardı (TRME2).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve diğer insan hakları bildirilerinde yer alan haklar, taraf devletlerce imzalanmış olmasına karşın uygulamada söz konusu insan haklarının yalnızca “yurttaş olanların” hakları olduğu ön plana çıkmaktadır. Savaştan kaçıp başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu katılımcılar, Türkiye Cumhuriyeti kimlik kartları olmadığı için, sığınmacı oldukları bu ülkede herhangi bir okula kaydolamadıklarını ve bu yüzden okul dışında kaldıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında bu katılımcılar, geçici kimlik kartlarını almak için başvurduklarını, kimlikleri çıkınca okula başlayacaklarını söylemişlerdir. Yurttaş olmayanlar, nüfus cüzdanları olmadığı için örgün eğitime kayıt olamamakta ve kimlik alıncaya kadar okul dışında kalmaktadırlar. Özellikle 14 yaşında olan çocuklar, kimlik bekleme süresi uzayınca ya da okulların açılışına yetişmeyince o yıl okul dışında kalmakta, kimlikleri geldiğinde de 14 yaşını geçtikleri için ortaokula kayıt olamamaktadırlar. Çoğunlukla bilmedikleri için açık öğretime başvurmamaktadırlar.

[*Şimdi sen burada okula gidiyor musun?*] Yok. [*Neden gidemiyorsun?*] Kimliğim yok... Şimdi... Gerekıyor biraz küçük yaşında olası. Söylüyorlar 13 yaşında falan gireceksin buraya, ondan sonra 14 yaşında kimlik olsa gireceksin. Şimdi ben 15 yaşına gelmişim, olmaz, okula gidemem hem de kimliğim de yok.

Benzer şekilde BTL-OE1, BTL-OE2 ve BTL-OE3 kodlu katılımcılar da doğu ve güney Anadolu bölgelerindeki gerilimli sürecin güvenlik, eğitim, sağlık ve ulaşım vb. hizmetlerin yeterince ve nitelikli şekilde sunulmasını zorlaştırdığı için zorunlu olarak göç ettiklerini belirtmişlerdir.

BTL-OE1: Tabii ki doğup büyüdüğüm yerde yaşamak isterdim. Bu maddi sıkıntılar yüzünden buraya geldik...

BTL-OE3: Tabii ki ben de memleketinde olmak isterdim, biz buraya zorla geldik ayağımız gelmedi.

BTL-OE2: Memleketimizde bir yatırım yok, bir gelir yok.

BTL-OE4: Geçim çok zor.

BTL-OE3: Her zamanlar bize zor geldi, istemiyorduk yani şahsen memleketimde olmak isterdim... Yani bizim orada resmen göçe zorluyorlar yani. [*Mesela ne oluyor göçe zorluyorlar?*] Yollarda yani mesela kışın kar yağdığında bir iki hafta yol açılmıyordu.

Ülkedeki siyasi koşullar, politikacıların ve medyanın ayrıştırıcı tutum ve davranışları, var olan bazı yasalar, toplumun değişik kesimleri arasındaki kutuplaşmayı beslemekte, bu kutuplaşma toplumda olduğu gibi okullarda da farklı buduna, inanca ve siyasi görüşe sahip öğrencilerin ilişkilerine olumsuz yansımaktadır. Özellikle, 1982 Anayasasındaki “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk yurttaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez” ifadesinin yer aldığı 42. madde farklı buduna sahip olanların kendi anadillerinde eğitim almalarını engellemektedir. Kamusal alanlarda farklı budun, inanç ve cinsel kimliklerin görünmez kılınması veya bir dikey sıradizine bağlı olması kutuplaştırmayı arttırabilmektedir. Kutuplaşma, mekansal ve sosyal ilişkileri sınırlandırmaktadır.

[*Mesela kimlerle arkadaşlık ediyorsun veya kimlerle etmezsin?*] Kürtlerle etmem mesela. [*Mesela ne yaşadın da?*] Etmem derken şöyle ırkçılık anlamında değil, Kürt arkadaşlarım var. Onların kendi içinde ayrılan gruplar belli, şu an devletimize milletimize yapılan belli. Biraz o konuda önyargılıyım kabul ediyorum yani. [*Burada olan arkadaşlarında öyle bir duygu mu var?*] Ya hayır konuştuklarımdan yana hiçbir sıkıntım yok. Arkadaşım ama yine de bi nefretim var [SİN-OE3].

10 Ekim katliamından [*DİSK, KESK, TMMOB, TTB'nin 10 Ekim 2015 tarihinde düzenleyeceği "Emek, Barış ve Demokrasi Mitingi" öncesinde İŞİD'in Ankara Tren Garı'nda bombalı saldırı düzenleyerek 103 kişinin yaşamını kaybetmesine neden olan katliam*] sonra, bir çocuk “Ankara merkez, patlıyor herkes” diyerek aşağıladı 10 Ekim şehitlerini. Dövdüm çocuğu, hastanelik ettim. Dişi burnu falan kırılmıştı. Aynı gün iki kere daha kavga ettim aynı sebepten dolayı. Üç dört tane soruşturma başlatıldı. Sonucu okuldan atılmaydı. Aradım sordum öğretmenlerime. Ben de dedim “Siz atamazsınız, ben bırakırım” (gülümsüyor) öyle bıraktım (ANKE1).

Etnik kökenimden dolayı çok yargılanıyorum, böyle çok sorunlar oluyor. Hatta bazen Kürtçe kelime telefonda konuşurken bile insanların bakışları bile yani sanki böyle düşmana bakmış gibi bakıyorlar. Çok ağır geliyor... Kürt dedin mi hep bir bölücü olarak, hep bizi bölmeye teşebbüs eden bir halk olarak görüyorlar... Geçen gün yaşadığımız, aşağıda birileri tartışıyor. Yani adam, sırf Kürt olduğu için “kanın bozuktur, sen böylesin, sen şöylesin” diyor. En ufak tartışmada bunu sana diyebiliyor. Bence birlikte kardeşçe yaşamak artık çok zor (BTL-OE1).

[*Kendi arkadaşların daha çok böyle romanlar mı böyle?*] Tabi başka arkadaşlarım yok [SİNE4].

Ben genelde Kürt olan gençler ve doğulu olan gençlerle takılıyorum. Hepsi Kürt, kendi kültürümden gelen insanlar. Çünkü kendimi daha rahat ifade ediyorum çünkü

Kürtçe konuşuyorum, kendi geleneğimi göreneğimizi daha rahat yaşayabiliyoruz, yani muhabbetimiz güzel hepsinden önce (BTL-OE2).

Bizim kendi çevremize baktığımız zaman arkadaşlarımızın hepsi Kürt gençleri. Diğerleri özellikle bize katı oldukları için, burada da çekişme içindeyiz (BTL-OE1).

İleride değişebilir ama kendi içlerinde bizi kabul etmiyorlar. Kürt kelimesini kabul etmemesi... Şu ileride bir yer var. Babam orada, telefonla daha iki ay önce, telefonda Kürtçe konuştuğu için orada olamazsın. Kavga, dövme için. Öyle sırf Kürtçe konuştuğumuz için bizi hazmedemeyenler (BTL-OE2).

[Yaşadığım mahallede] Kürt çok vardı. [Onlarla ilişkileriniz nasıldı?] Nıc.. onlarla ilişkim hiç yok. Uzak duruyordum onlardan... Babam da hep der “Uzak dur onlardan” (İSTK1).

Toplumdaki ayrışma, aynı budun ve inanca sahip öğrencilerin aynı okullarda yoğunlaşmasını sağlamakta, okulların fiziki ve eğitimsel niteliklerindeki eşitsizlikler ile kendini göstererek, okullarda yeniden üretilmektedir. SİNE4 kodlu Roman katılımcının söyledikleri bu durumu desteklemektedir.

Şimdi hocam Cumhuriyette [İlköğretim okulunda] çoğunluk Kürt ve Roman oldu. Yani Cumhuriyet ilköğretim okulu genelde çoğunluğu bunlar. [Türk?] Yok. Kürt... Onlar oluyor, bizden oluyor. Şimdi zaten bir tarafta dışlanıyor, ikisi olunca daha çok hani dışlanıyorlar. Ben ilk Cumhuriyete başladım sonra, bana sordular “hangi okulda başlamak istersin?”, ben dedim “aklımdan ilk geçen Mehmet Akif (İlköğretim okulu)”. Çünkü üniformaları değişti. Hani okulun beden yerleri, top sahası, her şeyi daha üstündü. Cumhuriyet okuluna bakarsan ama orayı seçtim ben. [Yani okullar arasında da fark vardı diyorsun?] Fark var tabi (SİNE4).

Değişik inanç ve budunlara karşı oluşan önyargılarda aileler de etkili olmaktadır. Toplumsal ayrışma arttıkça, ailelerin etkisiyle çocuklarda önyargılar artmakta ve bu durum çocukların okul içinde ve dışındaki ilişki ağlarını sınırlandırabilmektedir.

[Yaşadığınız mahalle sizin yaşamayı tercih ettiğiniz bir mahalle miydi?] Hayır. [Neden, hangi özelliklerini sevmiyordun?] Çünkü şey böyle... Suriyeli çok vardı, demiştim zaten. Suriyeli vardı işte ne bileyim, ondan sonra Vanlı vardı, ondan sonra Iraklı olsun... [Bunların sizin normal yaşamınıza etkileri nasıldı? Mesela seni nasıl olumsuz etkiliyorlardı da burada oturmak istemiyordun?] Yani biz zaten korkarak şey yapıyorduk, o aileden, o dediğim insanlardan. Sonra yani onun için de bıraktık o mahalleyi. [O korkunun nedeni ne sence? Korkuyu nereden öğrendiniz?] Korku demeyelim de aslında şey böyle iftira. [İftira, birilerinden duyum mu daha çok?] Evet evet (İSTK1).

[Olanaklı olsaydı başka bir okula gitmek ister miydin?]. Ya evet ile hayırın ortası. Yani gibi. [Nasıl bir okula ve neden?] Ya böyle... Kürdü, Alevisi olmayan bir okula mesela. [Bunlar senin hayatını hiç etkiledi mi okulda, sokakta, mahallede?] Yok aslında etkilemedi. [Ama onların olmadığı bir okulu tercih ediyorsun?] Evet, aynen. Burası [Şimdi çalıştığı terlik fabrikası, sadece aynı köyden

insanların çalıştığı bir fabrika] gibi. [*Neden?*] Duyumlar (İSTK1).

BTL-OE2 kodlu katılımcı, toplumda ve eğitimde Kürtlerin etnik olarak hizmetlerden yeterince yararlanamadıklarını, yeterli fırsatlarının olmadığını ve fırsatları değerlendirenlerin de sürekli engellemelerle karşılaştığını belirtmiştir. URF-O1K1 kodlu katılımcı ise bir Kürt olarak hiçbir zaman Türkler ile eşit haklara sahip olmadığına vurgu yapmıştır.

Ahlat'ta özellikle doğuda yaşadığım yerde, üst mahalle Kürtlerindi, aşağı mahalle Türklerindi. Türklerin olduğu mahalle komple kapılarına kadar ahırlarına kadar asfalttı, bizim mahalle hep topraktı. Yollar bile yapılmıyordu... Kürtler okumayı daha çok istiyor ama fırsat tanınmıyor. Her zaman bir aşamayı aştığında ikinci aşamada illa ki bir engel çıkıyor, o engeli aşamıyor (BTL-OE2).

[*Kürt olman ya da kız ya da erkek olman, bunlar senin eğitimi etkiledi mi?*] Etkiledi ya. Yani etkiledi. En çoğu kültür etkiledi ya. Yani Kürtlük mesela. Onlar Türk olup, biz Kürt olup mesela onlarla hiç eşit olamıyoruz yani her şekilde ya (URFO1K1).

Devletin “dinsiz” olması anlayışına dayalı olan laik devlet anlayışında, devletlerin tüm dinlere, inançlara, düşünce odaklarına eşit mesafede olması beklenir. Ancak ülkedeki ekonomik, kültürel ve siyasi güç ilişkilerinin sonucunda oluşan egemen tekçi din anlayışı, eğitim alanına da yansımakta ve farklı inançlara sahip öğrenciler özellikle okulda arkadaşlarının ve öğretmenlerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaşabilmektedirler.

[*Etnik kökenin, dini inancın, cinsiyetin ve cinsel yöneliminden dolayı eğitim yaşantında, olumlu ya da olumsuz bir şey yaşadın mı?*] Yok, kız olmamdan kaynaklı bir şey olmadı. Ama mesela din olarak oldu. Mesela benim mezhebim farklı olduğu için... [*Mezhebin ne?*] Alevi. Arkadaşlarım mesela şey yaparlardı, siz hatta “Allah'a inanmıyorsunuz, Müslüman değilsiniz” derlerdi. Aslında tam tersi müslümanız ama onlar öyle sanarlardı. O da aileden gelen bir şey (ELZK1).

Sanayide yerel istihdamın oranı arttıkça, ilköğretimde okullaşma olasılığı artmakta, ancak daha yüksek düzeylerde önemsiz kalmaktadır. Bu, sanayileşen topluluklardaki hanelerin, çocuklarını tarım topluluklarındaki hanelerden daha iyi eğitime eğiliminde olduklarını göstermektedir (Tansel, 2002).

Katılımcıların yaşam dünyasında, okulu bırakmak olağandışı değildir; Katılımcıların dünya görüşleri genellikle yaşamın gerçeklerinden kopuk olmakla birlikte katılımcılar, olumsuz yaşamlarına ve eğitimsel yetersizliklerine karşın çabuk toparlanmaktadırlar; Katılımcılar, olumsuz yaşam dünyalarından kaçmalarına yardım edebilecek sosyal sermayeden yoksun olmalarına karşın, yardım sağlayabilecek insanlar için de genellikle görünmezdi. Bu temalar tek başlarına değil, başarının temel öğelerinden

ve başarılı olmak için gereken destekleyici ilişkilerden yoksun bir yaşam resmini oluşturmaktadır (Schumacher, 2012).

Düşük gelirli, maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerin bir kısmı eğitimini geçici bir süre durdurmakta, bir kısmı da dönmek üzere okul dışında kalabilmektedir. Bu öğrencilere sağlanan maddi destek öğrencilerin eğitime devamını destekleyebilmektedir. Stratton, O'Toole ve Wetzel (2008) alınan finansal yardım türünün durdurma ve bırakma olasılıkları üzerinde farklı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde, kırsal Mozambik'te daha fazla okul yapmanın ya da yetişkin okuryazarlığını artırmanın, aile gelirini arttıran müdahalelere göre ilkokula kayıt oranlarında daha etkili olduğunu göstermiştir. Yetişkin okuryazarlığı kampanyalarının gelir müdahalelerine göre 10 kat, daha fazla okul yapmanın ise 1.5-2 kat daha uygun maliyetli olduğu anlaşılmıştır (Handa, 2002).

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara, bu sonuçlara ve araştırma kapsamına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel ve mekansal değişkenleri belirlemek ve okul dışındaki çocukların okul dışında kalma sürecinde deneyimlediklerini onların görüşlerine dayalı olarak betimlemektir. Araştırmada belirtilen genel amaç çerçevesinde oluşturulan alt amaçlara yönelik sonuçlar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Sosyoekonomik Değişkenlerin Her Birinin Okul Dışında Kalmayı Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar

Değişkenlerden herhangi birinin okul dışında kalmayı yordama durumunu saptamak için, 2003, 2011 ve 2016 yıllarına ilişkin diğer bütün değişkenler kontrol altına alınarak lojistik regresyon çözümlemesi yapılmış ve elde edilen sonuçlar sırasıyla verilmiştir. Bu sonuçlar:

1. Cinsiyet okul dışında kalmayı yordamada etkili bir değişkendir. Kız çocuklarının okul dışında kalma olasılıkları erkeklerden daha fazladır.
2. Yerleşim birimi, okul dışında kalmayı yordamada etkili bir değişkendir. Kırdan yaşayan çocuklar, kentteki çocuklara göre daha fazla okul dışında kalmaktadır.
3. Sağlık güvencesi (zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı, yeşil kartlı, herhangi bir güvencesi yok), okul dışında kalmayı yordamada etkili bir değişkendir. Sağlık güvencesi azaldıkça okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı birine göre, yeşil kartlı olanlar ve herhangi bir güvencesi olmayanlar; yeşil kartlı birine göre de herhangi bir güvencesi olmayanlar daha fazla okul dışında kalmaktadır.

4. Anne ve baba eğitim düzeyi, okul dışında kalmada etkili değişkenlerdir. Anne ve baba eğitim düzeyi düştükçe okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan 13-17 yaş çocukların okul dışında kalma olasılıklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

5. Hanehalkı büyüklüğü, okul dışında kalmada etkili bir değişkendir. Hanehalkı büyüklüğü arttıkça okul dışında kalma olasılığı da artmaktadır. Kalabalık ailelerdeki çocuklar, kişi sayısı az olan ailelerdeki çocuklara göre daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

6. Engelli olma durumu okul dışında kalmayı yordamada en etkili bireysel özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Engeli olan biri, engeli olmayan birine göre daha fazla okul dışında kalmaktadır.

7. Okul dışında kalmayı yordamada kişi başı yıllık gelir etkili bir değişkendir. Kişi başı yıllık gelir azaldıkça okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Düşük gelirli çocuklar, yüksek gelirli çocuklara göre daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

Cinsiyete Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisine Yönelik Sonuçlar

Cinsiyet (kız/erkek) ayrımına göre 2003, 2011 ve 2016 yılı verilerinin bağımsız değişkenlerin her birinin okul dışında kalmayı yordama durumu ile ilgili Binary Lojistik Regresyonun çözümlene sonuçları aşağıda verilmiştir.

1. Yerleşim yeri, özellikle kız çocuklarının okul dışında kalmasında etkili bir değişkendir. Kırdaki kız çocuklarının, kentteki göre okul dışında kalma olasılığı daha fazladır. 2003 ve 2016 verilerinde, kırdaki erkekler kentteki erkeklere göre daha fazla okul dışında kalırken, 2011 yılı verilerine göre yerleşim birimi, erkeklerin okul dışında kalmasında etkili değişken değildir. Kırdaki erkekler ile kızlar, genellikle kentteki hemcinslerine oranla daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

2. Sağlık güvencesi olan erkek ve kız çocuklarının, sağlık güvencesi olmayan hemcinslerine göre okul dışında kalma olasılığı daha düşüktür. Hiçbir güvencesi olmayan erkek ve kızlar daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

3. Anne ve baba eğitim düzeyi, kız ve erkek çocukların okul dışında kalmasında etkilidir. Anne ve baba eğitim düzeyi düşük erkekler ve kızlar, hemcinslerine göre daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

4. Erkeklerin okul dışında kalmasında hanehalkı büyüklüğünün etkisi yıllara göre farklılık göstermektedir. 2003 ve 2011 yılı verilerine göre hanehalkı büyüklüğü erkeklerin okul dışında kalmasında etkili bir değişken değil iken, 2016 yılı için etkili bir yordayıcıdır. Buna göre kalabalık ailelerdeki erkekler, kişi sayısı az olan ailelerdeki erkeklere göre daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

5. Kızlar arasında da hanehalkı büyüklüğü arttıkça okul dışında kalma olasılığı artmaktadır. Kalabalık ailelerdeki kızlar, kalabalık olmayan ailelerdeki kızlara göre daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

6. Kişi başı yıllık gelir değişkeni, 2011 verilerinde kız ve erkek çocuklarda okul dışında kalmada anlamlı bir değişken iken 2003 ve 2016 yılları için kız ve erkek çocukların kişi başı yıllık geliri arttıkça okul dışında kalma olasılıkları hemcinslerine göre azalmaktadır. Geliri yüksek erkekler, geliri düşük erkeklere göre, geliri yüksek kızlar da geliri düşük kızlara göre daha az okul dışında kalmaktadırlar.

7. Engelli kız ve erkek çocuklarının okul dışında kalma olasılığı daha fazladır. Engeli olan kız ve erkekler, engeli olmayan hemcinslerine göre daha fazla okul dışında kalırlar.

Yerleşim Birimine (Kır-Kent) Göre Sosyoekonomik Değişkenlerin Okul Dışında Kalmaya Etkisine Yönelik Sonuçlar

Bu başlık altında kır-kent ayrımına göre 2003 ve 2011 yılı bağımsız değişkenlerin her birinin okul dışında kalmayı yordama durumuyla ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

1. Yerleşim birimine göre, okul dışında kalmada cinsiyet anlamlı bir yordayıcıdır. Kırdaki kızlar kırdaki erkeklere göre, kentteki kızlar da kentteki erkeklere göre daha fazla okul dışında kalmaktadırlar.

2. Yerleşim birimine göre sağlık güvencesinin olup olmaması okul dışında kalmada etkilidir. Kırdaki ve kentte yaşayanların sağlık güvenceleri arttıkça okul dışında kalma olasılıkları azalmaktadır. Herhangi bir sağlık güvencesi olmayan kırsaldaki biri, yeşil kartlı ile zorunlu ve isteğe bağlı sigortalı olan kırsaldaki bir kişiye göre daha fazla oranda okul dışında kalmaktadır.

3. Yerleşim birimine göre anne ve baba eğitim düzeyi okul dışında kalmayı yordamada anlamlı değişkenlerdir. Kırdaki ve kentte anne ve baba eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların, anne ve baba eğitim düzeyi düşük çocuklara göre okul dışında kalması

daha düşüktür. Anne ve babası okuryazar olmayan kırsaldaki çocukların daha fazla okul dışında kaldıkları söylenebilir.

4. Yerleşim birimine göre hanehalkı büyüklüğünün okul dışında kalmayı yordama durumu farklılık göstermektedir. Kırsalda yaşayanların okul dışında kalmasında hanehalkı büyüklüğü 2003 yılı verilerine göre anlamlı bir değişken değilken, 2011 yılı verilerinde anlamlı bir değişkendir. Kentte yaşayanların okul dışında kalmasında hanehalkı anlamlı bir değişkendir. Özellikle kentteki çocukların hanehalkı büyüklüğü arttıkça okul dışında kalma olasılığı da artmaktadır.

5. Kırsalda yaşayan çocuklar için okul dışında kalmada engel durumu anlamlı bir yordayıcı değilken, kentte engelli olma durumu okul dışında kalmayı anlamlı şekilde yordamaktadır. Kentte yaşayan engelli olan çocukların, kentteki engelli olmayan çocuklara göre daha fazla okul dışında kaldığı söylenebilir.

6. Kişi başı yıllık gelir hem kırdaki hem de kentte yaşayanlar için, okul dışında kalmada etkili bir değişken değildir.

Okul Dışında kalanların Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim çağındaki çocukların okul dışında kalmasında nelerin ve kimlerin, nasıl etkili olduğuna yönelik katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve araştırma amaçları doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan katılımcıların görüşlerine dayalı olarak elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

Okul Dışında Kalmada Bireysel Özelliklerin Etkisine İlişkin Sonuçlar.

Bu başlık altında, katılımcı görüşlerine göre, okul dışında kalmada etkili bireysel özellikler ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

1. Toplumun ve ailenin toplumsal cinsiyet algısı özellikle kız çocuklarının ve LGBTİ bireylerin okul dışında kalmasına neden olabilmektedir.

2. Okul dışında kalanların, benlik algısı okul dışında kalma nedenlerine göre değişmektedir. Okul dışında kalan katılımcılar, olumsuz yaşam koşulları ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik deneyimledikleri ile ilişkili olarak kendilerini en çok “şanssız”, akademik anlamda en çok “derslere ilgisiz, kitap okumayı sevmeyen ve azimli olmayan” ve kişilik olarak ise “karamsar, saf, kıskanç, saldırgan ve pasif” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından olumsuz algılanan katılımcıların benlik algısı,

düşük olmaktadır. Olumsuz benlik algısına sahip katılımcılar, okul dışında kalmalarının sorumluluğunu kendilerine yüklemekte ve bunu doğal bir sonuç olarak kabullenme eğilimindedirler.

3. Katılımcıların gelecek beklentileri dört grup altında yoğunlaşmıştır: “Hiçbir beklentim yok”, “açık lise diploması alabilirsem üniversiteye gideceğim”, “şimdi çalıştığım işte kendi işimi kuracağım” ve “evlenip aile sahibi olacağım”. Gelecek beklentisi ile eğitim beklentisi arasında karşılıklı belirleyicilik söz konusudur. Bireylerin gelecek beklentisi eğitim yaşamlarını etkilerken, eğitim beklentileri de gelecek beklentilerini etkilemektedir. Gelecekte beklenmediği için okul dışında kalmayı tercih edenler olduğu gibi okul dışında kaldıkları için gelecek beklentilerinin olmadığını belirten katılımcılar da vardır.

4. Katılımcıların yerleşim birimi ile ilişkili olarak okul dışındaki saatlerde çeşitli sorumluluklarının olması, sürekli rahatsızlığının olması, derslere geç kalınması, devamsızlık ve başarısızlığa dayalı olarak önce sınıf tekrarına sonra okul dışında kalmaya zemin hazırlayabilmektedir.

5. Okul dışında kalanların eğitime araçsal yaklaştıkları ve eğitimden beklentilerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Eğitime yüklenen anlam ve değer sırasıyla, rahat bir yaşam sürmek, iş ve meslek edinmek, askerlikte rahat etmek, sürücü ehliyeti almak ve iş başvurularında üstünlük sağlamak için özellikle diploma sahibi olmayla sınırlandırılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu kişisel ve toplumsal yarar boyutlarına değinmemiştir.

Okul Dışında Kalmada Aile Özelliklerinin Etkisine Yönelik Sonuçlar.

Bu başlık altında, katılımcı görüşlerine göre, okul dışında kalmada etkili aile özellikleri ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

1. Okul dışında kalan çoğu katılımcının aile gelirinin düşüklüğü ve buna bağlı maddi sıkıntı çektikleri ortaya çıkmıştır. Düşük gelir, olumsuz yaşam koşulları (beslenme, barınma, ulaşım, sağlık vb.) ve olumsuz eğitim yaşantılarına zemin hazırlamaktadır. Maddi sıkıntı yaşayan ailedeki çocuklar, aileye yük olmama ve aile gelirine destek olma düşüncesi ile çocuk işçi olmakta ve bu durum onların okul dışında kalma sürecini hızlandırmaktadır.

2. Hanehalkı büyüklüğü fazla olan ailelerdeki çocukların, bölünmüş ailelerdeki çocukların ve tutucu ailelerdeki çocukların okul dışında kalma olasılığı daha yüksektir.

Hanehalkı büyüklüğü arttıkça bireylerin ortalama tüketim harcamaları ile çocukların kitap okuyup ders çalışabilmeleri için gerekli olan sessiz, sıcak ve rahatsız edilmeyeceği bir çalışma ortamı oluşturma olanağı azalmaktadır. Bölünmüş ailelerde eve gelir getiren ebeveynin, iş saatleri dışında çocuklarına desteği, iki ebeveynli ailelere oranla az olabilmektedir. Tutucu aileler özellikle ortaöğretim çağında kız çocuklarını okula göndermemeyi tercih edebilmektedirler.

3. Ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça okul dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Okul dışında kalan katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerinin çoğunlukla lise altı düzeyde olduğu, anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyinden düşük olduğu saptanmıştır. Düşük ebeveyn eğitim düzeyi, düşük eğitim beklentisini, düşük eğitim desteğini ve örnek model yetersizliğini işaret etmektedir.

4. Ebeveynlerin mesleği, onların hangi saatlerde işe gidip, hangi saatlerde eve geleceklerine yönelik fikir vererek çocuklarıyla ne kadar baş başa zaman geçirebileceklerine ve çocuklarıyla olan ilişkilere yönelik ipuçları vermektedir. Ebeveynleri görece düşük gelirli, çalışma süreleri belirsiz yani bölünmüş işgücü piyasalarında çalışan çocukların daha fazla okul dışında kaldıkları söylenebilir.

5. Eğitimi ebeveynleri tarafından desteklenmeyen çocuklar, daha fazla okul dışında kalabilmektedirler. Çocuklarına yoksulluk yaşatan, evde ders çalışılabilecekleri uygun ortam hazırlamayan, çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmeyen, çocuklarının okul yaşantısını izlemeyen, çocuklarına farklı seçenekli/tamamlayıcı eğitim olanakları sunmayan, kendileri de düzenli kitap okumayıp olumlu model davranışlar sergilemeyen ve böylece çocuklarının eğitimini desteklemeyen ebeveynler, çocuklarının okul dışında kalmasına neden olabilmektedirler. Bu ebeveynler çocuklarının okul dışında kalmasını normal karşılama eğilimdedirler.

6. Evde konuşulan dil ile eğitim dilinin farklı olması, çocukların özellikle eğitimin ilk yıllarında okul dışında kalmalarına neden olabilmektedir.

7. Eğitime yükledikleri anlam ve değere bağlı olarak, eğitim beklentisi düşük olan ebeveynlerin çocukları daha fazla okul dışında kalabilmektedir.

8. Ailelerinde ve yakın çevrelerinde eğitimlerini destekleyecek, onları okumaya ve öğrenmeye özendirerek model kişilerin olmaması, okul dışında kalan çocukların büyük bir kısmının ortak özelliklerindedir.

9. Tutucu ailelerdeki kız çocukları, aile ve yakın akraba çevresindeki büyüklerin kızlara yalnızca eş ve anne olma rolleri yüklemeleri dolayısıyla ortaöğretim okullarına kayıt olamadan okul dışında kalabilmektedirler.

10. Ebeveynlerin, özellikle de babanın sert ve sinirli tutumları, çocuklarıyla zayıf ilişkileri, çocukların anne-babadan olumlu destek almasını sınırlandırmaktadır. Olumlu ebeveyn desteğindeki yetersizlik, çocukların olumsuz akran çevrelerinden etkilenme eğilimlerinin artmasına, bu durum da okul dışında kalma sürecine hizmet edebilmektedir.

11. Okul dışında kalan çocukların ebeveynleri, okulu bırakma kararını çocuklarına bırakarak çocuklarının okul dışında kalma kararını örtük olarak desteklemiş ya da bırakmaları için teşvik etmişlerdir.

Okul Dışında Kalmada Okul ve Okul Yaşantılarına İlişkin Sonuçlar.

Bu başlık altında, katılımcı görüşlerine göre, okul dışında kalmada etkili olan okul özellikleri ve katılımcıların okul yaşantılarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

1. Merkezi sınavlara bağlı olarak istemedikleri okula kayıt yapmak zorunda kalan çocukların okul dışında kalma olasılığı daha yüksektir.

2. Çocukların okul aidiyetlerinin düşük olmasının, okul dışında kalma sürecinde etkili olduğu, okul aidiyeti düşük öğrencilerin derste uyumak, dersi dinlememek ve dersi işlenmez kılmak için genellikle sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih ettikleri söylenebilir.

3. Öğrencilerin istek ve önerilerinin dikkate alınmadığı, demokratik olmayan uygulamalar çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedir. Öğrencilere katılım hakkının tanındığı okullarda öğrencilerin okula bağlılığı artmakta ve okul dışında kalma olasılıkları azalmaktadır. Bu araştırmada, çoğu katılımcının okulda herhangi bir istek ve öneride bulunmadığı, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin de bu yönde bir çabasının olmadığı anlaşılmaktadır.

4. Toplumsal bütünleşmeye hizmet etmesi beklenen eğitim sistemi, eğitim programlarında ülkedeki kültürel zenginliğe yer vermeyerek, farklı etnik kimlikleri, inançları ve cinsel kimlikleri dışladığında toplumsal ayrışmayı beslemekte ve okullarda kutuplaşmayı yeniden üretebilmektedir.

5. Okul dışında kalan bazı katılımcılar, öğretmenlerin, kendilerini okulda tutmak için herhangi bir çaba göstermediklerini, okula devam etmek isteyenlerin (özellikle kız çocukları ile maddi sıkıntıda olanların) de eğitim sistemi tarafından göz ardı edildiklerini bildirmişlerdir. Zorunlu eğitim çağında iken okul dışında kalan katılımcıları eğitime kazandırmak için sorumlulukları olan mülki amirlerin, ilköğretim müfettişlerinin,

zabitanın ve muhtarların bu yönde bir çabalarına rastlanmadığı bilgisine, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır.

6. Öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran, öğrencileri ile ilgilenip onları önemseyen, derslerini eğlenceli şekilde işleyen öğretmenler çocukların okul dışında kalmasını önleyebilmektedirler. Öğrencilerine sert davranan, onlara kızıp bağırarak ve onları önemsemeyen öğretmenler, çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedirler.

7. Ortaöğretimde öğrenciler için okulu en çekici kılan etkenin sevilen arkadaşlar olduğu, bu yönüyle akran ilişkilerinin okula devam ve devamsızlıkta etkili olduğu, akademik beklentisi ve başarısı düşük akranlar ile arkadaşlık kuranların yanı sıra akran zorbalığına uğrayan çocukların okul dışında kaldıkları söylenebilir.

8. Derslere karşı olumsuz tutum takınan, derslere karşı ilgisiz olan ve akademik başarısı düşük olan çocukların okul dışında kalma olasılığı daha yüksektir. Okul dışında kalanların en başarısız olarak nitelendirdikleri derslerin başında matematik gelmektedir.

Toplumun Ekonomik, Kültürel ve Siyasi Koşullarının Okul Dışında Kalma Üzerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.

Bu başlık altında, katılımcı görüşlerine göre, okul dışında kalmada toplumun ekonomik, kültürel ve siyasi koşullarının etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

1. Çocuklar üzerindeki devlet ve aile paternalizmi, dolaylı yollarla çocukların kişiliklerini, kimliklerini ve eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyerek çocukların okul dışında kalmasına neden olabilmektedirler.

2. Toplumda, değişik inanç ve budunlara karşı oluşan önyargılarda aileler de etkili olmaktadır. Toplumsal ayrışma arttıkça, ailelerin etkisiyle çocuklarda önyargılar artmakta ve bu durum çocukların okul içinde ve dışındaki ilişki ağlarını sınırlandırabilmektedir.

3. Toplumsal homofobi, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim ortamı ve süreçlerinde de etkili olarak LGBTİ bireylerin okul dışına itilmesine hizmet edebilmektedir.

4. Ülkedeki ekonomik sistemin yapısal özellikleri (işsizlik, ekonomik bunalım, gelir adaletsizliği, çalışma koşullarının denetimsizliği) ailelerin yoksulluğunu arttırmakta ve bu durum düşük gelirli ailelerdeki çocukların, çocuk işçiliğine kayarak okul dışında kalmasına neden olabilmektedir.

5. Ülkelerdeki savaşlar ve olumsuz yaşam koşulları, ailelerin başka ülkelere ve bölgelere göç etmesine neden olmaktadır. Sığınmacı durumu, çocukların okul dışında kalmasında etkili olabilmektedir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak yapılacak araştırmalara ve uygulamalara katkı sunabilecek politika önerileri sıralanmaktadır.

Politika Önerileri

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki politika önerileri sunulabilir.

1. Var olan ekonomik sistemle yüzleşmek toplumumuzun hedefi durumuna gelmelidir. Devlet, insan hakları kapsamında olan hizmetleri ücretsiz sunmalı, gelirden belli bir yaşam standardını gözeterek meslekler arasındaki gelir uçurumunu azaltmalıdır.

2. Okulöncesi eğitim zorunlu, parasız olmalı ve yaygınlaştırılmalı, eğitim süresi kesintisiz ve uzun süreli olmalı, eğitim hizmetleri parasız sunulmalıdır.

3. Siyasetçiler, toplumdaki olumsuz koşulları değiştirmek ve iyileştirmekten daha çok kendi iktidarlarını sürdürmek için özellikle eğitim sisteminde kısa vadeli popülist reformlar yapmamalıdır. Eğitim alanında yapılacak değişiklikler, konunun muhatabı olabilecek toplum kesimlerin, uzmanların, sendikaların, ilgili sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin görüşlerini dikkate alarak uygulamaya koyulmalıdır. Yapılan eğitim reformlarının mevcut olumsuzlukları ve eşitsizlikleri yeniden üretmenin yerine zamanın gelişmelerine ve gereksinimlerine uygun bir gelecek perspektifi olmalıdır.

4. Politikacılar, dini referanslara da gönderme yaparak, “her aile en az üç çocuk sahibi olmalı” ve “ailelere çocuk başına mali yardım verileceği” şeklinde söylemlerle aileleri daha fazla çocuk yapmaya özendirilmemelidir.

5. Eğitim, öğrencileri belirli davranış kalıplarına sokucu olmamalı, bu kalıplara göre biçimlenmeye zorlamamalı, onların gereksinimlerini ve gerçeklerini görmezden gelmemelidir. Eğitim sistemi, öğrenciyi tanıma odaklı, onlardaki var olan ilgi, yetenek

ve gizil gücü ortaya çıkartıcı ve bunları geliştirici ortamları sunmaya yönelik kurgulanmalıdır.

6. Eğitim sisteminin dikey toplumsal sıradizini yeniden üreten, kafa ve kol emeğini birbirinden yalıtıp farklı yetenekleri değersizleştiren okul türleri (genel, fen, anadolu, çok programlı, imam hatip, mesleki ve teknik lise ve en son nitelikli lise) uygulamasına son verilmelidir. Bütün okullarda öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal yeteneklerini geliştiren temel derslerin yanı sıra öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yanıt veren eğitim programları yürürlüğe konulmalıdır.

7. Okul binaları çocukların engel durumlarına uygun yapılmalı, tüm engel türlerine uygun materyaller hazırlanmalı ve engelli çocuklara ulaşım ve beslenme hizmeti tüm eğitim düzeylerinde ücretsiz sağlanmalıdır.

8. Buldukları ülkenin yurttaşı olmayan çocuklar, yurttaşlığa geçme sürecinde okul dışında kalmaktadırlar. Bu çocukların eğitim hakkından ve diğer insan haklarından yararlanabilmeleri için anayasal düzenleme yapılmalı ve yerel yönetimler gerekli fiziksel altyapıyı oluşturmalıdırlar.

9. Devletin ve sivil toplum kuruluşlarının burs uygulamaları ve okullaşma kampanyaları, kısmi de olsa birçok çocuğun eğitimini sürdürmesine katkı sunmaktadır. Bu yüzden yoksul ailelere, çocuğun eğitim gereksinimini karşılamaya yönelik parasal yardımlar yapılmalı ve özellikle kız çocuklarını okula göndermeyen tutucu aileleri ikna etmek için projeler geliştirilmelidir.

10. Ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların eğitim süresi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde tüm ülkede yetişkin okuryazarlığını arttıracak çalışmalara yer verilmeli, aile ile okul arasındaki ilişkilerin niceliği ile niteliğinin artmasına çaba gösterilmelidir.

11. Okullar toplumsal kutuplaşmanın yeniden üretildiği mekanlar olmak yerine kutuplaşmayı engelleyici mekanlar olmalıdırlar. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı okulöncesinden itibaren farklı buduna sahip bireylerin eğitim yaşamını (kayıt, başarı, okul dışında kalma oranları vb.) sürekli kayıt altına almalı, etnik çeşitlilik ve toplumsal bütünleşme için resmi dilin Türkçe olduğu, çok dilli, çok kültürlü eğitim programlarına yer verilmelidir. Okullar, ortak yaşama kültürünün edinildiği ve benimsetildiği yerler olmalıdır.

12. Öğretmenler, sürekli olarak geç kalan, sınıfta uyuyan veya uykulu görünen, nadiren ödevleri tamamlayan, sınavlarda başarısız olan, diğer öğrencilerle sınırlı etkileşime giren, genellikle devamsızlık yapan ve özellikle sınıfın en arkasında oturmayı tercih eden öğrencilerin farkında olmalı, öğrencilerini yakından tanımalı, öğrencilerin ilgi

ve yeteneklerini keşfetmeli, tüm öğrencilerine karşı yapıcı ve adil davranarak derslerini eğlenceli duruma getirmelidirler. Okul yöneticileri ve branş öğretmenleri, öğrencilerinin yaşam koşullarını ve aile özelliklerini öğrenerek olumlu yönlendirmede bulunmak için okul rehberlik servisleriyle işbirliği yapmalıdırlar.

13. Öğretimin bütün kademelerinde rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmalı, rehberlik servislerinin daha etkin çalışabileceği yönetsel ve teknik olanaklar sağlanmalıdır. Okullarda özellikle öğrencilerin benlik saygısını geliştirmek için öğrencilerle grup rehberliği veya grupla psikolojik danışma etkinlikleri yapılmalıdır.

14. Aileler çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurarak onların sorunlarından, istek ve beklentilerinden haberdar olmalı ve onların birey olmasını özendirmeli, evde çocuklarının eğitimini destekleyecek bir ortam oluşturmalı (çocuğun yaşına uygun kitaplar alma, ders çalışmaya uygun oda sağlama vb.), çocuklarının okul yaşantılarını izlemek için öğretmenleriyle iletişim durumunda olmalı, okuryazarlık ve kişilik bakımından çocuklarına model olmalıdırlar. Bunun için okullarda, sürekli anne-babaların farkındalığını, bilgi ve becerilerini arttırıcı ve geliştirici seminerler, anne-baba eğitimleri verilmelidir.

15. Kitap ücretlerinin düşük tutulmalı, kitap satın alımlarında ödenen KDV kaldırılmalıdır.

16. Tüm toplumsal alanlarda LGBTİ bireylere karşı önyargılı, ötekileştirici, dışlayıcı, aşağılayıcı ve reddedici tutumlara son verilmeli, sınıf ve okul ortamında bu öğrencilere karşı diğer öğrencilerin de olumsuz tutum geliştirmelerini engellenmelidir. Bu konuda özellikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde bu yönde dersler açılmalıdır. Ayrıca ebeveynleri bu konuda bilgilendirmek için eğitimler düzenlenebilir.

17. Eğitimin bir insan hakkı olması dolayısıyla, gereksinim olan yerlere gerekli okul binaları yapılmalı ve okullar arasındaki nitelik farkları kaldırılmalıdır. Haklar, maliyet yarar analizlerine feda edilmemelidir. Özellikle kırsal alanlarda ortaöğretim düzeyindeki okulların sayısı arttırılmalıdır.

18. Eğitim sisteminin dayandığı merkezi sınavlar ve sonuçları özellikle ergenlik döneminde çocukların benlik algılarını etkilemektedir. Okullar, çocuklarda başarısızlık algısı oluşturan merkezi sınavlara dayalı değil de çocukların ilgi, yetenek ve gizil güçlerini tanıyan, bu yönleriyle geliştirici ortamlar sağlayan ve böylece onların kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan şekilde yapılandırılmalıdırlar.

19. Öğrencilerin kişisel ilgi alanları ve yetenekleri çeşitlilik gösterdiğinden, okullar geniş bir öğrenci yelpazesine hitap eden ders dışı etkinliklere de zaman ayırmalı,

özellikle her okul gününe konulmuş resim, müzik ve beden eğitimi vb. dersler arttırılmalıdır.

20. Okullarda, öğrenme sürecini yönlendirirken, öğrencinin rolüne ve özerkliğine daha fazla önem verilmelidir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, eğitim programlarının seçimi, kullanılacak yöntemsel yaklaşımlar gibi eğitimin yapı ve süreçlerine öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Geleceklerinde kullanıp kullanamayacakları belirsiz olan içerikler yerine öğrencilerin var olan gereksinimlerini dikkate alan derslere ve içeriklere yer verilmelidir.

21. TÜİK verilerinde bazı değişkenlerin ölçülendirilmemesi (örneğin yerleşim birimi-kır ve kent), bu değişkenlere yönelik karşılaştırmaları engellemektedir. Bu yüzden TÜİK her yıl gerçekleştirdiği anketlerde temel değişkenleri ölçünlemelidir.

22. Farklı budun, inanç ve cinsel kimliklerin yaşam koşullarıyla okul dışında kalma durumlarını karşılaştırmak için TÜİK verilerinde bu değişkenlere de yer vermelidir.

23. Milli Eğitim Bakanlığı başarısızlık, devamsızlık, okuldan uzaklaştırma ve okul dışında kalmaya yönelik farklı cinsiyet, yaş, cinsel kimlik, budun, dinsel inanç, okul türü, yerleşim yeri vb. değişkenlerin yer aldığı bir veri havuzu oluşturmalıdır.

Araştırma Önerileri

Bu aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen ve yapılacak araştırmalara ve uygulamalara katkı sunabilecek uygulama önerileri aşağıda sıralanmaktadır.

1. Gelecek araştırmalar TÜİK'in Gelir ve Yaşam Koşulları Anketlerindeki verilere dayalı olarak gerçekleştirilebilir.

2. Bu araştırma ortaöğretim düzeyindeki okul dışında kalmış çocuklarla yapılmıştır. Gelecek araştırmalar farklı eğitim düzeyindeki çocuklarla/gençlerle yapılabilir.

3. 11 Nisan 2012'de "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" adıyla Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren, kamuoyunda 4+4+4 diye bilinen değişiklik ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçildi. Eğitim sisteminde yapılan bu kökten değişikliğin okul terklerine olan etkisi araştırılabilir.

4. Okul dışında kalmış LGBTİ bireylerin toplumda ve eğitim sürecinde deneyimlediklerini betimleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Okul dışında kalma olgusu bakımından farklı ekonomik sistemlerle yönetilen ülkeler karşılaştırılabilir.

6. Kamu okulları ile özel okullardaki devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul dışında kalma durumları karşılaştırılarak ele alınabilir.

7. Eğitim politikalarının ve okul ikliminin başarısızlık, devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul dışında kalma oranlarını nasıl etkilediği üzerine daha çok araştırma yapılmalıdır.

8. Ülkemiz farklı ülkelerden göç almakta ve ülkemizdeki sığınmacı sayısı artmaktadır. Sığınmacıların topluma uyumunu ve eğitime devamını sağlayacak politikalara yol gösterici olmak için sığınmacıların ve sığınmacı çocuklarının toplumsal ve eğitimsel sorunlarını kapsayan alan araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, N. (2008). Yoksulluk ve Genç Kuşakların Toplumsal Hareketlilik Olanakları : İstanbul ve Gaziantep Örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, (2), 131–154.
- Adıgüzel, A. (2013). Kız Çocuklarının Okullulaşma Engelleri ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa Örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, 56(Yaz), 325–344.
- Akar, L. Ö. (2013). *Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Akbulut, E. (2013). *Velilerin Okuldan Beklentileri: Tuzla Orhanlı Lisesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aksoy, N. (1998). Opinions of upper elementary students about a “Good Teacher” (Case study in Turkey). *29th Annual Meeting of Northeastern Educational Research Association (October 28-30)*. New York.
- Aksoy, N., & Eren Deniz, E. (2018). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*, 16(1), 108–123. <https://doi.org/10.1177/1478210317736435>
- Aksoy, H. H. (2015). Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Eğitimde Metalaşma. *Eleştirel Pedagoji*, (42), 46–47.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim Kurumu Öğrencilerinin Devamsızlık ve Okul Terki Nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167–191.
- Alat, Z. ve Alat, K. (2011). Anne ve Babaların Kızlarını Okutmama Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1357–1373.
- Amaros, M. (2014). Kent Mücadeleleri ve Sınıf Mücadelesi. S. Torlak ve Ö. Kulak (Editörler), *Mekan Meselesi* (ss. 129–137). İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Andrei, T., Teodorescu, D. & Oancea, B. (2012). Quantitative Methods Used to Identify the Causes of School Dropout in EU Countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (31), 188–192. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.039
- Arlı, A. ve Göker, E. (2014). Kent Sosyolojisini Bourdieu ve Wacquant ile Düşünmek. *Cogito: Pierre Bourdieu*, (76), 121–138.
- Aronowitz, S. (2011). Okula Karşı-Eğitim ve Toplumsal Sınıf. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 3(15), 13–30.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik Tasarımı: Gelişimi ve Okul Başarısıyla İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 15–26.

- Arslan, B. (2006). *Ailenin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımına Etkisi (Türkiye ve Hollanda'daki ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Assessor, A. (2012). Sınav, Özelleştirme ve Devlet Okullarının Geleceği. *Monthly Review*, (29), 123–135.
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1994). Family Structure, Residential Mobility, and School Dropout: A Research Note. *Demography*, 31(4), 575–584. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2061791>
- Attardo-Maryott, J. (2015). *An exploration of the relationship between school dropout and the academic, emotional, and social experiences of incarcerated males* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, United States.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Badiou, A. (2008). Bir Bütüne Ait Olan Her Şey, Bütünde İçerilmiş Olarak Ona Engel Olur. *Baykuş Felsefe Yazıları Dergisi*, (3), 83–91.
- Bağımsız Sağlık-Sen. (2019, 25 Şubat). Sendikamızın Araştırması: Üniversite Mezunu İşsiz Sayısı 1 Milyonu Aştı. Erişim adresi: <http://www.bagimsizsaqlik-sen.org.tr>
- Bakış, O., Levent, H., İnel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*. İstanbul.
- Balkıs, M., Arslan, G. ve Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(6), 1819–1831. doi:10.12738/estp.2016.6.0125
- Banks, R. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Digest*. Retrieved from www.eric.ed.gov
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107–130.
- Bayhan, V. (2015). Eğitim Sosyolojisinin Uygulama Alanında Yeni Bir Model : Okul Sosyoloğu ve Görevleri. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 255–274.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji* (11. Baskı.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W. T. & Heubert, J. P. (2001). *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. (A. Beatty, U. Neisser, W. T. Trent & J. P. Heubert, Ed.). Washington, D.C.: National Research Council.

- Beleli, Ö. (2012). *Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu*. Ankara. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/ulke-raporu-tr-14.1.2014.pdf>
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berkthold, J., Geis, S. & Kaufman, P. (1998). *Subsequent educational attainment of high school dropouts. Postsecondary education descriptive analysis reports. Statistical analysis report*. Washington, D.C. Retrieved from <https://eric.ed.gov>
- Beyazova, A. (2018, 28 Kasım). Sınıfta Öğrencilerin Katılım Hakkını Gerçekleştirmenin Püf Noktaları. *İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi*.
- Bhave, V. (2008). Özsel Olan ve İma Edilen. Matt Hern (Editör), *Alternatif Eğitim* (ss. 35–43). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*
- Birleşmiş Milletler. (1960). *Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme*. Paris: Birleşmiş Milletler.
- Birleşmiş Milletler. (1976). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*
- Birleşmiş Milletler. (1981). *Din veya İnanca Dayanan Her Türli Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesi Bildirisi*. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler. (1986). *Gelişme Hakkına Dair Bildiri*.
- Birleşmiş Milletler. (1986b). *Gelişme Hakkına Dair Sözleşme*. Ankara: TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.
- Birleşmiş Milletler. (1990). *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri)* Riyad: Birleşmiş Milletler.
- Birleşmiş Milletler. (2000). *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*. Avrupa Birliği.
- Birleşmiş Milletler. (2002). *Her Türli Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme*. Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr>
- Birleşmiş Milletler. (2003). *Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*. New York
- Birleşmiş Milletler. (2003). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*. New York. Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr>

- Birleşmiş Milletler. (2015). *İnsani Gelişme Raporu Özet*. (G. Tezyürek, Çev.). New York.
- Black, S. E., Devereux, P. J. & Salvanes, K. G. (2005). The More the Merrier? The Effect of Family Size and Birth Order on Children's Education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669–700. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/pdf/25098749.pdf>
- Blackledge, D. D. (1997). *The relationship between school dropouts and deleted factors and characteristics*. Retrieved from <http://www.proquest.com>
- Blanchard, M. & Sinthon, R. (2011). The Question of School Dropout: A French Perspective. S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesey (Eds.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 79–98). Springer Science & Business Media.
- Blanden, J. & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: A review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245–263. doi:10.1093/oxrep/grh014
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778–795. doi:10.1111/jomf.12125
- Bora, V. (2012). *Kız Çocuklarının Zorunlu Eğitim Sonrası Ortaöğretime Devam Etmeme Nedenleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Bourdieu, P. (2015a). Mekan Etkisi. P. Bourdieu (Editör), *Dünyanın Sefaleti* (ss. 223–233). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2015b). Devlet Elini Çekince. P. Bourdieu (Editör), *Dünyanın Sefaleti* (ss. 307–317). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bradley, C. L. & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. doi:10.1093/sf/sor003
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. doi:10.1177/104346397009003002
- Brennan, T. & Anderson, F. (1990). *A longitudinal study of factors producing high school dropout among handicapped and non-handicapped students*. Colorado. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED334762>
- Breton, T. R. (2013). The role of education in economic growth: Theory, history and current returns. *Educational Research*, 55(2), 121–138. doi:10.1080/00131881.2013.801241

- Brewster, A. B. & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1). Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3ACASW.0000012348.83939.6b.pdf>
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises. Washington, D.C. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED513444>
- Brown, P. (2003). *The opportunity trap: Education and employment in a global economy* (No: 32). *European Educational Research Journal*, Working Paper Series. Retrieved from <http://eer.sagepub.com/content/2/1/141.short>
- Bürkev, Y. ve Özüğurlu, M. (2011). 21. Yüzyılda Toplumsal Hak Mücadelelerinin Sınıf İçeriği. Y. Bürkev, M. Özüğurlu, Y. Özdek ve E. V. Elgür (Editörler), *Kuramsal ve Tarihsel Boyutlarıyla Hak Mücadeleleri- I* (ss. 15–50). Ankara: NoteBene Yayınları.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Can, İ., Bayar, A. ve Kerns, J. H. (2012). Anne Babalar Çocuklarından Ne İster?: Sosyolojik Bir Araştırma. İsmail Doğan (Editör), *I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 101–109). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cangızbay, K. (2006). İnsan Hakları. F. Başkaya (Editör), *Kavram Sözlüğü II: Söylem ve Gerçek* (ss. 351–364). Ankara: Özgür Üniversite Yayınları.
- Carbonaro, W. & Workman, J. (2013). Dropping out of high school: Effects of close and distant friendships. *Social science research*, 42(5), 1254–68. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.05.003
- Cardoso, A. R. & Verner, D. (2006). *School drop-out and push-out factors in Brazil: The role of early parenthood, child labor, and poverty* (No: 2515). Bonn. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=975849
- Castelló-Climent, A. (2008). On the distribution of education and democracy. *Journal of Development Economics*, 87(2), 179–190. doi:10.1016/j.jdeveco.2007.10.006
- Cemalcılar, Z., Gökşen, F. ve Çelik, Ç. (2012). *İlköğretimde Okulu Terke Neden Olan Demografik , Sosyal ve Çevresel Faktörlerin Belirlenmesi Çalışması (Proje No : 108K222)*. İstanbul.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceyhan, M. A. (2018). Eğitimde Çokdillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler. K. Çayır ve M. Ayan (Editörler), *Ayrımcılık* (ss. 1-13) . İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Chappell, M. L. (2011). *Ethnicity, gender, and high school dropouts: A case study*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/882310022?accountid=8319>
- Chávez, R. C., Belkin, L. D., Hornback, J. G. & Adams, K. (1991). Dropping out of school: Issues affecting culturally, ethnically, and linguistically distinct student groups. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 8(Winter), 13. Retrieved from <http://web.nmsu.edu/~ruchavez/publications/DroppingOutOfSchool.pdf>
- Chevalier, A., Harmon, C., O'Sullivan, V. & Walker, I. (2013). The impact of parental income and education on the schooling of their children. *IZA Journal of Labor Economics*, 2(8). Retrieved from <http://izajole.springeropen.com/articles/10.1186/2193-8997-2-8>
- Clapham, A. (2010). *İnsan Hakları*. (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi.
- Clayton-Molina, C. (2015). *Hispanic High School Dropouts: Their Unheard Voices* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, United States.
- Colclough, C., Tembon, M. & Rose, P. (1998). *Gender inequalities in primary schooling: The roles of poverty and adverse cultural practice* (No: 78). IDS. Retrieved from <http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/3396>
- Craig A. Mertler & Reinhart, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. New York: Taylor & Francis.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (T. Özsevgeç, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crosnoe, R., Mistry, R. S. & Elder Jr, G. H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 690–702. doi:10.1111/j.1741-3737.2002.00690.x
- Cui, M. (2014). *Exploring explanatory individual related factors of high school dropout* (Unpublished master's thesis). University at Buffalo, New York, United States.
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çelebi, A. (2009). “Haklara Sahip Olma Hakkı” ya da Siyasal Haklar: İnsan Hakları Üzerine Bir Deneme. *Tesmeralsekdiz: İnsan Hakları: Nasıl Hak, Hangi İnsan?*, (4), 84–115.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28–34. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>

- Çelik, Ç. (2014a). Okul Terk’i Politikleştirmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 6(34), 12–17.
- Çelik, Ç. (2014b). Ucuz Emeğin İmalı: “Kalifiye” Uysallaştırma ve Yabancılaştırma Mekanları Olarak Meslek Liseleri. *Kapitalizm ve Paternalizm Kısacasında Çocuk: Türkiye’de Çocuklara İlişkin Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu* (ss. 91–95). Malatya: Eğitim-Sen.
- Çelik, Ç. (2014c). Sosyal Sermaye, Ebeveyn Ağları ve Okul Başarısı. *Cogito*, (76), 265–289.
- D’Hemecourt, S. M. (2005). *The impact of accountability on school dropouts: The students’ voices* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Orleans, Louisiana, United States.
- Dale, R. (2010). *Early School Leaving*. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/early-school-leaving-report>
- De Witte, K. & Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All’s well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), 131–149. doi:10.1111/ejed.12001
- Dekkers, H. & Driessen, G. (1997). An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*, 23(3), 209–230. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X9700014X>
- Demir, N. (2010). *Eğitimde Esnek Çalıştırma Biçimlerinin Öğrenme Ortamına Yansımalarının Çözümlemesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demirhan, E. S. (2012). Roman Çocuklara Yönelik Madde Bağımlılığı ve Suçu Önlemede ‘Bir Tebessüm Yeter’ Projesi: Yalova Örneği. D. Şenol, S. Yıldız, T. Kıymaz ve H. Kala (Editörler), *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu* (ss. 51–62). Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaege, J. & Ruprecht, L. (1999). *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972).
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1972). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr/>

- Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Dilli, C. (2006). *Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Şırnak İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Dincel, S., Cansoy, R., Türkoğlu, M. E. ve Alpay, A. (2012). Sosyoekonomik Düzeyin Öğrenci Başarısına Etkisi. İsmail Doğan (Editör), *I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 87–93). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- DİSK-AR. (2015). *Türkiye’de Çocuk İşçiliği Gerçeği Raporu-2015*. Ankara.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dönmez, F. (2011). Eğitim Mücadelesinin Ekonomi Politikası. D. Öz, F. D. Atbaşı ve Y. Bürkev (Editörler), *Gerçek, Yıkıcı ve Yaratıcı: Dünyada ve Türkiye’de Üniversite, Eğitim ve Gençlik Mücadeleleri* (ss. 27–50). Ankara: NotaBene Yayınları.
- Douzinan, C. (2015). *Hukuk, Adalet ve İnsan Hakları*. (R. Sağlam ve K. Akbaş, Çev.). Ankara: NotaBene Yayınları.
- Drayton, J. C. (1994). *An analysis of selected demographic variables and at-risk characteristics as predictors of secondary school dropouts* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Southern University, Houston, United States.
- Dünya Bankası. (2005). *Gençler İçin Fırsatları Genişletmek ve Yetkinlikler Oluşturmak: Orta Öğretim İçin Yeni Bir Gündem*. Washington, D.C.
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek*. Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org>
- Durmuş, G., Beyazova, A. ve Yentürk, N. (2014). Sivil Toplum Kuruluşları İçin Çocuğa Yönelik Harcamaları İzleme. E. Atamtürk ve E. Yaman (Editörler), *Uluslararası Katılımlı Sosyal Hizmet Sempozyumu 2013: Türkiye’de Çocuğun Refahı ve Korunması "Kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı"* (ss. 44–55). Kocaeli: Gündem Çocuk Derneği. Erişim adresi: <http://shb.kocaeli.edu.tr/Sempozyum2013.pdf>

- Duyar, İ. (1989). Eğitimde İç Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 469–484.
- Dynarski, M. ve Gleason, P. (1998). *How can we help? What we have learned from evaluations of federal dropout- prevention programs*. Washington, DC. Retrieved from <http://www.mathematica-mpr.com/publications/PDFs/dod-syn.pdf>
- Ecevitoglu, P. (2015). İnsan Hakları Siyasetini Yeniden Düşünmek. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 203–226.
- Eğitim-Sen. (2005). *IV. Demokratik Eğitim Kurultayı 'Eğitim Hakkı': Birinci Cilt*. (M. K. Coşkun, K. İnal, H. Ünlü, N. Yıldırım ve D. Yıldırım, Çev.). Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitim-Sen. (2014). *Karma Eğitimde Çarpıtmalar ve Gerçekler*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitim İzleme Raporu 2009*. İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*. İstanbul. Erişim adresi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2014_WEB_rev2.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV). (2016). *Çocukların Gözünden Okulda Yaşam: Araştırma Raporu*. İstanbul.
- Eicher, V., Staerklé, C. & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021–1030. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.007
- Engin-Demir, C. ve Çobanoğlu, R. (2012). *Kızların Okullulaşmasının Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).
- Erbil, F. (2016). Çocuk Algısı ve Çocuk Katılımı. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Editörler), *Değerler Eğitimi: Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı* (ss. 107–125). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ercan, F. (2006, 23 Temmuz). Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve. Erişim adresi: <https://fuatercan.wordpress.com/>
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B. & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295–309. doi:10.1177/1069397110366670
- Eskicumalı, A. ve Önce, B. (2014). İlköğretim Okullarında Adrese Dayalı Kayıt Sistemi ve Eğitimde Fırsat Eşitliği. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Editörler), *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (ss. 289–303). Ankara: Pegem Akademi.
- Eubanks, A. M. G. (1994). *The personal experiences of ten middle school dropouts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts, Massachusetts, United States.

- European Commission. (2005). *Private Household Spending on Education & Training*. Retrieved from http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/private_household_spend.pdf
- EURYDICE. (2010). *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum*. Brussels: Eurydice. doi:10.2797/75912
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J. & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. doi:10.1016/j.rssm.2010.01.002
- Fall, A.-M. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–98. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–23. doi:10.1023/A:1009048817385
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217–232. doi:10.1016/S0022-4405(03)00046-3
- Fernandes, G. & Lopes, M. C. (2016). *Does the economic crisis have an influence on the higher education dropout rate? Munich Personal RePEc Archive*. Lisbon. Retrieved from <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/76862>
- Fernández-Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J. & De Bustillo, R. M. (2013). Early School-leaving in Spain: Evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150–164. doi:10.1111/ejed.12000
- Ferreira, F. H. G. & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Dünya Bankası*. Ankara.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583. doi:10.1007/s 10212-012-0129-2
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363–383.
- Franklin, P. A. (1992). *Early experiences and memories of school dropouts* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Woman's University, Texas, United States.
- Freeman, J. L. (2011). *Perceptions of selected dropouts in a Rural East Tennessee County regarding the role of teachers in their education: Implications for policy*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/917942366?accountid=8319>

- Fromm, E. (2003). *Sahip Olmak ya da Olmak*. (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395–419. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/pdf/1163363.pdf>
- Gatto, J. T. (2008). Devlet Eğitimi Denen Kabus: Neden Bireysel Düşünceyi Yok Eden Bu Sistemi Düzeltmeliyiz? Matt Hern (Editör), *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (ss. 71–81). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gaviria, A. & Raphael, S. (2001). School-Based Peer Effects and Juvenile Behavior. *The Review of Economics and Statistics*, 83(2), 257–268.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1–13.
- Gellner, E. (1992). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (B. E. Behar ve G. G. Özdoğan, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Genç Hayat Vakfı. (2015). *Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği*. İstanbul: Genç Hayat Yayınları.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2014). Okullar Hayal Gücünün Ölü Bölgeleri Olduğunda: Bir Eleştirel Pedagoji Manifestosu. *Eleştirel Pedagoji*, (34), 4–11.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2006). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar*. İstanbul.
- Görkem, D. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Gorz, A. (2014). *Yaşadığımız Sefalet*. (N. Tural, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gözübüyük Tamer, M. (2014). Trabzon İli Genel Liselerde Okulu Terk Nedenlerinin Belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16–37. Erişim adresi: www.turje.org
- Gül, S., Kıran, Ö. ve Nasirisi, H. (2016). Ortaöğretim (Lise) Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri ve Yeni Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin Öğrenci Devamsızlıkları Üzerindeki Etkileri (Atakum İlçesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 925–933.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula Yönelik Tutum ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kıрма Davranışı ile İlişkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Gülleroglu, H. D., Demir, S. B. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk Öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 Dönemlerindeki Okuma Becerilerini Yordayan Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenlerin Araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201–222.
- Güngör, M. (2009). Eğitim Hakkı ve Sokakta Yaşayan/Çalışan Çocuklar: Mersin İli Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 28–42. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000000747>
- Gürcanlı, E. (2019, 13 Haziran). Çocuktan İşçi Olur mu? Madde Madde Çocuk İşçilik.... İSİG Meclisi. Erişim adresi: <http://www.guvenlicalisma.org/20040-cocuktan-iscii-olur-mu-madde-madde-cocuk-iscilik-emre-gurcanli>.
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A. ve Dinçer, M. A. (2014). *Temel Eğitimin Kademelenendirilmesi Sürecinin İzlenmesi*. İstanbul.
- Gürler, Ö. K., Turgutlu, T., Kırıcı, N. ve Üçdoğruk, Ş. (2007). Türkiye’de Eğitim Talebi Belirleyicileri. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(512), 89–101.
- Gürsel, S., Uysal-Kolaşın, G. ve Altındağ, O. (2009). *Anadili Türkçe Olan Nüfus ile Kürtçe Olan Nüfus Arasında Eğitim Uçurumu Var*. İstanbul.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu? *Elementary Education Online*, 11(3), 556–577. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m1.pdf>
- Hamachek, D. E. (1995). Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi. J. F. Adams (Editör), *Ergenliği Anlamak* (ss. 111–151). Ankara: İmge Kitapevi.
- Handa, S. (2002). Raising Primary School Enrolment in Developing Countries: The Relative Importance of Supply and Demand. *Journal of Development Economics*, 69(1), 103–128. doi:10.1016/s0304-3878(02)00055-x
- Hannum, E. & Buchmann, C. (2005). Global educational expansion and socio-economic development: An assessment of findings from the social sciences. *World Development*, 33(3), 333–354. doi:10.1016/j.worlddev.2004.10.001
- Hansen, J. B. & Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 31–41. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ777784.pdf>
- Harvey, D. (2014). Kentsel Mekan Mücadeleleri Neden Önemlidir? S. Torlak ve Ö. Kulak (Editörler), *Mekan Meselesi* (ss. 141–164). İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Hatun, Ş. (2002). *Çocuk Hakları Sözleşmesinin 13. Yılında Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri*. Ankara: Türk Tabipler Birliği (TTB).
- Hatun, Ş., Etiler, N. ve Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 251–260.

- Hayes, R. L., Nelson, J.-L., Tabin, M., Pearson, G. & Worth, C. (1999). Using School-wide Data to Advocate for Student Success. *Professional School Counseling*, 62(2), 82–94.
- Helliwell, J. F. (2001). *The contribution of human and social capital to sustained economic growth*. Quebec. Retrieved from <http://www.oecd.org/innovation/research/1825902.pdf>
- Hern, Matt. (2008). Giriş. M. Hern (Editör), *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (ss. 15–23). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hewitt, B. (2016). *Okulsuz Büyüme*. (Ş. S. Ay, Çev.). İstanbul: Sinek Sekiz Yayınevi.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel Eğitim ve Marksizm*. (N. Korkmaz, S. Oruç ve Y. Tezgiden, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hillman, D. B. (2014). *Using an early warning system to identify potential high school dropouts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Colorado, United States.
- Holmes, C. T. & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225–236. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1170303>
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 25–42.
- Huisman, J. & Smits, J. (2015). Keeping children in school: Effects of household and context characteristics on school dropout in 363 districts of 30 developing countries. *Sage Open*, 5(4), 1–16. doi:10.1177/2158244015609666
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitim(d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, (1), 14–23. Erişim adresi: <http://dergi.alternatifegitimderneği.org.tr/tr/dergitr.pdf#page=1>
- İslam, M. S. (2000). *Factors responsible for primary school dropouts in rural Bangladesh: A delphi study*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304605315>
- İzdeş, Ö. (2010). Türkiye’de Yoksulluk Analiz ve Tartışmalarına Bir Bakış. A. R. Güngen, F. Ercan, Ö. Tezçek, Ö. Biçer ve Y. Özgün (Editörler), *Emek ve Siyaset* (ss. 207–264). Ankara: Dipnot Yayıncılık.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. doi:10.3102/0013189X033007014
- Jones, T. M. (2013). *Personal and school-related variables that impact school dropout: A multi-case study*. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=2593367>

- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaptelli, N. (2014). Kapitalizm ve Paternalizm Kıskaçında Çocuklar. M. Şengül ve T. Kaya (Editörler), *Kapitalizm ve Paternalizm Kıskaçında Çocuk* içinde . Malatya: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kara, Z. ve Gürhan, N. (2013). Eşit/sizliğin Tarafı Olmak : Mardin’de Toplumsal Cinsiyet Algısı. *Bilim ve Toplum*, 3(5), 65–92.
- Karadağ, N. ve Balkar, B. (2015). Toplumsal Kalkınmanın Bir Aracı Olarak Eğitim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 225–239.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Soydan, T. (2008). Eğitim Hakkı. A. Gönül Akçamete ve İlknur Türkkan (Editörler). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalışmayı*, (ss.121-135). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karlı, M. (2009). Küresel insan Hakları Mücadelesinin Mihenk Taşı İnsan Hakları Beyannamesi: 60. yılında Tarihi Önemi, Hukuki Etkileri ve Siyasi Mesajları. *Tesmeralsekdiz: İnsan Hakları: Nasıl Hak, Hangi İnsan?*, (4), 21–45.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Kelly, C. O. (2012). *The dropout crisis: A phenomenological study of high school dropouts and the acquisition of literacy*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1316620146>
- Keskin, H. D. ve Turna, G. B. (2010). Ailelerin Devlet Ya Da Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler Rize Örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411–426. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Kılıç, A. Z. ve Durmuş, G. (2016). Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Okul Meclisi Örneği. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Editörler), *Değerler Eğitimi: Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı* (ss. 147–165). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, M. (2015). Aile ve Serbest Zaman İlişkisi: Düzce Örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 27–49. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Kırdar, M. G. (2009). Explaining Ethnic Disparities in School Enrollment in Turkey. *Economic Development and Cultural Change*, 52(7), 297–333.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52(4), 3–10. doi:10.3200/PSFL.52.4.3-10

- Kocakurt, S. Ö. (2016). Türkiye’de Kırsal Alanda Okullaşma ve Yetişkin Nüfusun Eğitim Durumuna İlişkin Bir Analiz (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kolaşın, G. U. ve Yontar, M. Y. (2012). *Babanın Eğitimi Çocuğun Ücretini Etkiliyor*. Erişim adresi: <http://betam.bahcesehir.edu.tr/>
- Korkmaz, H. E. ve Erden, A. M. (2016). Delphi Çalışması: Demokratik Okulların Özellikleri Nelerdir? *Alternatif Eğitim Dergisi*, (1), 21–44.
- Köse, M. R. (2006). Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(17), 46–77.
- Köse, N. (2014). *Acarlar Beldesinde Okul Terkleri ve Devamsızlık Sorunu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Koyuncu, E., Yalın, P. B. ve Berksun, F. (2009). Girizgah: İnsaniyet Koridorlarında. *Tesmeralsekdiz: İnsan Hakları: Nasıl Hak, Hangi İnsan?*, (4), 5–20.
- Küçüker, E. (2018). Kırsal Kesimde Yaşayan Kız Çocukların Örgün Ortaöğretimi Terk Etme Nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97–117. doi:10.15390/EB.2018.7537
- Kuçuradi, İ. (2004). *Felsefe ve İnsan Hakları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Arastırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kurul, N. (2011). Eğitimde Standartlaşma: İlköğretim Kurumları Standartlarının Eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji*, (16), 7–14.
- Kuştepelı, Y. ve Halaç, U. (2004). Türkiye’de Genel Gelir Dağılımının Analizi ve İyileştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 143–160.
- Lan, W. & Lanthier, R. (2003). Changes in students’ academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 8(3), 309–332. doi:10.1207/S15327671ESPR0803
- Lebowitz, M. A. (2010). *Sosyalist Alternatif Gerçek İnsani Gelişim*. (E. B. Eratalay, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Lee, T. & Breen, L. (2007). Young people’s perceptions and experiences of leaving high school early: An exploration. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, (17), 329–346. doi:10.1002/casp.887

- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. doi:10.3102/00028312040002353
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25–42. doi:10.1007/s11218-007-9033-z
- Li, Q., Zang, W. & An, L. (2013). Peer effects and school dropout in rural China. *China Economic Review*, 27, 238–248. doi:10.1016/j.chieco.2013.04.002
- Lowes, D. E. (2012). *Antikapitalist Sözlük*. (A. R. Güngen, B. Polat, B. Gürel, Ç. D. Karaoğlan, E. Engin ve Z. Gönen, Çev.). İstanbul: Versus Kitap.
- Machin, S. & Vignoles, A. (2004). Educational inequality: The widening socio-economic gap. *Fiscal Studies*, 25(2), 107–128.
- Macionis, J. J. (2013). *Sosyoloji*. (V. Akan ve T. P. Tacoğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Magen-Nagar, N. & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9–24. doi:10.1080/10824669.2016.1242069
- Marks, G. & McMillan, J. (2001). Early School Leavers: Who Are They, Why Do They Leave, and What Are the Consequences? *Understanding Youth Pathways* (pp. 6–12). Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Mike, I. O., Nakajjo, A. & Isoke, D. (2008). *Socioeconomic determinants of primary school dropout: The logistic model analysis*. Economic Policy Research Centre (EPRC). Kampala. Retrieved from <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/93855/2/series54.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *MEB*. Ankara. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 19 Eylül). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://ogm.meb.gov.tr>
- Moineddin, R., Matheson, F. I. & Glazier, R. H. (2007). A Simulation Study of Sample Size for Multilevel Logistic Regression Models. *BMC Medical Research Methodology*, 7(1), 34–44. Retrieved from <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-7-34>

- Monbiot, G. (2015). Aspirational parents condemn their children to a desperate, joyless life. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jun/09/aspirational-parents-children-elite>
- Morin, E. (2006). *Geleceğin Eğitimin İçin Gerekli Yedi Bilgi*. (H. Dilli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mourgeon, J. (1995). *İnsan Hakları*. (A. Ekmekçi ve A. Türker, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları, Presses Universitaires De France.
- Obiero, J. A. (2012). *Can free primary education achieve universal primary education? A study of the intersections of social exclusion, gender and education in Kenya* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts Amherst, Massachusetts, United States.
- Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Çabuk Kaya, N., Varçın, R., Pişkin, M., ... Çam, Z. (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu*. Ankara.
- Olanıyan, O. (2011). *The determinants of child schooling in Nigeria*. Nairobi. Retrieved from <http://dSPACE.africaportal.org/jspui/bitstream/123456789/34341/4/RP217.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Oral, I. & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı: Araştırma Raporu ve Analiz*. İstanbul.
- Öngen, T. (2009). Giriş: Hangi Ekonomi Politik? M. K. Coşkun (Editör), *Yapı, Pratik, Özne: Kapitalizmin Dönüşüm Süreçlerinin Ekonomi Politik Eleştirisi* (ss. 15–30). Ankara: Dipnot Yayıncılık.
- Özbaş, M. (2012). Kız Çocuklarının Ortaöğretimde Okullaşma Oranlarına Etki Eden Nedenlere İlişkin Algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 60–71. Erişim adresi: <http://www.iojpe.org>
- Özcebe, H. (2009). Okullarda Sağlık Hakkı. I. Tüzün (Editör), *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar* (ss. 213–288). İstanbul.
- Özdek, Y. (2011). Marksizm ve Haklar. Y. Bürkeve, M. Özüğurlu, Y. Özdek ve E. V. Elgür (Editörler), *Kuramsal ve Tarihsel Boyutlarıyla Hak Mücadeleleri I* (ss. 51–107). Ankara: NoteBene Yayınları.
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Çözüm Önerileri. TÜBİTAK Projesi, (107K453).
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9–34.

- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk Lise Öğrencilerine Okul Terkinin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri ile Bir Model Testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302–317.
- Özgülü, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Reddi ve Okul Terki Risklerinin Zorbalık-Mağduriyet Kategorilerine Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özsan, G. (2015). Türkiye'nin Sosyal Dokusunda Değişen ve Değişmeyen Unsurlar: Eşref Aileleri ve Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 96–133.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(6), 58–83.
- Özveri, M. (2011). Sosyal Haklar. E. V. Bürkeve, Yalçın; Özüğurlu, Metin; Özdek, Yasemin; Elgür (Editörler), *Kuramsal ve Tarihsel Boyutlarıyla Hak Mücadeleleri II* (ss. 209–232). Ankara: NoteBene Yayınları.
- Patrinos, H. A. & Velez, E. (2009). Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: A partial analysis. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 594–598. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.02.001
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Çakır ve S. İrez, Çev.) (1. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, Selda. (2010). Toplumsal Güç İlişkileri Bağlamında Okulda Şiddeti Çözümlemeye Yönelik Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 77–98.
- Polat, Selda. (2015). Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(49), 61–83.
- Polat, Serdar, Özoğlu, M., Yıldız, R. ve Canpolat, Y. (2013). *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*. Ankara. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Psacharopoulos, G. (1997). Child Labor versus Educational Attainment Some Evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10(4), 377–386. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20007555>
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Putnam, J. P. (2012). Başka Bir Eğitim Mümkün. *Monthly Review*, (29), 109–117.

- Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-Represented Groups*. Brussels.
- Rajkumar, A. S. & Swaroop, V. (2008). Public spending and outcomes: Does governance matter? *Journal of Development Economics*, 86(1), 96–111.
- Rancière, J. (2007). *Siyasalın Kıyısında*. (A. U. Kılıç, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Rancière, J. (2009). İnsan Hakları'nın Öznesi Kimdir? *Tesmeralsekdiz: İnsan Hakları: Nasıl Hak, Hangi İnsan?*, (4), 53–65.
- Rankin, B. H. & Aytaç, I. A. (2006). Gender inequality in schooling: The case of Turkey. *Sociology of Education*, 79(1), 25–43. doi:10.1177/003804070607900102
- Ravallion, M. & Wodon, Q. (2017). Does child labour displace schooling? Evidence on behavioural responses to an enrollment subsidy. *The Economic Journal*, 110(462), 157–175. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00527>
- Rex, J. (2012). Irk. T. Bottomore (Editör), *Marksist Düşünce Sözlüğü* (ss. 287–289). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211–221. doi:10.1177/1069397110366849
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-School Correlates of Dropout: An Integrative Review of the Literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413–433. doi:10.1016/S0190-7409(98)00015-2
- Rouse, C. E. (2007). Consequences for the labor market. C. R. Belfield and H. M. Levin (Eds.), *The Price We Pay* (pp. 99–124). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Ruckdeschel, D. E. (2013). *Objective and subjective social class, locus of control, and global self-worth in predicting dropout* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, United States.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. doi:10.3102/00346543057002101
- Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. *Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?* (pp. 1–45). Cambridge. doi:10.1016/0047-2352(73)90016-0
- Sapancalı, F. (2005). AB'nde Sosyal Dışlanma Sorunu ve Mücadele Yöntemleri. *Çalışma ve Toplum*, (3), 51–105. Erişim adresi: <http://www.calismatoplum.org>

- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Social Science Quarterly*, 79(3), 489–501.
- Schumacher, B. R. (2012). *Lives at risk: High school dropouts in the Northern Plains Region*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1268190837>
- Semerci, P. U., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, B. E., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Skutnabb-Kangas, T. (2013). Küresel Adalet için Çokdilli Eğitim: Meseleler, Yaklaşımlar, Olanaklar. Z. İnanç (Çev.), *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet* (ss. 79–113). Ankara: EĞİTİM SEN Yayınları.
- Smith, E. (2017). İkincil Veri. İçinde J. Arthur, M. Waring, R. Coe, ve L. V. Hedges (Ed.), & I. Tekin (Çev.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (ss. 205–213). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smits, J. (2007). *Family background and context effects on educational participation in five Arab countries* (No: 07–106). Nijmegen Center for Economics (NiCE), NiCE Working Paper. Nijmegen. Retrieved from http://www.ru.nl/publish/pages/516298/nice_07106.pdf
- Smits, J. & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545–560. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.02.002
- Soydan, T. (2015). Being a teacher in the East of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 173–209.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and Why Dropouts Leave High School. *Youth and Society*, 38(1), 29–57. doi:10.1177/0044118X05282764
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M. & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319–331. doi:10.1016/j.econedurev.2007.04.003
- Strom, R. E. & Boster, F. J. (2007). Dropping out of high school: A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56(4), 433–452. doi:10.1080/03634520701413804
- Stromquist, N. P. (1995). Romancing the State : Gender and Power in Education. *Comparative Education Review*, 39(4), 423–454. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1189145>
- Subrahmanian, R. (2002). Gender and Education A Review of Issues for Social Policy, (9), 1–71. Retrieved from <http://www.unrisd.org>

- Şaban, C. (2011). *İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şenol, D. ve Mazman, İ. (2012). Erken Yaşta Evlilik: Çocuk Gelinler. *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu 18-19 Mayıs 2012* (ss. 500–517). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27–47. Erişim adresi: <http://ebad-jesr.com>
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 90–109.
- Şimşek, H. (2013). University students' tendencies toward and reasons behind dropout. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 242–271.
- Şimşek, H. (2014). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Okul Terkleri ve Yapısal Eşitsizlikler. İsmail Doğan (Editör), *I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 749–758). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. *Elektronik*. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taban, E. Y. (2010). *Roman Öğrencilerin Eğitime Erişimleri (Fatih İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tahaoglu, Ç. (2016, 9 Mayıs). Nisan Ayında Cinsel Taciz Haberlerinin %67'si Eğitim Kurumlarından. Erişim adresi: <http://www.bianet.org>
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21(5), 455–470. doi:10.1016/S0272-7757(01)00028-0
- Tarusha, F. & Bilali, O. (2015). School dropout and socialization. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 3(2), 101–107. Retrieved from http://journals.euser.org/files/articles/ejsr_jan_apr_15_nr2/Florinda.pdf
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terk Nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1561–1565. doi:10.12738/estp.2013.3.1398
- Tatar, Ü. (2016). *Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Okul Terk Nedenlerinin Sosyolojik İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Taylı, A. (2008a). Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89–101.
- Taylı, A. (2008b). Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91–104.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim Sosyolojisi* (13. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tharmpornphilas, R. (2013). Impact of household factors on youth's school decisions in Thailand. *Economics of Education Review*, 37, 258–272. doi:10.1016/j.econedurev.2013.09.007
- Tilak, J. B. G. (2002). *Determinants of household expenditure on education in rural India*. New Delhi: National Council of Applied Economic Research. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.143.5463&rep=rep1&type=pdf>
- Tomaševski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers*, 3, 1–43.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 122–131. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Tomul, E. (2008). The relative effects of family socio-economic characteristics on participation in education in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(30), 153–168. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-46749105616&partnerID=tZOtx3y1>
- Tunç, A. I. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Van İli Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(1), 237–269. Erişim adresi: http://efdergi.yyu.edu.tr/eskiefdergi/makaleler/cilt_VI/haziran/a_i_tunc.pdf
- Tunç, E. (2011). *Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Alguları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılama Düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Turgut, T. A. (2015, 10 Kasım). Parayı Verene Özel Sınıf. *Evrensel Gazetesi*. Erişim adresi: <http://www.evrensel.net/haber/264805/parayi-verene-ozel-sinif>
- Türe, E., Deniz, K. Z., Uysal, A. ve Akar, T. (2013). Sosyo-Ekonomik Düzey Çıkma ve Belirlenmesi İçin Bazı Değişkenlerle Denemelik Bir Uygulama. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Editörler), *Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar* (ss. 177–181). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2009). *Hanehalkı Bütçe Araştırması, Tüketim Harcamaları 2009*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr>

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013, 2 Nisan). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2012. Erişim adresi: http://www.uis.gov.tr/media/1071/tuik_cocuk_isgucu_haber_bulteni_2012.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2018, 18 Eylül). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2017. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr>
- Tüzün, I. ve Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı: Durum Analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uğur, N. (2017). *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrenci ve Velilerin Yaşadıkları Sorunların Çözümlemesi (Diyarbakır İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF). (2006). *Çocuk Yoksulluğunun Önlenmesi*. Ankara. Erişim adresi: <http://unicef.org.tr>
- UNICEF. (2012). *Measuring child poverty: New league tables of child poverty in the World’s rich countries*. Florence.: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF. (2014). *The state of the World’s children 2014 -Every child counts*. UNICEF. New York. Retrieved from <http://www.unicef.org>
- UNICEF. (2017). *Türkiye’de Çocukların Durumu Analizi*. Ankara. Erişim adresi: <http://unicef.org.tr>
- UNICEF & United Nations Educational, S. and C. O. (UNESCO). (2007). *A human rights-based approach to education for all. Practice*. New York: UNICEF & UNESCO.
- UNESCO. (2016). *If you don’t understand, how can you learn?* Paris. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- Uysal, A. (2008). Okulu Bırakma Sorunu Üzerine Tartışmalar: Çevresel Faktörler. *Milli Eğitim*, (178), 139–149.
- Uysal, A., Alp, M., Şahin, Y., Özden, M. ve Gürcüoğlu, Y. (2006). *Ortaöğretimde Okulu Bırakma Olgusunun Sosyolojik Analizi: Kütahya Örneği (105K149 Nolu Proje Raporu)*. Ankara: TÜBİTAK.
- Uysal, G., Kökkızıl, M. ve Köksal, S. (2016). *Her Üç Gençten Biri Eğitimine Devam Etmiyor*. İstanbul. Erişim adresi: <https://betam.bahcesehir.edu.tr>
- Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Çankaya, D. ve Aylar, E. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Vassiliou, A. (2011). *Opening statement on education benchmark report*. Brussels. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-11-288_en.pdf
- Visser, M., Juan, A. & Feza, N. (2015). Home and school resources as predictors of mathematics performance in South Africa. *South African Journal of Education*, 35(1), 1–10. doi:10.15700/201503062354
- Vos, A. de, Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, R. (2005). *Research at Grass Roots: For The Social Sciences and Human Service Professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Wacquant, L. J. D. (2014). Neoliberal Şehirde Marjinallik, Etnisite ve Cezalandırma: Analitik Bir Kartografya. S. Torlak ve Ö. Kulak (Editörler), *Mekan Meselesi* (ss. 97–126). İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Wacquant, L. J. D. (2015). Tersten Ütopya Olarak Amerika. P. Bourdieu (Editör), *Dünyanın Sefaleti* (ss. 235–249). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Walther, A. & Pohl, A. (2005). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*. Tübingen. Retrieved from <http://www.researchgate.net>
- Wang, M. Te & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1
- Winding, T. N. & Andersen, J. H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: The role of social relations. *BMC Public Health*, 15(1), 1054. doi:10.1186/s12889-015-2391-0
- Wood, E. M. (2006). Kapitalizmin Politikası. *Conatus Çeviri Dergisi*, (5), 149–159.
- Yi, H., Zhang, L., Luo, R., Shi, Y., Mo, D., Chen, X., ... Rozelle, S. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China's poor rural areas? *International Journal of Educational Development*, 32(4), 555–563. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.09.002
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2013). Dünden Bu Güne “Parasız Eğitim”. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Editörler), *Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar* (ss. 47–56). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Yılmaz, M. O. (2009). Okul Yapıları. I. Tüzün (Editör), *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar* (ss. 289–319). İstanbul: ERG. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitim-Hakki-ve-Egitimde-Haklar.pdf>

- Yi, H., Zhang, L., Luo, R., Shi, Y., Mo, D., Chen, X., ... Rozelle, S. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China's poor rural areas? *International Journal of Educational Development*, 32(4), 555–563. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.09.002
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yolcu, H. (2018a). A phenomenological study of extracurricular activities conducted in children's clubs in Turkey. *KEDI Journal of Educational Policy*, 15(1), 119–141.
- Yolcu, H. (2018b). Müfredat Dışı Eğitsel Etkinlikler. *Eleştirel Pedagoji*, (15), 31–38.
- 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 Adem’e 80. Yaş Armağanı* içinde (ss. 349–382). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yorğun, A. (2014). *Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yüksel-Kaptanoğlu, İ. ve Ergöçmen, B. (2012). Çocuk Gelin Olmaya Giden Yol. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 129–161.
- Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J. & Kalil, A. (2015). One-parent students leave school earlier: Educational attainment gap widens. *Education Next*, 15(2), 37–41. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/9zh1w95r>



EK 1. TÜİK Hanehalkı Bütçe Anketi (2003-2012) Veri Talep Başvurusu

Başvuru 623

EK-1

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJESİ İÇİN ONLINE MİKRO VERİ TALEP FORMU

1. Mikro veriyi talep eden Üniversite, Enstitü, Kurum/Kuruluşun :

Adı : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adresi : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Korucuk Mevki Sinop/Merkez
Posta : 57010
Telefon : 03682715526
Faks : 03682715530

2. Araştırmacının/Kurum yetkilisinin bilgileri

(Kurum adına araştırmacı belli ise sadece araştırmacı bilgileri alınacak)

Adı Soyadı : Selman ALMIŞ
İletişim Adresi : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Korucuk Mevki
Telefon No : 05055753559
TC Kimlik No : 15071017642
E-posta Adresi : zenselman@gmail.com
Bağlı : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yaşı : 39
Ünvanı : Öğretim Görevlisi
Durumu : Öğretim görevlisi

3. Araştırma/proje açıklaması :

(Talep edilen mikro verinin kullanılacağı projeye ilişkin aşağıdaki bilgileri

Araştırma/proje başlığı :
Okul çağında olup da okul dışında kalan çocukların demografik ve eğitimsel özellikleri; Türkiye'de Eğitim Düzeyi ile İstihdam ve Gelir arasındaki ilişki açısından okul dışında kalan çocukların durumu

Araştırma/proje :
Tez/Makale çalışması

4/6



Araştırma/proje kapsamında mikro verisi/verileri kullanılmak istenen veri setleri:

Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması (Kesit)

<i>Türkiye</i>	2006
<i>Kent - Kırsal</i>	2007
<i>12 Bölge</i>	2008
	2009
	2010
	2011
	2011

Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması (Panel)

<i>Türkiye</i>	2006-2007
	2006-2008
	2006-2009
	2007-2010
	2008-2011
	2008-2011
	2010

Yaşam Memnuniyeti Araştırması

<i>Türkiye</i>	2003
<i>Kent - Kırsal</i>	2004
	2005
	2006
	2007
	2008
	2009
	2010
	2011
	2012

Türkiye Sağlık Araştırması

<i>Türkiye</i>	2010
<i>Kent - Kırsal</i>	2010
	2012

Çalışan Çocuklar Mikro Veri Seti

<i>Türkiye</i>	2012
<i>Kent - Kırsal</i>	

Hanehalkı İşgücü Araştırması

<i>Kent - Kırsal</i>	2003
<i>Türkiye</i>	2004
	2005

76



2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2012

Hanehalkı Bütçe Araştırması

Türkiye
Kent - Kıır

2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012

78



Yapılacak bilimsel araştırmanın konusu :
Okul çağında olup da okul dışında kalan çocukların demografik ve eğitimsel özellikleri; Sağlık hizmetlerinden yararlanma oranları; Türkiye’de Eğitim Düzeyi ile İstihdam ve Gelir arasındaki ilişki açısından okul dışında kalan çocukların durumu

Yapılacak bilimsel araştırmanın amacı :
Okul çağında olup da okul dışında kalan (bir sonraki öğretim kurumuna kayıt yapmayan, kayıt yaptıktan sonra terk eden ve okula devam etmeyip Açık Öğretimi tercih eden) çocuklar ile okula devam eden çocukların demografik ve eğitimsel özellikleri ile sağlık hizmetlerinden yararlanma düzeylerinin karşılaştırılması; Okul dışında kalıp da çalışan çocukların demografik, sosyo ekonomik ve eğitimsel özelliklerini belirleme; Okula devam edenler ile Okul dışında kalanların gelecekteki gelirleri ile yaşam memnuniyet düzeylerinin karşılaştırılarak yaşam memnuniyeti ile okul dışında kalma arasındaki ilişkiyi incelemek; bu çocukların ortak özelliklerini belirlemek; bu çocuklara sağlanacak ekonomik ve sosyal desteğin neler olabileceğini ortaya koymak; Okul dışında kalan çocuklarla ilişkili olarak, istihdam ve gelir dağılımındaki eğitimin rolünü incelemek amaçlanmaktadır.

Kullanılacak istatistikî metodlar :
Betimsel (yüzdellik, ortalama, standart sapma, ilişkisel (korelasyon) ve analitik (iki yönlü varyansanalizi, regresyon)

Elde edilmesi düşünülen çıktılar :
Ulusal/Uluslararası düzeyde yayımlanabilecek düzeyde makaleler

Talep edilen veri setleri arasında kayıt :
Kayıt eşleştirilmesi istenmiyor

Çalışılmak istenilen VAM : -

Çalışılmak istenen tarih : -

Kullanılacak yazılım :

7/8



Kurum/kuruluş onay bilgileri

Türkiye İstatistik Kurumu "Mikro Veriye Erişim ve Kullanımı Hakkında Yönerge" kapsamında, araştırmayı yapacak olan ve formda 'Araştırmacının/Kurum yetkilisinin bilgileri' bölümünde ve 'Beraber çalışılacak kişiler' bölümünde adları soyadları bildirilen, kurumumuzun/kuruluşumuzun

Onaylayan kurum yetkilisi Adı

Onaylayan kurum yetkilisi unvanı

ONAY
27.02.2014
imzası
Prof.Dr. İsmet BERBER
Dekan V.



* : Üniversitelerde en az bölüm başkanı, yüksek okullarda müdür, Resmi kurumlarda diğer kurumlarda eşdeğer düzeydeki makam.

Veri talebi ile ilgili belirtilen diğer hususlar :

NOT: Doldurduğunuz Mikro Veri Talep Formunun çıktısını alarak, kurum yetkilisine imzalatıp, kurumunuza onaylatıp, kurum resmi mührünü bastırarak formun aslını göndermeniz gerekmektedir. Kurum yetkilisi imzası olmayan, kurum resmi mührü basılmayan ve aslı gönderilmeyen talep formları değerlendirilmeye alınmayacaktır.

X



EK 2. TÜİK Hanehalkı Bütçe Anketi (2016) Veri Talebine Yanıt



T.C.
TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU BAŞKANLIĞI
Bilgi Dağıtım Ve İletişim Daire Başkanlığı

Sayı : 27964695-622.03-E.17240

30.07.2018

Konu : Gelir Dağılımı ve Yaşam Koşulları
İstatistikleri

Sayın Salman ALMIŞ

İlgi : Salman ALMIŞ'ın 26.07.2018 tarihli başvurusu.

Sinop Üniversitesi adına, "Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimlerinin Ekonomi Politikası" konulu araştırma projesi için talep ettiğiniz, B Grubu Hanehalkı Bütçe Araştırması 2016, Aile Yapısı Araştırması 2016, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması (Kesit) 2016 yılları mikro veri talebi Değerlendirme Kurulunca uygun bulunmuştur. Ekte verilen taahhütnamenin imzalanması durumunda bilgileriniz tarafınıza elektronik ortamda iletilecektir.

Kurum ana web sayfamızdan kütüphane linki aracılığıyla veya <http://kutuphane.tuik.gov.tr/yordambt/yordam.php> linkinde arama bölümünde "TÜİK Mikro Verileri ile Hazırlanan Çalışmalar" seçilerek erişim sağlayabilirsiniz.

Bilgilerinizi rica ederim.

 e-İmzalıdır
Abdullah ÖZDEMİR
Başkan a.
Daire Başkanı V.

Ek : Taahhütname (1 sayfa)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanununun 5.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Devlet Mahallesi Necatibey Caddesi No:114 Çankaya/Ankara
Tel: (0312) 410 02 22 Faks: (0312) 417 04 32
KEP: tuikbilgidagitimveiletisimdairesbaskanligi@hs01.kep.tr

Bilgi için:Deniz EROĞLU KARACA
Uzman Yardımcısı
Telefon No:(312) 410 02 39

EK 3. Ortaöğretim Çağındaki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri Araştırması Görüşme Formu

ARAŞTIRMA KAPSAMINA VE ARAŞTIRMA ETİĞİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

“Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri” hakkındaki bir araştırma için sizin ile görüşmek istiyorum. Bu araştırma bir doktora öğrencisi olan benim Ankara Üniversitesindeki doktora programının bir gereği olarak yapılmaktadır.

Araştırmaya katılmanız konusunda yardımcı ve destek olmanızı rica ediyorum, çünkü araştırmanın toplumsal ve eğitimsel eşitsizliklerin hangi toplumsal kesimleri olumsuz etkilediğinin görünür kılınmasına, bu eşitsizliklerin kaynaklarının saptanmasına ve bunların ortadan kaldırılması ile ilgilenen kişi ve kurumlara katkıda bulunacağına inanıyorum. Bu araştırma ile okul dışında kalmış çocukların yaşam koşullarını, niçin okula gitmediklerini, okulu sevip sevmediklerini, okulda ne gibi davranışlarla karşılaştıklarını vb. öğrenmek istiyorum. Bu konuda sizin düşünceleriniz benim için önemli.

Bu araştırmaya katıldığınızı veliniz dışında kimse bilmeyecek. Bana verdiğiniz bilgileri her kullandığımda gizliliğinizi sağlamak için bir kod isim kullanacağım (eğer isterseniz kod isminizi kendiniz belirleyebilirsiniz). Sizin ile görüşme yaptığımda bazen görüşmemizin ses veya video kaydını yapmak ve ne konuştuğunuz hakkında hatırlatıcı notlar almak için izninizi isteyeceğim. Bu ses kayıtlarını, video görüntülerini ve notları göreceğim ya da dinleyecek tek kişi ben olacağım.

Bu araştırmaya katılırken, hatırlamanız gereken en önemli şey size soracağım soruların doğru ya da yanlış yanıtlarının olmadığıdır. Yalnızca sizin öykülerinizi, deneyimlerinizi, düşüncelerinizi ve duygularınızı söze dökmenizi ve bir şeyi hatırlamadığınızda ya da bir soru için söyleyecek hiçbir şeyiniz olmadığında rahat olmanızı istiyorum. Görüşme boyunca asıl bilgi kaynağı sizsiniz ve sizden daha fazla şey anlatmanızı ya da yanıtınızı açıklamanızı istersem söylediklerinizi gerçekten anladığımdan emin olmak istediğim içindir.

Bu araştırmaya katılmamaya ya da başladıktan sonra herhangi bir zamanda vazgeçmeye karar verebilirsiniz. Bu sizin kararınız.

Selman ALMIŞ

Sinop Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

selmana@sinop.edu.tr

Cep Tel: 0545 575 35 59

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

Görüşülen Kişinin Kodu:

Yaşınız :

Okul öncesi eğitim alma durumunuz: Evet Hayır

En son bitirdiğiniz okul/sınıf:

Annenize ve babanıza ilişkin bilgiler:

Görüşme No:

Yeri ve Tarihi:

Başlama Saati :

Bitiş Saati:

	Anne	Baba
Hayatta olma	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Birliktelik	<input type="checkbox"/> Ayrı <input type="checkbox"/> Birlikte	<input type="checkbox"/> Ayrı <input type="checkbox"/> Birlikte
Eğitim Durumu		
Meslek		
Yapılan iş		

Evde kimlerle yaşıyorsunuz?:

BÖLÜM 2. YAŞAM KOŞULLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

		Evet	Hayır
Sağlık	Yeşil kartınız var mı(ydı)?	E	H
	Sürekli bir rahatsızlığınız var mı(ydı)?	E	H
	Sizin ve ailenizin sosyal güvencesi var mı(ydı)?	E	H
Ekonomik Durum	Ebeveynleriniz dışında aile gelirine katkı sunan başkaları var mı?	E	H
	Herhangi bir kişi ve kuruluştan ekonomik destek alıyor musunuz?	E	H
	Öğrenim sürenizce, okuldan sonra/hafta sonları bir iş'te çalışıyor muydunuz?	E	H
	Günde 3 öğün yemek yiyebiliyor muydunuz?	E	H
	Okul /sınıf gezilerine ve ders dışı etkinliklere katılıyor muydunuz?	E	H
	Günde en az bir etli, tavuklu ya da balıklı (ya da vejetaryen eşdeğeri) yemek yiyor muydunuz?	E	H
	Her gün taze meyve ve sebze yiyebiliyor muydunuz?	E	H
	Başka biri tarafından giyilmemiş, birkaç yeni elbiseniz var mı?	E	H
	İki çift (bir çifti her hava koşulunda giyilebilecek) ayakkabınız var mı?	E	H
Kültürel Ortam	Okula devam ederken düzenli bir okul harçlığınız var mıydı?	E	H
	Dışarıda oynarken kullanabileceğiniz bisiklet, paten vb. ekipmanlarınız var mı?	E	H
	Evde ders kitapları dışında, yaşınıza ve bilgi düzeyinize uygun kitaplar var mı?	E	H
	Abone olunan dergi veya gazete var mı?	E	H
	Evinizde internet bağlantısı var mı?	E	H
	Evinizde, çocuk başına en az bir tane olacak şekilde eğitsel oyuncaklar, Lego, satranç, bilgisayar oyunları vb. oyunlar var mı?	E	H
	Boş zaman etkinliklerine (yüzme, bir çalgı aleti çalma vb.) düzenli olarak katılıyor musunuz?	E	H
Bazen arkadaşlarınızı evinize oyun oynamaya ve yemeğe davet ediyor musunuz?	E	H	
Özel günleri (doğum günü, bayram gibi) kutlayabiliyor musunuz?	E	H	
Eğitim	Öğrenciliğiniz sırasında hiç sınıf tekrarı yaptınız mı?	E	H
	Eğitiminiz süresince dersleriniz -sık sık- öğretmensiz geçiyor muydu?	E	H
	Evinizde ödevlerinizi yapabileceğiniz sessiz, yeterince geniş, yeterli ışığın olduğu sakin bir yeriniz var mıydı?	E	H
	Eğitim süresince, çocukların sahip oldukları haklara ilişkin olarak bilgilendirildiniz mi?	E	H
	Eğitim süresince hiç dershaneye gittiniz mi?	E	H
	Herhangi bir ders için özel ders aldınız mı?	E	H

OKUL DIŞINDA KALMA NEDENLERİ VE DENEYİMLERİ

Okul dışında kalmadan önceki süreç ile okul dışında kaldıktan sonraki deneyimlerinizi, eğitime ilişkin düşüncelerinizi, nasıl bir yerde büyüdüğünüzü, hangi okullara gittiğinizi, ailenizin ekonomik ve kültürel özelliklerini öğrenmek istiyorum.

Ekonomik durum

Okul dışında kalmanız ile ailenizin ekonomik durumu arasındaki ilişkiyi merak ediyorum. Bu konuda neler söyleyebilirsiniz? (Sağlık hizmetlerinden yararlanma durumunuzu öğrenmek istiyorum. Sağlık sorunlarınızı nasıl çözüyorsunuz? Hiç ilaç alamama ya da tedavi olamama durumu yaşadınız mı? Evet ise neden? Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır? Sizin, Anne Babanızın ve aynı evi paylaştığınız diğerk kişilerin maaş, ücret, kira gibi tüm gelirlerinin toplamı ne kadardır? Eviniz size mi ait yoksa kirada mısınız? Kirada oturuyorsanız bu kaçınıcı kiraladığınız ev? Evinizin ısınma durumu nasıl, Neyle ısınıyor, soğuk havalarda yeterince sıcak oluyor muydu? Yaz tatillerinizi nasıl değerlendirirdiniz? Okulda nasıl besleniyordunuz? Ailenizin bütçesi okul harcamalarınız için yeterli miydi?)

Kültürel Çevre

İçinde yetiştiğiniz kültürel çevrenin eğitim yaşantılarınızı nasıl etkilediğini öğrenmek istiyorum. (Evinizde ders kitapları dışında kitap var mı? Ne tür kitaplar yer almaktadır (ansiklopedi, roman, dini kitaplar vb.)? ve miktarı ne kadardır? Evinizde düzenli olarak kitap ya da gazete okuyanlar var mıdır? Varsa kimlerdir? Ücretli/ücretsiz olarak herhangi bir kursa (resim, müzik, dil eğitimi vb.) gittiniz mi? Siz mi istediniz? Gitmek istediğiniz ama gidemediğiniz kurslar oldu mu? Nelerdi ve neden gidemediniz? Ebeveynleriniz ile ev dışında birlikte zaman geçiriyor musunuz? Birlikte neler yapıyorsunuz? Aileniz ya da yakın akrabalarınız arasında model aldığınız birileri var mı? Varsa bu kişilerin özelliklerinden bahsedebilir misiniz? (Tv, roman kahramanlarından hangisinin yerinde olmak isterdiniz), Evinizde hangi diller konuşuluyor? Aile yaşamınızın nasıl olmasını isterdiniz? Örneğin anne, baba ve kardeş olarak nasıl hayallerin var?)

Mahalle Algısı

Nasıl bir mahallede ve kimler ile yaşadığınızı öğrenmek istiyorum. (Şimdi oturduğunuz mahallede kaç yıldır yaşıyorsunuz? Bu mahalleye nereden ve neden geldiniz? İçinde yaşadığınız mahalleyi ve çevresini nasıl anlatırsınız? Kimler var, evler nasıl? Mahallede en çok birlikte olduğunuz insanlar kimler? Anneleri ve babaları ne iş yapıyor? Yaşadığınız yerdeki diğerk çocuklar hakkında neler (sosyal, ekonomik ve kültürel) söylersiniz? Hiç ilişkin olmasa da özendiğiniz, onlar gibi olmak istediğiniz çocuklar-geçler var mı? Şanslı görüp gıpta ettikleriniz kimler? Sizce bunların hepsi şans mı? Bu koşulları değiştirmek olanaklı mı? Niçin? Nasıl? Bu mahalle sizin yaşamayı tercih ettiğiniz yer mi? Neden? Gelecekte de bu mahallede yaşamak istiyor musunuz? Olanaklı olsa başka bir semte/mahalleye gitmek ister miydiniz? Neden?).

Ebeveyn Desteği

Okula devam ettiğiniz dönemlerde ailenizin, sizin eğitiminizi desteklemeye yönelik çabalarını öğrenmek istiyorum. (Ebeveynleriniz, okul yaşantılarınızı izliyorlar mıydı? Ebeveynleriniz, derslerinize yardımcı oluyorlar mıydı? Ebeveynlerinizin en sevdiğiniz yönleri nelerdir? Ebeveynlerinizin beğenmediğiniz davranışlarına yönelik neler söylersiniz? Ebeveynleriniz, sizin, evde ders çalışabilmeniz için ne gibi olanaklar sağlıyordu (ayrı çalışma odası, araç gereç vb.)? Okula devam ettiğiniz dönemlerde ebeveynleriniz ile sınıf arkadaşlarınızın ebeveynleri arasında nasıl bir ilişki vardı? Ebeveynleriniz, veli toplantıları dışında öğretmenleriniz ile görüşüyor muydu? Evde ne gibi sorumluluklarınız var(dı)? Ebeveynlerinize sizi sorsaydık, sizin hakkınızda neler söylerlerdi? Herhangi bir sorununuz olduğunda rahatlıkla anne ve babanızla paylaşabiliyor musunuz?).

Öğrenim Gördüğü Okulların Özellikleri

Eğitim yaşamınızı anlamak için gittiğiniz okulların özelliklerini öğrenmek istiyorum. Hangi okullara gittiniz ve bu okullar hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Devam ettiğiniz okulları kim, neye göre tercih etmişti? Devam ettiğiniz okulların fiziki özellikleri ile sizin sınıfınızın özellikleri hakkında ne söyleyebilirsiniz? Diğer sınıflar ile sizin sınıfınız arasında anımsadığın bir fark/ farklar var mıydı (öğretmen, akran vb.)? Öğrenim gördüğünüz sınıflarda öğrenci mevcudu nasıldı? Sınıf arkadaşlarını nasıl tanımlarsın? Okulunuzda istekleriniz ve önerileriniz dikkate alınıyor muydu? Gittiğiniz okulların derslik, spor salonu, kütüphane, bilgisayar vb. olanaklarından bahsedebilir misin? Gittiğiniz okullar ile evinizin arasındaki mesafe ne kadardı? Ulaşımı nasıl sağlıyordunuz? Okula gitmek sırasında, yol boyunca ne hissediyordunuz, kendinizi nasıl hissediyordunuz? Olanaklı olsaydı başka bir okula gitmek ister miydiniz? Nasıl bir okula? Neden? Okul yönetimi ve öğretmenler ile en fazla kimler sorun yaşıyordu? Bu öğrencilerin belirgin, farklı özellikleri var mıydı? Varsa nelerdi? Okulunuzda tanık olduğunuz ödül ve cezalar nelerdi? Bunlar herkese aynı mı uygulanıyordu?).

Eğitim Süreci

Okula devam ettiğiniz süre boyunca eğitimde neleri deneyimlediğinizi öğrenmek istiyorum. (Okul sizin için nasıl bir yerdi? Orada yaşadıklarınız içinden özlemle anımsadıklarınızdan ve sizi okuldan nefret ettirenlerden bahseder misiniz? En sevdiğiniz öğretmenler kimlerdi? Niçin? En az sevdiğiniz ya da hoşlanmadığınız öğretmenler kimlerdi? Niçin? Siz öğretmen olsaydınız, öğrencilerinize nasıl davranırdınız? Öğretmenlerinize sizi sorsaydık, öğretmenler sizin hakkınızda neler söylerdi? Öğretmenlere, sizin gibi olan çocuklara nasıl davranmasını önerirsiniz? Okulda hiç yardım istediğiniz kimse oldu mu? Hangi konuda? Kimden? Okulla barışmanız için ne olmalı? Böyle bir olasılık var mı? Okulda iken sizi en mutlu eden anlardan bahseder misiniz? Okulda sizi üzen, mutsuz eden anlara ilişkin neler söylersiniz? Okulda öğrendiğiniz konulardan aklınızda kalan birkaç konu başlığı var mı? Bunlar arasında hoşunuza gidenler ile sevmediğiniz, gariptediğiniz, size yabancı gelen konular var mı? Siz belirliyor olsaydınız, okulda nelerin öğretilmesini isterdiniz? Siz, hiç ödül ya da ceza aldınız mı? Aldıysanız hangi nedenle aldınız? (Sizce bu ceza gerekli miydi, bu konuda öğretmeninizin/okulunuzun nasıl davranmasını beklerdiniz?) Genellikle sınıfın neresinde (önde-arkada) otururdunuz? Neden? Okulda birlikte olmak istemediğiniz, arkadaş olmak istemediğiniz kimseler var mıydı? Dayak, hakaret vb. durumlara uğramak ya da tanık olmak konusunda bir deneyiminiz oldu mu?).

Eğitime Y¼klenen Anlam ve Değer

Sizin ve ebeveynlerinizin eğitim hakkındaki d¼ř¼ncelerinizi ve eğitimden beklentilerinizin ne olduğunu ¼ęrenmek istiyorum (*Evdekilerin eğitim hakkındaki d¼ř¼nceleri neydi? Evinizde eğitim hakkında neler konuşulurdu? Ebeveynleriniz eğitime ne kadar ¼nem veriyordu? Okumanızı ¼nemsiyorlar mıydı? Size bunu hangi s¼zlerle belli ediyorlardı? Sizin eğitimle ilgili ne t¼r d¼ř¼nceleriniz vardı? Bunları daha ¼ok nereden edindiniz? Eğitim almasaydınız olmaz mıydı? Neden? Okula devam ederken kendiniz i¼in nasıl bir meslek ve nasıl bir gelecek d¼ř¼n¼yordunuz? Gelecekte ne bekliyorsunuz?*).

Okul Dışında Kalma S¼reci

Okul dışında kalma s¼recinizi ve okul dışında kaldıktan sonraki deneyimlerinizi ¼ęrenmek istiyorum. Okul dışında kalmanızla ilgili olarak kimlerin ya da nelerin etkili olduğunu d¼ř¼n¼yorsunuz? (*Eğitime devam edip etmemenizde ¼ıkarılan kanun ve y¼netmeliklerin etkisi var mıydı? Okula devam ederken g¼r¼řt¼ę¼n¼z okul dışında kalmış biri var mıydı? Sizin gibi okul dışında kalan başka arkadaşlarınız da oldu mu? Daha ¼nce okul dışında olmayı d¼ř¼nd¼n¼z m¼? Evet ise ne zaman? Okul dışında kalmanıza ebeveynleriniz, ¼ęretmenleriniz, arkadaşlarınız, rehber ¼ęretmeniniz vb. nasıl tepki verdi? Sizi vazge¼irmeye ¼alıřan ve daha fazla destek vaat eden oldu mu? Okul dışında kalmak, yaşamınızda olumlu/olumsuz ne gibi değişiklikler yarattı? Okul dışında kalarak neleri kaybettiğinizi ya da neleri kazandığınızı d¼ř¼n¼yorsunuz? Okul dışında kaldığınızda gelecek i¼in ne planlarınız vardı? ya da ne t¼r kaygılarınız vardı? Okul dışındaki yaşamınızdan memnun musun? Okuldan ayrılırken yapmak istediğiniz neydi? Nasıl yaşamak isterdiniz? Sizi, istediğinizi yapmaktan alıkoyan şey nedir? Sizce kimler okul dışında kalıyor? Kimler ¼ęrenimine devam ediyor? Koşullar uygun olsaydı, ¼ęreniminizi s¼rd¼rmek ister miydiniz? Okul dışında kaldıktan sonra neler yapıyorsunuz? T¼m yaşamınızı b¼yle ge¼irebilir misiniz? İlerisi i¼in ne d¼ř¼n¼yorsunuz? Etnik k¼keniniz, dini inancınız, cinsiyetiniz ve cinsel y¼neliminiz (heteroseks¼el, eşcinsel, biseks¼el) g¼nl¼k yaşamınızı ve eğitim yaşantılarınızı olumlu/olumsuz nasıl etkiledi? Yaşam ¼yk¼n¼z¼ yazıyor olsaydınız kitabınızda hangi b¼l¼mlere yer verirdiniz?*).

Okulu bırakmayı d¼ř¼nen ¼ęrencilere ne tavsiye edersiniz?

G¼r¼řmeye katılıp araştırmaya destek verdiğiniz i¼in teřekk¼rler.

Ek 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/07/2019-E.18401



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 55317723-604.01.01-E.
Konu : İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Kararı

Sayın Öğr. Gör. Selman ALMIŞ
Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

İlgi : İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 12.07.2019 tarihli ve 2019-36 sayılı yazısı.

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan ilgede kayıtlı "Etik Kurul Başvurusu" konulu yazı ve ekinde yer alan İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Kararının bir örneği yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


e-İmzalıdır
Prof. Dr. Nihat DALGIN
Rektör

Ek: İlgi Yazı (2 sayfa)

Korucuk Köyü Trafo Mahallesi No:36 57000 Sinop
E-Posta : gensek@sinop.edu.tr Kep : sinopuniversitesi@hs01.kep.tr Bilgi için :Arzu YAVUZ
Web : www.sinop.edu.tr Unvan :Şef
Telefon : 0368 271 57 68 Faks : 0368 271 57 70 Dahili :1209

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**EK 5. Ankara Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı Ankara
Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezinden Alınan Uygulama İzni**



T.C.
ANKARA BÜYÜKŞEHİR BELEDİYE BAŞKANLIĞI
Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı
Gençlik ve Çocuk Şube Müdürlüğü


Sayı : 97710421-804.01-24411 09/03/2017
Konu : Selman ALMIŞ Doktora Tezi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi : 06.02.2017 tarih ve E.458 sayılı yazınız.

İlgi tarih sayılı yazınızda belirtilen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması anabilim dalı doktora programı öğrencisi Selman ALMIŞ'ın "Ortaöğretim Çağındaki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimlerinin Ekonomi Politikası" başlıklı doktora tezine ilişkin Başkanlık Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Adnan ŞENER
Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanı

Ek: Başkanlık Makamı Oluru (1 Adet)

Adres : Hırsodun Cad. No 5 Yenimahalle / ANKARA
Telefon : (0312) 507 23 03 Faks : (0312) 507 23 42
Elektronik Ağ: <http://www.ankara.bel.tr/>

Sükran AKAY



T.C.
ANKARA BÜYÜKŞEHİR BELEDİYE BAŞKANLIĞI
Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı
Gençlik ve Çocuk Şube Müdürlüğü

Sayı : 97710421-020- 6.2322

03.03/2017

Konu : Selman ALMIŞ Uygulama İzni

BAŞKANLIK MAKAMINA

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06/02/2017 tarihli ve 67241463-458 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden gelen ilgi tarih sayılı yazı ile belirtilen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması anabilim dalı doktora programı öğrencisi Selman ALMIŞ'ın "Ortaöğretim Çağındaki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimlerinin Ekonomi Politikası" başlıklı doktora tezini Daire Başkanlığımıza bağlı Ankara Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezinde yapabilmesi için gerekli iznin verilebilmesi hususunu OLUR'larınıza arz ederim.

Uygun görüşle arz ederim.

Nazlı ERGÜL
Genel Sekreter Yardımcısı

Adnan ŞİRKER
Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanı

OLUR

02.3/2017

Asım BALCI
Genel Sekreter

Ek:
1- Dilekçe (2 Sayfa)
2- Yazı (32 Sayfa)

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 20 Haziran 2019
Gönderim Numarası	: 1145503525
Sayfa Sayısı	: 339
Sözcük Sayısı	: 97086
Karakter Sayısı	: 669209
Benzerlik Oranı	: %7
Savunma Tarihi	:10.09.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirim ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2'yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Selman ALMIŞ

Tarih: 31.08.2019

İmza: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Selman ALMIŞ

E-Posta Adresi : zenselman@gmail.com / selmana@sinop.edu.tr

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Bilgisayar Öğretmeni	Kastamonu Tic. ve And. Tic. Mes. Lisesi	1996
Öğretim Görevlisi	OMÜ Sinop Eğitim Fakültesi	2003
Öğretim Görevlisi	Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2007-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü/ Bilgisayar Öğretmenliği	Fırat Üniversitesi	1992
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2010
Doktora	Eğitim Yönetimi ve Politikası/ Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Ankara Üniversitesi	2011-

Yayımlar:

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler

1. Almış, Selman (2017, Temmuz). *Okul Dışında Kalmanın Ekonomi Politikası ve Akademik Miyopluk (Political Economy of Being Out-Of-School And The Academic Nearsightedness)*. VII. Uluslararası Eleştirel Pedagoji Konferansı, Atina.

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler

1. Almış, Selman ve Yılmaz, Mehmet Taki (2012). Neoliberalizmin Etkisinde Öğretmenlik Mesleği. İsmail Doğan (Editör), *I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 41-48). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
2. Yılmaz, Mehmet Taki ve Almış, Selman (2012). Öğretmen Yetiştirme Tarihi Açısından Eğitim Sosyolojisi Dersi. İsmail Doğan (Editör), *Eğitim Sosyolojisi: Dün, Bugün, Yarın* (ss. 141-164). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
3. Almış, Selman (2014). Kapitalist Toplumda "Yatılı" Olmanın Anlamı: YİBO'lar Üzerine Eleştirel Bir Çözümleme. Nevzat Samet Baykal, Ayhan Ural, Zeynep Alica (Editörler), *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (ss. 211-231). Ankara: Pegem Akademi
4. Aksoy, Hasan H., Almış, Selman, Saklan E., Ulutaş B. ve Tunacan S. (2013). Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme. N. Kurul, T. Öztürk, İ. Metinnam (Editörler). *Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar* (ss.), Ankara: Siyasal Yayınları,

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

1. Almış, Selman ve Yılmaz, Mehmet Taki (2011). İnsanın Toplumsal Doğası ve Toplumsalın Sürdürülebilirliği Açısından Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 28-40.

Ulusal Hakemsiz dergilerde yayımlanan makaleler

1. Almış, Selman (2017). Birey, Koşullar, Deneyim ve Mücadeleye Dair Düşünceler. *Eleştirel Pedagoji* (49), 45-49.
2. Almış, Selman (2014). Kahrolası Hackerlar. *Eleştirel Pedagoji* (33), 48-52.