



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**GENEL ORTAÖĞRETİMDE OKUL TERKİ: KRONİK
DEVAMSIZLIK VE OKULDAN KOPMANIN
BELİRLEYİCİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Murat SÜT

SOSYAL POLİTİKA ANABİLİM DALI

Ankara, 2024

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**GENEL ORTAÖĞRETİMDE OKUL TERKİ: KRONİK
DEVAMSIZLIK VE OKULDAN KOPMANIN
BELİRLEYİCİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Murat SÜT

SOSYAL POLİTİKA ANABİLİM DALI

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Bekir S. GÜR

Ankara, 2024

ONAY SAYFASI

Murat SÜT tarafından hazırlanan “Genel Ortaöğretimde Okul Terki: Kronik Devamsızlık ve Okuldan Kopmanın Belirleyicileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Politika Anabilim Dalı’nda Doktora/Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi	Kurumu	İmza
Prof. Dr. Bekir S. GÜR	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.	
Kabul ☐ Red ☐		
Prof. Dr. Türker KURT	Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.	
Kabul ☐ Red ☐		
Prof. Dr. Zafer ÇELİK	AYBÜ, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi.	
Kabul ☐ Red ☐		
Dr. Öğr. Üyesi Işıl KURNAZ BALTACI	AHBVÜ, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.	
Kabul ☐ Red ☐		
Dr. Öğr. Üyesi Esat İPEK	AYBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.	
Kabul ☐ Red ☐		

Tez Savunma Tarihi: 09.02.2024

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Politika Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ünvan Ad Soyad

.....

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim. (09-02-2024)

İmza

Murat SÜT

XXXXXXXXXX

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimine başladığım günden bu tezi teslim ettiğim güne kadar bana verdiği destek ve her zaman ufuk açıcı ve daha iyiye yönlendiren önerileri için danışmanım Prof. Dr. Bekir S. GÜR'e öncelikle teşekkür ederim.

Tez konusunun belirlenmesinden sonra tez izleme komitesinde yer alarak çalışmanın üzerinde emekleri olan Prof. Dr. Erdal Tanas KARAGÖL'e, Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Prof. Dr. Zafer ÇELİK'e,

Tez savunma sınavında bulunarak gerçekleştirmiş olduğum bu çalışmanın daha nitelikli hale gelmesini sağlayan ve çalışmanın birçok noktasını önerileri ile daha nitelikli hale getiren hocalarım Prof. Dr. Türker KURT, Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Prof. Dr. Zafer ÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi Işıl Kurnaz Baltacı ve Dr. Öğr. Üyesi Esat İPEK'e teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden sonra beni akademik çalışmalar yapmaya yönlendiren ve cesaretlendiren Prof. Dr. Ercan ALKAYA'ya teşekkür ederim.

Çalışma sürecimde sürekli olarak akademik desteklerini gördüğüm Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ, Dr. M. Cengiz ÇAKMAK ve Ümit ERTAŞ'a teşekkür ederim.

Yaptığım her işte ve yüklendiğim her sorumlulukta bu yükü benimle paylaşan ve birçok fedakârlık yapan eşim Ayşe'ye çok teşekkür ederim.

Hayatı yeniden anlamamı sağlayan oğlum Alaeddin Selim'in varlığı için şükür ona da kocaman bir teşekkür ederim.

Ve son olarak kısa süren hayat yolculuğunda iyi bir insan olmayı bizlere öğreten Babama ve tüm aileme teşekkür ederim.

ÖZET

Genel Ortaöğretimde Okul Terki: Kronik Devamsızlık ve Okuldan Kopmanın Belirleyicileri

Bu çalışmada Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören genel ortaöğretim öğrencileri arasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın temel belirleyicilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanan bu çalışmada ilk önce 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim içinde örgün olarak eğitimlerine devam eden tüm öğrencilerin ve daha ayrıntılı olmak üzere genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma durumları ile ilgili nicel analizler yapılmış daha sonra okuldan kopmuş, kronik devamsız ve devamsız katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler nitel analize tabi tutulmuştur. Nicel analizler kısmında genel ortaöğretim öğrencilerinin devam durumlarına yönelik karşılaştırmalara ve ilişkisel incelemelere yer verilmiş ve CHAID analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu inceleme ve analizler neticesinde ilkokullarda birinci sınıf düzeyinde, ortaokullarda beş ve sekizinci sınıf düzeyinde, ortaöğretimde dokuz ve on ikinci sınıf düzeyinde devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma problemi olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Türkiye’de örgün eğitim içinde yer alan öğrenciler arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranlarının iller arasında önemli derecede farklılaştığı ve Şanlıurfa ili başta olmak üzere Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ciddi bir okula düzenli devam etmeme probleminin varlığı tespit edilmiştir. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına etki edebileceği düşünülen bazı değişkenlerin devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu inceleme neticesinde; aile gelir durumu düşük, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören, akademik başarısı düşük, kardeş sayısı fazla, anne-baba eğitim seviyesi düşük, parçalanmış ailelerden gelen ve okul türleri arasında Anadolu lisesinde öğrenim gören genel ortaöğretim öğrencileri arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen CHAID analizleri sonrasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma üzerinde etki gücü en yüksek olan belirleyiciler sırasıyla akademik başarı, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, okul türü ve aile durumu olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan görüşmelere yönelik gerçekleştirilen tematik analiz sonucunda katılımcıların kişisel, aile, arkadaş çevresi ve okul ile ilgili gerekçeler ile devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopma durumuna geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: okul terki, okuldan kopma, okuldan erken ayrılma, devamsızlık, kronik devamsızlık.

ABSTRACT

Dropout in General Secondary Education: Determinants of Chronic Absenteeism and Dropout

This study aims to reveal the main determinants of absenteeism, chronic absenteeism and dropout among general secondary education students studying in Anadolu, science and social sciences high schools. Using exploratory sequential mixed method study, firstly, quantitative analyses were conducted on the absenteeism, chronic absenteeism and dropout status of all students who continue their formal education within the 12 year gradual compulsory education and, in more detail, general secondary education students, and then the interviews conducted with the dropout, chronic absentee and absentee participants were subjected to qualitative analysis. In the quantitative analysis section, comparisons and correlational analyses on the attendance of general secondary education students were included and CHAID analysis was conducted. These examinations and the analyses revealed that there are absenteeism, chronic absenteeism and dropout problems at the first grade level in primary schools, at the fifth and eighth grade level in secondary schools, and at the ninth and twelfth grade level in secondary education. At the same time the rates of absenteeism, chronic absenteeism and dropout rates among students in formal education in Turkey differ significantly across provinces and that there is a serious problem of regular school non-attendance in Eastern and Southeastern Anadolu regions, especially in Şanlıurfa. The examinations on the effects of some variables that are thought to affect the school attendance of general secondary education students on absenteeism, chronic absenteeism and dropping out of school indicated that absenteeism, chronic absenteeism and dropping out of school were higher among general secondary education students with low family income, studying in the ninth grade, low academic achievement, high number of siblings, low parental education level, coming from broken families and studying in Anadolu high school among school types. The results of the CHAID analyses presented that the determinants with the highest impact on absenteeism, chronic absenteeism and dropout were academic achievement, grade level, number of siblings, family income, school type and family situation, respectively. The results of the thematic analysis of the interviews in the qualitative dimension of the research, revealed that the participants became absent, chronically absent and disengaged from school due to personal, family, friends and school-related reasons.

Key words: school dropout, disengagement from school, early school leaving, absenteeism, chronic absenteeism.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
BEYAN	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Konunun Kapsamı ve Sınırları.....	2
1.2. Problem Durumu.....	8
1.3. Araştırma Sorusu ve Alt Sorular.....	10
1.4. Araştırmanın Amaçları ve Beklenen Yararlar	11
2. GENEL BİLGİLER, KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR	13
2.1. Türk Eğitim Sistemi	13
2.2. Zorunlu Eğitim	14
2.2.1. Dünyada zorunlu eğitim	16
2.2.2. Türkiye’de zorunlu eğitim	19
2.3. Türkiye’de Ortaöğretim.....	25
2.4. Zorunlu Eğitim ve Okula Düzenli Devam Hakkındaki Ulusal ve Uluslararası Yasal Düzenlemeler	29
2.4.1. Zorunlu eğitim ve okula devam hakkındaki uluslararası yasal düzenlemeler	29
2.4.2. Zorunlu eğitim ve okula devam hakkındaki ulusal yasal düzenlemeler.....	32
2.5. Okuldan Kopma ve Devamsızlığı Önlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalar	39
2.6. Kavramsal Çerçeve ve Literatür	40

2.6.1. Okul terki ve devamsızlık konusunda yapılan uluslararası çalışmalar	40
2.6.2. Okul terki ve devamsızlık konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar.....	48
3. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Tasarımı	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	62
3.2.1. Evren ve örneklem.....	62
3.2.2. Çalışma grubu	63
3.3. Verilerin Toplanması.....	67
3.3.1. Nicel verilerin toplanması.....	67
3.3.2. Nitel verilerin toplanması	67
3.4. Verilerin Analizi	67
3.4.1. Nicel verilerin analizi	67
3.4.2. Nitel verilerin analizi	70
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	72
4.1. Nicel Bulgular ve Tartışma	72
4.1.1. İlköğretimde okula devam durumlarının incelenmesi	72
4.1.1.1. İlköğretimde okula devam durumlarının sınıf seviyesine göre incelenmesi	73
4.1.1.2. İlköğretimde okula devam durumlarının illere göre incelenmesi	75
4.1.2. Ortaöğretimde okula devam durumlarının incelenmesi.....	91
4.1.2.1. Ortaöğretimde okula devam durumlarının sınıf seviyesine göre incelenmesi	91
4.1.2.2. Ortaöğretimde okula devam durumlarının illere göre incelenmesi	94
4.1.3. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına göre tanımlanması	105
4.1.4. Genel ortaöğretimde bazı değişkenlerin okula devam durumu ve devamsızlık ilişkileri.....	116
4.1.4.1. Akademik başarı ve okula devam	116
4.1.4.2. Aile gelir durumu ve okula devam.....	140

4.1.4.3. Cinsiyet ve okula devam	147
4.1.4.4. Okul türü ve sınıf seviyesi ile okula devam.....	151
4.1.4.5. Anne-baba eğitim seviyesi ve okula devam.....	162
4.1.4.6. Aile yapısı ve okula devam.....	175
4.1.5. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumunun temel belirleyicilerinin CHAID analizi ile tespiti	187
4.1.6. Nicel bulgulara ilişkin tartışma.....	259
4.2. Nitel Bulgular ve Tartışma.....	271
4.2.1. Nitel bulgular	271
4.2.2. Nitel bulgulara ilişkin tartışma	299
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	303
5.1. Sonuçlar.....	303
5.1.1. 12 yıllık kademeli zorunlu eğitimde örgün eğitimde yer alan öğrencilerin okula devam durumlarına ilişkin sonuçlar	303
5.1.2. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına ilişkin sonuçlar	306
5.1.3. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumunun temel belirleyicilerine ilişkin sonuçlar	309
5.1.4. Okuldan kopmuş, kronik devamsız ve devamsız öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçları	310
5.2. Öneriler.....	316
6. KAYNAKLAR	323
7. EKLER.....	347

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
BM	: Birleşmiş Milletler
CHAID	: Otomatik ki-kare etkileşim belirleme (Chi-squared Automatic Interaction Detector)
EUROSTAT	: Avrupa İstatistik Ofisi
İGE	: İnsani Gelişmişlik Endeksi
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OBP	: Ortaokul Başarı Puanı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
SBB	: Strateji ve Bütçe Başkanlığı
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TYT	: Temel Yeterlikler Testi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YEP	: Merkezi Sınav Puanı ile okullara yerleştirmeye esas puan
YSÖP	: Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. 18-24 yaş aralığında olup en fazla ortaokul mezunu olan kişilerin bazı Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'deki oranı	6
Şekil 2. Türk eğitim sistemi.....	14
Şekil 3. İlköğretimde okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrenci sayısı	74
Şekil 4. İlköğretimde sınıf seviyelerine göre belirlenen aralıklarda devamsızlık yapma oranları	75
Şekil 5. İlköğretimde okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il.....	76
Şekil 6. İlköğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu.....	77
Şekil 7. Türkiye'de illere göre insani gelişmişlik kategorileri	78
Şekil 8. İlköğretimde okuldan kopan öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il.....	78
Şekil 9. İlköğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre sayısal yoğunluğu.....	79
Şekil 10. İlköğretimde kronik devamsız öğrencilerin oranının en yüksek olduğu 10 il.....	80
Şekil 11. İlköğretimde kronik devamsız öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu	81
Şekil 12. İlköğretimde kronik devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il.....	81
Şekil 13. İlköğretimde kronik devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu	82
Şekil 14. İlköğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının yoğunluğu.....	83
Şekil 15. İlköğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il	83
Şekil 16. İlköğretimde devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il	84
Şekil 17. İlköğretimde devamsız öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu	85
Şekil 18. İlköğretimde devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il	85
Şekil 19. İlköğretimde devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu	86
Şekil 20. İlköğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il	87
Şekil 21. İlköğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en düşük olduğu 10 il	88
Şekil 22. İlköğretimde devamsız gün sayısı 10 gün altında olan öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu	89
Şekil 23. İlköğretimde hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il.....	90
Şekil 24. İlköğretimde hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu	90
Şekil 25. Ortaöğretimde sınıf seviyelerine göre belirlenen aralıklarda devamsızlık yapma oranları.....	93
Şekil 26. Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il.....	94
Şekil 27. Ortaöğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu	95
Şekil 28. Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il	96
Şekil 29. Ortaöğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre sayısal yoğunluğu	96
Şekil 30. Ortaöğretimde kronik devamsız öğrencilerin oranının en yüksek olduğu 10 il.....	97
Şekil 31. Ortaöğretimde kronik devamsız öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu	98
Şekil 32. Ortaöğretimde kronik devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il	98
Şekil 33. Ortaöğretimde kronik devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu	99
Şekil 34. Ortaöğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il.....	100
Şekil 35. Ortaöğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının yoğunluğu	100
Şekil 36. Ortaöğretimde devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il	101
Şekil 37. Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu.....	102

Şekil 38. Ortaöğretimde devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il.....	102
Şekil 39. Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu.....	103
Şekil 40. Ortaöğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il	103
Şekil 41. Ortaöğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en düşük olduğu 10 il	104
Şekil 42. Ortaöğretimde devamsız gün sayısı 10 gün altında olan öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu	105
Şekil 43. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre okula devam durumunu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	195
Şekil 44. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu puanı en düşük olan grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	197
Şekil 45. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	199
Şekil 46. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	200
Şekil 47. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ..	200
Şekil 48. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	201
Şekil 49. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken .	201
Şekil 50. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	202
Şekil 51. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	203
Şekil 52. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	203
Şekil 53. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	204
Şekil 54. 1. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	205
Şekil 55. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 4. grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	206
Şekil 56. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	206
Şekil 57. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ..	207
Şekil 58. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan onbirinci sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	208
Şekil 59. 1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan on ikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	208
Şekil 60. 2. aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	211
Şekil 61. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından en alt 2. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	212

Şekil 62. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 3. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	214
Şekil 63. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 3. başarı grubunda yer alan hazırlık, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	215
Şekil 64. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 3. başarı grubunda yer alan onbirinci ve onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler.....	216
Şekil 65. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 4. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	217
Şekil 66. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 4. başarı grubunda yer alan dokuz, on ve onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler.....	218
Şekil 67. 2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 4. başarı grubunda yer alan hazırlık ve onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etk gücü en yüksek olan bağımsız değişkenler.....	219
Şekil 68. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	221
Şekil 69. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 1. grupta (200 puan altı) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	222
Şekil 70. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta (200-299 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken.....	223
Şekil 71. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta yer alan dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	224
Şekil 72. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta yer alan on ikinci sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	225
Şekil 73. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta (300-399 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	226
Şekil 74. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	227
Şekil 75. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan on bir, on iki ve hazırlık sınıflı öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişken	228
Şekil 76. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta (400-500 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken.....	229
Şekil 77. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta yer alan dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	229
Şekil 78. 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta yer alan on birinci, on ikinci ve hazırlık sınıflı öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	230
Şekil 79. 4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken.....	232
Şekil 80. 4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişkenler	233
Şekil 81. 4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	234
Şekil 82. 4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	235
Şekil 83. 4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre on birinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	236

Şekil 84. 4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre on ikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	237
Şekil 85. 5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken	239
Şekil 86. 5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre 1 ve 2 kardeş olan öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	240
Şekil 87. 5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre 3 ve 4 kardeş olan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	241
Şekil 88. 5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre 5 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	242
Şekil 89. 6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	244
Şekil 90. 6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu çok kötü olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	245
Şekil 91. 6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu düşük olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	246
Şekil 92. 6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu orta olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	247
Şekil 93. 6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu iyi ve çok iyi olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	248
Şekil 94. 7. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken	250
Şekil 95. 7. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	251
Şekil 96. 7. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	252
Şekil 97. 8. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler	254
Şekil 98. Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumuna göre okula devam durumları	255
Şekil 99. Genel ortaöğretim öğrencilerine ilişkin risk faktörleri	319

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ortaöğretimden mezuniyet oranları.....	7
Tablo 2. Bazı ülkelerde zorunlu eğitim süresi	19
Tablo 3. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türüne göre dağılımı	63
Tablo 4. Genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dağılımı.....	63
Tablo 5. Nitel çalışma grubuna ilişkin bazı özellikler	65
Tablo 6. Nitel çalışma grubuna ilişkin bazı demografik özellikler.....	66
Tablo 7. İlköğretimde öğrenci sayısı ve oluşturulan kategorilere göre devamsızlık yapan öğrenci sayı ve oranları.....	72
Tablo 8. İlköğretimde sınıf seviyelerine göre öğrenci sayısı ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci sayıları	73
Tablo 9. İlköğretimde sınıf seviyesi ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci oranları	74
Tablo 10. İlköğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 ilin İGE sıralaması.....	87
Tablo 11. Ortaöğretimde öğrenci sayısı ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci sayı ve oranları.....	91
Tablo 12. Ortaöğretimde sınıf seviyesi ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci oranları ..	92
Tablo 13. Ortaöğretimde sınıf seviyelerine göre öğrenci sayısı ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci sayıları	93
Tablo 14. Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 ilin İGE sıralaması	95
Tablo 15. Genel ortaöğretim öğrencilerinin devam durumları	106
Tablo 16. Genel ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyete göre devam durumları	106
Tablo 17. Genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puanına göre devam durumları	107
Tablo 18. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre devam durumları.....	108
Tablo 19. Genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre devam durumları.....	110
Tablo 20. Genel ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim seviyesine göre devam durumları	111
Tablo 21. Genel ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim seviyesine göre devam durumları	112
Tablo 22. Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile gelir duruma göre devam durumları	113
Tablo 23. Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumuna göre devam durumları	114
Tablo 24. Genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısına göre devam durumları	115
Tablo 25. YEP puan aralıklarına göre öğrenci sayısı ve devamsızlık ortalamaları	117
Tablo 26. YEP puanı ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi.....	117
Tablo 27. YEP puanı ile okul türünün devamsızlıkla ilişkisi.....	118
Tablo 28. YEP puanı ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	119
Tablo 29. YEP puanı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	120
Tablo 30. YEP puanı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	121
Tablo 31. YEP puanı ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	122
Tablo 32. YEP puanı ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi	122
Tablo 33. YEP puanı ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi.....	123
Tablo 34. YEP puanı ve okula devam durumu	124
Tablo 35. Yılsonu puan aralıkları ve bu aralıklardaki öğrenci sayısı ile devamsızlık ortalamaları	125

Tablo 36. Yılsonu başarı puanı ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi	125
Tablo 37. Yılsonu başarı puanı ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi	126
Tablo 38. Yılsonu başarı puanı ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	127
Tablo 39. Yılsonu başarı puanı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	128
Tablo 40. Yılsonu başarı puanı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	129
Tablo 41. Yılsonu puanı ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	130
Tablo 42. Yılsonu başarı puanı ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	131
Tablo 43. Yılsonu başarı puanı ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi	131
Tablo 44. Yılsonu başarı puanı ve okula devam durumu	132
Tablo 45. OBP puan aralıklarına göre öğrenci sayısı, yüzdesi ve devamsızlık ortalamaları	133
Tablo 46. OBP ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi	134
Tablo 47. OBP ile okul türünün devamsızlıkla ilişkisi	134
Tablo 48. OBP ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	135
Tablo 49. OBP ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	136
Tablo 50. OBP ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	137
Tablo 51. OBP ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi	138
Tablo 52. OBP ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	138
Tablo 53. OBP ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi	139
Tablo 54. OBP ve okula devam durumu.....	140
Tablo 55. Aile gelir durumuna göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları.....	141
Tablo 56. Aile gelir durumu ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi.....	141
Tablo 57. Aile gelir durumu ve okul türü ile sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	142
Tablo 58. Aile gelir durumu ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	143
Tablo 59. Aile gelir durumu ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi.....	144
Tablo 60. Aile gelir durumu ve akademik başarı ilişkisi	145
Tablo 61. Aile gelir durumu ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi.....	145
Tablo 62. Aile gelir durumu ve okula devam durumu.....	146
Tablo 63. Cinsiyete göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları	147
Tablo 64. Cinsiyet ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi.....	147
Tablo 65. Cinsiyet ve okul türü ile sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	148
Tablo 66. Cinsiyet ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	149
Tablo 67. Cinsiyet ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi	149
Tablo 68. Cinsiyet ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi	150
Tablo 69. Cinsiyet ve okula devam durumu	150
Tablo 70. Okul türüne göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları	151
Tablo 71. Okul türüne göre YEP, OBP ve yıl sonu başarı puanı ortalamaları.....	152
Tablo 72. Okul türü ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi.....	152
Tablo 73. Okul türü ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi.....	152
Tablo 74. Okul türü ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	153
Tablo 75. Okul türü ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	154

Tablo 76. Okul türü ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	154
Tablo 77. Okul türü ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi.....	155
Tablo 78. Okul türü ve okula devam durumu.....	156
Tablo 79. Sınıf seviyesine göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları.....	156
Tablo 80. Sınıf seviyesi ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi	157
Tablo 81. Sınıf seviyesi ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi.....	157
Tablo 82. Sınıf seviyesi ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi.....	158
Tablo 83. Sınıf seviyesi ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	159
Tablo 84. Sınıf seviyesi ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	160
Tablo 85. Sınıf seviyesi ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi.....	161
Tablo 86. Sınıf seviyesi ve okula devam durumu.....	162
Tablo 87. Anne eğitim seviyesi ve devamsızlık ortalamaları	163
Tablo 88. Anne eğitim seviyesi ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi.....	163
Tablo 89. Anne eğitim seviyesi ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi	164
Tablo 90. Anne eğitim seviyesi ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi.....	165
Tablo 91. Anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	166
Tablo 92. Anne eğitim seviyesi ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi.....	167
Tablo 93. Anne eğitim seviyesi ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi.....	168
Tablo 94. Anne eğitim seviyesi ve okula devam durumu.....	169
Tablo 95. Baba eğitim seviyesi ve devamsızlık ortalamaları.....	169
Tablo 96. Baba eğitim seviyesi ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi	170
Tablo 97. Baba eğitim seviyesi ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi	171
Tablo 98. Baba eğitim seviyesi ile okul türü ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	171
Tablo 99. Baba eğitim seviyesi ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	172
Tablo 100. Baba eğitim seviyesi ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi	173
Tablo 101. Baba eğitim seviyesi ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi	174
Tablo 102. Baba eğitim seviyesi ve okula devam.....	175
Tablo 103. Aile durumuna göre genel ortaöğretim öğrencileri ve devamsızlık ortalamaları.....	176
Tablo 104. Aile durumu ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi.....	176
Tablo 105. Aile durumu ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi	176
Tablo 106. Aile durumu ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi.....	177
Tablo 107. Aile durumu ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	177
Tablo 108. Aile durumu ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	178
Tablo 109. Aile durumu ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	178
Tablo 110. Aile durumu ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi	179
Tablo 111. Aile durumu ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi.....	179
Tablo 112. Aile durumu ve okula devam	180
Tablo 113. Kardeş sayısı ve devamsızlık ortalamaları	180
Tablo 114. Kardeş sayısı ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi.....	181
Tablo 115. Kardeş Sayısı ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi	181

Tablo 116. Kardeş sayısı ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi.....	182
Tablo 117. Kardeş sayısı ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi	183
Tablo 118. Kardeş sayısı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	184
Tablo 119. Kardeş sayısı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi.....	184
Tablo 120. Kardeş sayısı ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi	185
Tablo 121. Kardeş sayısı ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi	186
Tablo 122. Kardeş sayısı ve okula devam durumu	186
Tablo 123. CHAID analizleri ve bu analizlere dâhil edilen bağımsız değişkenler	189
Tablo 124. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları.....	190
Tablo 125. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı.....	191
Tablo 126. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türüne göre dağılımı.....	191
Tablo 127. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dağılımı.....	191
Tablo 128. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin aile gelir durumuna göre dağılımı.....	192
Tablo 129. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumuna göre dağılımı	192
Tablo 130. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puan kategorilerine göre dağılımı.....	192
Tablo 131. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin OBP puan kategorilerine göre dağılımı.....	193
Tablo 132. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yılsonu başarı puanı kategorilerine göre dağılımı.....	193
Tablo 133. CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısına göre dağılımı	193
Tablo 134. 1. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	194
Tablo 135. 2. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	210
Tablo 136. 3. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	220
Tablo 137. 4. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	231
Tablo 138. 5. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	238
Tablo 139. 6. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	243
Tablo 140. 7. Aşama CHAID analizine ilişkin model özeti	249
Tablo 141. 8. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti.....	253
Tablo 142. Gerçekleştirilen CHAID analizleri özeti	256
Tablo 143. Okuldaki hisler	271
Tablo 144. Okula düzenli olarak devam etmeme veya okuldan kopma gerekçeleri.....	273
Tablo 145. Okula düzenli devam etmemeye yönelik ebeveyn tepkileri	284
Tablo 146. Arkadaş çevresinin okula devam durumu.....	286
Tablo 147. Okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresi ve öğretmenlerin tutumu.....	288
Tablo 148. Katılımcıların akademik başarı durumlarına ilişkin görüşleri	290
Tablo 149. Katılımcıların öğrenim gördükleri okulun uygunluğuna ilişkin görüşler	292
Tablo 150. Katılımcıların hedef durumları	293
Tablo 151. Okula düzenli devamı sağlayacak öneriler.....	296

1. GİRİŞ

Günümüz insanının ihtiyaç duyduğu ve arzu ettiği en önemli unsurlar arasında toplumsal düzen ve refah yer almaktadır. Toplumsal düzeni sağlayabilmenin ve refahı yükseltebilmenin en önemli araçlarından birisi ise eğitimidir. Eğitim, her toplum için çocukların kalbinde kendi varoluşu için gerekli koşulları hazırladığı bir araçtır. Toplumun her yeni kuşağı kendi değerleri ve ölçütleriyle yeniden inşa etmesi bir zorunluluktur. Eğitim, toplumun varlığı ve devamı için önemli bir işlev üstlenmektedir. (Durkheim, 2016). Eğitim; devletler üzerindeki sosyal yükü azaltır, bireysel geliri artırır, nitelikli istihdamı güçlendirerek işsizliği azaltır. Bu durum toplumsal refahın artmasına katkı sağlar. Devletlerin eğitim yatırımları yaparak toplumun eğitim seviyesini yükseltmesi ve beşerî sermayesini güçlendirmesi kalkınma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Psacharopoulos ve Woodhall, 1985). Bireylerin okullaşma ve okulu tamamlamaları ile artan eğitim seviyesi, bireysel açıdan daha fazla kazanç, daha müreffeh bir yaşam; devlet açısından daha fazla vergi ve daha az sosyal yardım harcaması; toplumsal açıdan daha gelişmiş bir sosyal düzen anlamına gelir (Belfield, 2008).

Sosyal politika açısından eğitimin toplumsal refah üzerindeki rolü oldukça önemlidir. Eğitimin refah sağlamadaki rolü, bireylerin sosyal ve ekonomik refahlarına katkı sağlamak amacıyla eğitim sistemleri ve politikaları aracılığıyla belirlenen hedefler ve uygulamaları kapsamaktadır. Eğitim politikaları ile refahın toplumun tüm kesimleri ile paylaşılması sağlanabileceği gibi refahın standartları da yükseltilebilir. Sosyal politika yönüyle bu durum sosyal güvenlik harcamalarından, sosyal yardıma ihtiyaç duyacak birey oranına kadar birçok durum üzerinde etkili olmaktadır (Hega ve Hokenmaier, 2002; West ve Nikolai, 2013).

Yetişkin nüfusun almış olduğu ortalama eğitim süresi kişi başına düşen milli gelir, gelir dağılımında adalet ve sosyal refah gibi birçok durum üzerinde etkili olmaktadır (Özbaş ve Avcı, 2013). Eğitimin tüm bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için devletlerin eğitime erişimi sağlamasına ve öğrencileri eğitim çağında okulda tutabilmesine bağlıdır. Bu noktada okulu bırakma bir başka deyişle okul terki hem toplumsal hem de kişisel maliyeti yüksek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal, 2008).

2023 yılında dünya genelinde lise çağında bulunan 120 milyonun üzerinde çocuk okula gitmemektedir (UNESCO, 2023a). Avrupa Birliği (AB) ekonomisini yeniden

yapılandırmayı ve AB'nin genel perspektifini yeniden belirlemeyi amaçlayan Lizbon Stratejisinde *sosyal bütünleşme* başlığı altında yer alan hedeflerden birisi de okul terklerinin azaltılmasıdır (Ungureanu ve Marcu, 2006). AB tüm üye ve aday ülkelerde okuldan erken ayrılanların oranını 2030 yılı öncesinde yüzde dokuzun altına indirmeyi amaçlamaktadır (EUROSTAT, 2023). Diğer taraftan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde eğitime katılım oranları ile birlikte artan okul terk oranları ulusal bir endişe haline gelmiştir (Rumberger, 2011). Türkiye'de de lise seviyesinde öğrenci sayısındaki her binde birlik artışın gayri safi yurtiçi hasılda binde ikilik artışa sebep olduğu bilinmektedir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013).

Okul terkinin önlenmesi için güçlü bir iradenin yanı sıra ciddi bir kapasite gerekmektedir. Okul terkinin önlenmesinde, önleyici ve kurtarıcı programlar geliştirilmeli ve okul yapısında reformlar yapılmalıdır. Ailelerin, okulların, toplumların, ırksal ve etnik grupların kaynaklarındaki eşitsizliği gidermeden veya bu gruplara özel politikalar üretmeden okul terkinin önlemek mümkün görünmemektedir. Çünkü okul terki sadece eğitsel bir sorun değildir aynı zamanda sosyal bir sorundur. Bu yüzden okul terki sorununun tek ve basit bir çözümü de yoktur (Rumberger, 2011).

Bu kapsamda okul terki; öncülleri olan, devamsızlık ve okulu asma gibi durumlar ile okuldan uzaklaşmaya etki eden, sosyal eşitsizlikler, cinsiyet, akademik başarı ve okul iklimi gibi tüm değişkenleri ile izlenmeli ve sürekli analiz edilmelidir (Byrne ve Smyth, 2010). Nitekim 2024-2028 yıllarını kapsayan *On İkinci Kalkınma Planı*'nda "Okuldan kopma riski olan çocukların eğitim sistemi içerisinde kalmaları ve eğitim dışına çıkan çocukların yeniden eğitim sistemine döndürülmesi için öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini izleyen takip mekanizması oluşturulacak, bu takip mekanizması aracılığıyla riskleri önleyici tedbirler aile ve okul işbirliğiyle alınacaktır" hedefine yer verilmiştir (SBB, 2024, s.153). Bu noktada yapılan birçok araştırma göstermiştir ki öğrenci okuldan kopmadan alınacak önlemler, öğrenci okuldan koptuktan sonra alınacak önlemlere göre daha etkilidir (Fortin vd., 2013; Graeff Martins vd., 2006). Okul terkinin önlemeye yönelik çalışmaların da başarılı olması okul terkine neden olan faktörün veya faktörler zincirinin doğru tespit edilmesine bağlıdır (Battin Pearson vd., 2000).

1.1. Konunun Kapsamı ve Sınırları

AB ülkeleri ve gelişmiş diğer ülkeler eğitime önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Okul öncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim, yükseköğretim, eğitime yüksek oranda ve

uzun süreli katılım, hayat boyu öğrenme bu ülkeler açısından önemli eğitim yatırımı alanlarıdır. Okul terkinin; bireysel, toplumsal ve ekonomik etkileri çok büyüktür. Bu nedenle okuldan erken ayrılmanın azaltılması ve okula düzenli devamın sağlanması üzerinde önemle durulan bir konudur (EUROSTAT, 2020). Birçok ülkede okul terki ulusal bir problem olarak tanımlanmakta ve lise bitirme oranlarını yükseltmek önemli bir amaç olarak görülmektedir (Battin Pearson vd., 2000).

Bir bireyi okulu bırakmaya sevk eden öznel umut; mensup olduğu kategoriye özgü nesnel olasılıkların hayata geçmesine katkıda bulunan mekanizmalar arasında sayılmalıdır (Bourdieu ve Paseron, 2019/1970). Okul terki veya okuldan erken ayrılma, eğitim sistemlerinin en müzmin ama hakkında en az şey bilinen sorunlarından biridir. Dünya genelinde okul terki ile verilen mücadelenin başarısız veya etkisiz olmasının arkasında sorunun tam olarak anlaşılamaması bulunmaktadır (Smyth ve Hattam, 2002). Yapılan çalışmalar incelendiğinde okuldan erken ayrılma ve okul terkinin tanımının bile bir problem olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Byrne ve Smyth, 2010). Literatür incelendiğinde de okul terki, okuldan erken ayrılma ve okulu asma gibi farklı kavramlar ile karşılaşılabilmektedir.

Okulu bırakma, gelişmekte olan ülkelerde toplumsal refah ve kalkınma başta olmak üzere birçok durumu etkilemektedir. Gelişmekte olan ülkelere okul, çocuklar için sadece bir öğrenme ortamı değildir. Okul, çocukların gelişimlerini ve psikolojik refahlarını etkileyen ve çocukları çeşitli tehlikelerden koruyan vazgeçilemez bir konuma sahiptir (Graeff Martins vd., 2006). Okuldan erken ayrılma aynı zamanda yetişkin rollerine zamanından önce geçilmesini tetikleyen bir olay olarak değerlendirilmektedir (Newcomb, 1996). Bu açıdan sağlıklı bir yetişkinlik için liseyi tamamlamış olmak önem arz etmektedir. Ayrıca okulu terk eden öğrencilerin bu davranışı sergilerken lise diplomasına sahip olmanın faydaları hakkında bilinçli olmadıkları da bilinmektedir (Bradshaw, O'Brennan, ve McNeely 2008). Ancak genel itibarıyla okulu terk ettikten sonra okulu terk eden öğrencilerde hâkim olan duygu pişmanlıktır (Byrne ve Smyth, 2010).

2006 verilerine ABD’nde beyaz gençlerin yüzde altısı, siyahi gençlerin yüzde on biri, hispanik gençlerin ise yüzde yirmi ikisi liseyi tamamlayamamıştır. Bu oran ABD dışında doğan göçmenler ile gettolarda yaşayanlar arasında çok daha yüksektir (Bradshaw vd., 2008). Bu durum okul terkinin sosyoekonomik zorluklar yaşayan ırksal gruplar açısından ortaya çıkardığı tehlikeyi göstermesi açısından önemlidir (Battin Pearson vd.,

2000). Çünkü okulu terk edenlerin lise mezunlarına göre kalıcı ve güvenli bir iş bulmada daha fazla zorlandıkları ve daha düşük ücretle çalıştıkları görülmektedir. Lise mezunlarında iş bulma oranı yüzde yetmiş bir iken bu oran liseyi terk edenlerde yüzde elli seviyesindedir. Ayrıca liseyi terk edenler ABD’de ortalama gelirin yüzde altmış beşini kazanabilmektedir (Bradshaw vd., 2008).

Dünya genelinde 1980’lerden bu yana tüm kademelerde ve tüm sosyoekonomik sınıflarda okul terk oranlarında bir düşüş gözlenmekle beraber dezavantajlı ailelerden gelen çocukların okul terk oranları hâlâ daha yüksektir ve bu yönde eşitsizlikler devam etmektedir (Byrne ve Smyth, 2010). Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde temel eğitimde okul terki, gelişmiş ülkelerde ise lise ve daha üst öğrenimlerde okul terki önemli bir problem olarak görülmektedir (Townsend, Flisher ve King, 2007).

Ayrıca son yıllarda temel veya zorunlu eğitimi tamamlamadan okuldan erken ayrılanlar özel sosyal politika gerektiren gruplar arasında görülmeye başlanmıştır. Özellikle 15-19 yaş aralığında olup ne eğitimde ne de istihdamda olmayan gençlerin durumu OECD tarafından yakından takip edilmektedir. Nitekim bu durumda olan gençlerin oranı OECD ülkelerine göre Türkiye’de çok daha yüksektir (OECD, 2023d).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan 2018 yılı İdare Faaliyet Raporunda Türkiye’de örgün eğitimde okula düzenli devam etmeme sorununun ciddi düzeyde olduğu görülmektedir (MEB, 2019a). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 uygulamasının ortaya koyduğu sonuçlardan birisi Türkiye’de devamsızlık ve okula düzenli devam etmeme sorununun büyüklüğüdür (OECD, 2016). Devamsızlık ve okula düzenli devam etmemenin üzerinde durulmadığı ve bu durumu önleme adına gerekli tedbirler alınmadığı takdirde okuldan kopma bir başka deyişle okul terki ile sonuçlandığı bilinmektedir (Eastman vd., 2007; Owens ve Piliawsky, 2009).

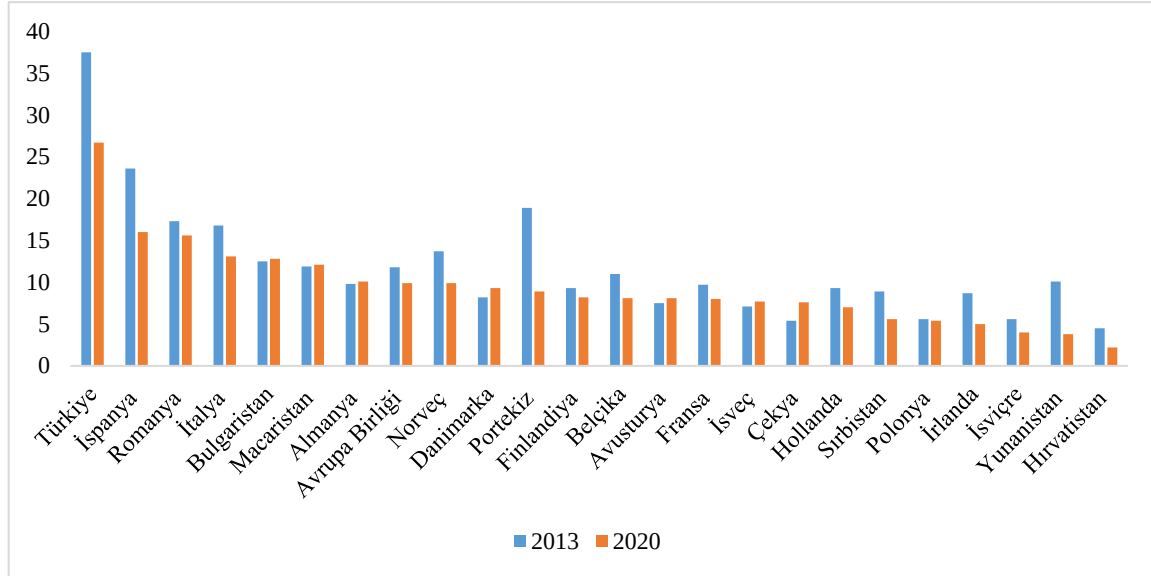
Türkiye’de 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sisteminde okula devam yasal olarak zorunlu tutulmakla birlikte, okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilere yönelik politikaların yeterli olduğunu söylemek zordur (European Commission, 2014). Bu durum 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulaması ile daha belirgin hale gelmiştir. Çünkü zorunlu eğitimin süresi arttıkça okuldan erken ayrılmanın yaşı ileriye doğru gitmekte ve sorun daha belirgin hale gelmektedir. Ayrıca zorunlu eğitimin süresinin artırılmasının okuldan erken ayrılmayı da olumlu etkilediği söylenemez (Brunello ve De Paola, 2014).

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim içerisinde yer alan örgün bir kuruma kayıtlı bir öğrencinin okulu terk etmesi yasal olarak mümkün değildir. Bu durum Türkiye hakkında yapılan çeşitli uluslararası çalışmalara konu olmuş ve ilgili çalışmalarda Türkiye’de okulu terk eden öğrencileri tespit etmenin zorluklarına değinilmiştir (European Commission, 2014). Ayrıca ilgili mevzuatında bazı öğrenim düzeyleri için okula düzenli devam etmeyen öğrenciler ve veli veya vasileri için de çeşitli yaptırımlar öngörülmüş olmakla birlikte, bu yaptırımların uygulanıp uygulanmadığına veya ne şekilde uygulandığına yönelik herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Türkiye, demografik fırsat penceresi açısından ülkenin kalkınmasına eğitim yolu ile doğru kullanılabildiği takdirde önemli katkı sağlayabilecek genç bir nüfus potansiyeline sahiptir. Ancak çeşitli ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşun yapmış olduğu istatistikî çalışmalar bu noktada önemli sorunlara işaret etmektedir. Örneğin; EUROSTAT tarafından okuldan erken ayrılanlara yönelik olarak her yıl yayımlanan çalışmalarda Türkiye mutad olarak diğer ülkelerden daha yüksek düzeyde okuldan erken ayrılan öğrenci oranı ile ayrılmaktadır (EUROSTAT, 2019, 2020, 2023). Bu sorunlar, demografik fırsat penceresini Türkiye için bir fırsat olmaktan çıkarabilir. Türkiye’nin sahip olduğu genç nüfus; istihdama ve ülkenin gelişimine katkı sağlayacak donanıma sahip olmadığı takdirde ortaya önemli bir işsizlik sorunu ve fırsat maliyeti çıkaracaktır. Nitekim ABD’de yapılan bir araştırmaya göre gelecek on yıl içerisinde on iki milyon öğrencinin okulu terk edeceği ve bu durumun ABD’ye 1,5 trilyon dolara mal olacağı tahmin edilmektedir (Alliance for Excellent Education, 2008). Bu noktada Türkiye’nin üzerinde durulması gereken bir probleme sahip olduğu görülmektedir. EUROSTAT tarafından derlenen verilere göre 18-24 yaş aralığında olup en fazla ortaokul diplomasına sahip öğrencilerin oranı 2020 yılında Türkiye için yüzde 26,7 seviyesindedir. AB ülkelerinde okuldan erken ayrılma olarak tanımlanan bu grubun ortalaması yüzde 10’un altındadır.

Şekil 1

18-24 yaş aralığında olup en fazla ortaokul mezunu olan kişilerin bazı Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'deki oranı.



Kaynak: EUROSTAT (2023). *Early leavers from education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/>.

Şekil 1'den de görüleceği üzere Türkiye'de ortaöğretimden mezun olma oranlarında son yıllarda önemli bir iyileşme sağlanmakla beraber; ortaöğretimden erken ayrılan öğrencilerin oranı diğer gelişmiş ülkelere kıyasla hala önemli bir sorun olarak görünmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar, devamsızlık ve okuldan kopmanın ülke ekonomisi açısından da istenmeyen bir durum olduğunu ortaya koymakta, düşük nitelikli olarak iş gücüne katılan kişilerin ülke ekonomisine daha az katkıda bulunduğunu, bu kişilere sunulacak sosyal yardım başta olmak üzere diğer hizmetler için diğer vatandaşlardan daha çok vergi almak zorunda kaldığını göstermektedir (Campbell, 2004).

Türkiye'nin AB uyum sürecinde olduğu da göz önünde bulundurulduğunda kat edilecek mesafe Türkiye'nin AB adaylık süreci açısından önemlidir. Çünkü AB, 2030 eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için üye ve aday ülkelere bazı sorumluluklar yüklemiştir. *Okulu erken terkin azaltılması ve öğrencilerin düzenli devamının sağlanması* bu sorumluluklar arasındadır. Birlik, üye ve aday ülkelerin hedeflere ulaşmada kat ettikleri mesafeleri, yaşanan problemleri ve yapılması gerekenleri sık sık üye ve aday ülkelere hatırlatmaktadır (European Commission, 2013, 2015; Chircop 2021). MEB'in öğrenci devamsızlığı ve okulu erken terk etmeyi azaltmaya yönelik çalışmalarını etkin bir şekilde sürdürmesi gereklidir. Bu konuda mevzuattan kaynaklanan eksikliklerin giderilmesine

ihtiyaç vardır (Gür ve Çelik, 2009). Bunun yanı sıra okul terk riskini belirleyen erken uyarı sistemlerine de ihtiyaç duyulmaktadır (Polat, 2021).

Tablo 1’den görüleceği üzere OECD verilerine göre Türkiye’de ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin oranı 2020 yılında yüzde 81 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum ortaöğretime kaydolun her beş öğrenciden birinin ortaöğretimden mezun olamadan örgün eğitim dışına çıktığını göstermektedir. Aynı şekilde veriler; mezuniyet oranının 2005 yılından bu yana yaklaşık 35 puana yakın arttığını göstermektedir.

Tablo 1

Ortaöğretimden mezuniyet oranları

Yıl	2005	2010	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Mezuniyet oranı	47.55	54.19	67.81	70,50	71,73	74.96	76,23	81.34

Kaynak: OECD (2023c). Secondary graduation rate. OECD Data. <https://data.oecd.org/students/secondary-graduation-rate.htm>

Yukarıda yer alan çeşitli araştırma sonuçlarından görüleceği üzere Türkiye’de 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin, okula düzenli devam etmeme ve okuldan kopma problemi bulunmaktadır.

Bu çalışmada söz konusu problemin sistemin bütününde genel hatlarıyla, genel ortaöğretimdeki durumu ise derinlemesine irdelenmektedir. Problemin son yıllardaki profili, bugünkü durumu ve yaşanan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türk eğitim sisteminde okul terkenden yasal olarak halen bahsedilemediği için bir eğitim öğretim yılında 90 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenciler *okuldan kopan öğrenciler* olarak tanımlanmıştır. Özürsüz olarak devamsız gün sayısı olan 10 gün ile 30 gün arası okula devam etmeyen öğrenciler *devamsız öğrenciler*; 30 gün ile 90 gün arası devamsızlığı bulunan öğrenciler ise *kronik devamsız öğrenciler* olarak tanımlanmıştır. Ayrıca; devamsız gün sayısı özürsüz olarak 10 günün altında yer alan öğrenciler ise *okula düzenli olarak devam eden öğrenciler* olarak tanımlanmıştır.

Konunun derinlemesine analizinin sağlanması amacıyla çalışma örgün eğitim içinde yer alan çağ nüfusu dışına çıkmamış Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı genel ortaöğretim öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarına kayıtlı öğrenciler çalışmanın kapsamı dışında

tutulmuştur. Ayrıca özel durumları itibarıyla okula devam zorunluluğu bulunmayan öğrenciler de çalışmanın kapsamına dâhil edilmemiştir.

1.2. Problem Durumu

Dünyada; okuldan erken ayrılma, okul terki ve devamsızlık hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu durumun; okul sonrası işsizlik (Micklewright, Pearson ve Smith, 1990), psikolojik ve mental bozukluklar (Esch ve diğerleri, 2014), okul kültürü (Smyth ve Hattam, 2002), göçmenlik ve göçmenlikte hangi ülke orijinli olduğu (Anisef vd., 2010; Lofstrom, 2007), akademik başarısızlık (Balenzano, Moro ve Cassibba, 2019), sınıf tekrarı (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002), aile içi ilişkiler ve arkadaş ilişkileri (Rumberger, 2001), cinsiyet (Goldschmidt ve Wang, 1999), disiplin problemleri (Stearns ve Glennie, 2006), erken evlenme (Doll, Eslami ve Walters, 2013), yoksulluk (Goldberg, 1999), kız öğrencilerde erken hamilelik (Shuger, 2012), uyuşturucu madde kullanımı (Townsend vd., 2007) gibi nedenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Türkiye’de okuldan erken ayrılma, okul terki ve devamsızlık hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk işçiliği (Avşar ve Öğütoğulları, 2012), inançların yanlış yorumlanması (Adıgüzel, 2013), geçici tarım işçiliği (Karaman, 2013), göç (Şahan, 2003), yoksulluk (Yıldız, 2011), okul ortamlarının yetersizliği (Özbaş, 2010), taşımali eğitim uygulamasında yaşanan sıkıntılar (Köse, 2014), ikili öğretim uygulaması (Özbaş, 2010), coğrafi zorluklar (Boğa, 2010), yaylak-kışlak yaşam tarzı (Kadı, 2000), akademik başarısızlık, okulu sevmeme, disiplin problemleri (Bayhan ve Dalgıç, 2012), okul reddi (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010) gibi nedenlerden öğrencilerin okula düzenli olarak devam etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmaların da gösterdiği üzere, okulu terk etme sorunu oldukça karmaşık bir sorundur ve bu sorunun çözümü için pek çok unsurun bir arada ele alınması gereklidir. Sorunun kaynaklarının iyi belirlenmesi çözüm için önemlidir. Sorun, okuldan veya okul dışı faktörlerden temel alan bir yapıda olabilir. Okul terki gibi bir sorunun, tek ve basit bir çözümü yoktur. Okulu terk eden öğrencilerin benzerlikleri olabileceği gibi farklılıkları da olabilir (Özdemir vd., 2010). Okuldan kopma sorununun çözümlenebilmesi ve yapılacak çalışmaların değerlendirilmesi sağlanacak doğru veriler ile mümkündür (Brunello ve De Paola, 2014). Türk eğitim sistemi 2003 yılından sonra gerek öğrenci performanslarında yaşanan artışlar gerek eşitsizliklerin azaltılması gerekse okullaşma oranlarının artırılmasıyla birlikte önemli mesafe kat etmiştir (World Bank,

2013). Kat edilen mesafeye rağmen, Türk eğitim sisteminde hakkında çok az şey bilinen sorunlardan birisi devamsızlık ve okul terkidir. Türkiye’de devamsızlık ve okul terki sorununun önlenemeyeceğine ilişkin toplumsal bir inanç yerleşmiş durumdadır. Ayrıca okullarda devamsızlığa müdahale edilmesi gereken sınır da belli değildir. Hal böyle olunca devamsızlık ve okul terki yaygın ama hakkında az şey bilinen ve çoğu zaman görmezden gelinen bir problem haline gelmektedir (MEB ve UNICEF, 2009). Diğer taraftan, okul terk oranlarının düşük olması eğitim sistemin kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir araştırmaya göre 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda okulu terk eden öğrenci oranı %15,94’tür (MEB ve UNICEF, 2013). Bu noktada Avrupa Komisyonu tarafından; Türkiye’nin özellikle kız çocukları ve dezavantajlı grupların çocuklarına özel önem vermesi, kapsayıcı eğitimi daha da geliştirmesi ve okul terk oranlarını azaltmaya yönelik çalışmalar sürdürmesi gerektiği ifade edilmiştir (European Commission, 2020).

Okul terki; okulu terk eden kişi, okulu terk eden kişinin ailesi ve okul terk eden kişinin yaşadığı toplum açısından önemli sosyal ve ekonomik maliyetler oluşturmaktadır (Uysal, 2008). Literatürde ve teoride okullaşma oranlarının artırılmasının önemi herkes tarafından kabul görmekte ancak okuldan erken ayrılmanın önlenmesine ilişkin tedbirler oldukça zayıf kalmaktadır (Brunello ve De Paola, 2014). Türkiye’de öğrencilerin okulu asma (devamsızlık veya geç gelme) davranışını sergileme oranları OECD ülkeleri oranlarına göre oldukça yüksektir (OECD, 2023a). Dolayısıyla Türkiye için de durum oldukça tedirgin edicidir. Nitekim OECD tarafından yayımlanan *Bir Bakışta Eğitim 2023* raporuna göre Türkiye’de 25-34 yaş arası genç yetişkinler arasındaki kadınların yüzde 34’ü, erkeklerin yüzde 32’si lise diplomasına sahip değildir (OECD, 2023d). Bu oranda yedi yılda yüzde yirmiye yakın bir iyileşme sağlanmış olsa da diğer OECD ülkeleri ile Türkiye arasında hala üzerinde durulması gereken bir fark; Türkiye açısından ise önemli bir problem bulunmaktadır (OECD, 2018).

Türkiye’nin gelişmiş ülkeler ile arasında oluşan bu farkı gidermesi genç nüfusunun eğitime erişimini ve düzenli katılımını artırmasına bağlıdır. 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim bu noktada önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak zorunlu eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula devamını özendiren ve okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilere yönelik müdahale sistemleri bulunmayan bir zorunlu eğitim sistemi Türkiye gibi önemli oranda genç nüfusa sahip bir ülkede çeşitli sorunlara neden olmaktadır (Belfield, 2008).

Türkiye’de 2019 yılında örgün eğitime devam eden genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 25,14’ünün 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığı bilinmektedir (MEB, 2020a). Bu durum 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimde yaşanan probleme işaret etmekle birlikte mevcut durumu tam olarak yansıtmamaktadır. Önceki bölümlerde değinilen ortaöğretimden mezun olmadan ayrılan öğrenci oranları ile devamsızlık oranları bir arada değerlendirildiğinde yüzde 25’ten daha büyük bir problem ile karşılaşilmektedir.

1.3. Araştırma Sorusu ve Alt Sorular

Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (EUROSTAT), 18-24 yaş aralığında olup en fazla ortaokul mezunu olan kişileri *okuldan erken ayrılan*, bu durumu ise *okuldan erken ayrılma* olarak tanımlamaktadır (Eurostat, 2020). Okul terki ise okuldan erken ayrılma kavramı ile aynı anlama gelen ve öğrencinin mezun olamadan okuldan ayrılması olarak tanımlanabilir.

12 yıllık kademeli zorunlu eğitim uygulamasını düzenleyen 222 ve 1739 sayılı kanunlar ile bu kanunlara dayalı olarak düzenlenen alt mevzuata göre fiili durumu her ne olursa olsun, yasal olarak bir öğrencinin okuldan erken ayrılması veya okulu terk etmesi mümkün değildir. Mevcut sistem içerisinde okul terk etmiş öğrencileri veya okuldan erken ayrılan öğrencileri tanımlamak mümkün değildir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğrencilerin yukarıda yer verilen şekilde devamsız gün sayısı temel alınarak bir tanımlama yapılmıştır.

Araştırmanın ana sorusu, “Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumunu etkileyen ve okuldan kopmalarına neden olan temel belirleyiciler nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın ana sorusuna bağlı olarak geliştirilen üç temel soru ise şu şekilde ifade edilebilir:

1. Türk eğitim sisteminde örgün eğitim kurumlarında 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimde okula devamın genel görünümü sınıf seviyelerine, öğretim kademelerine ve illere göre nasıldır ve devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Genel Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları [YEP yani Merkezi Sınav Puanı ile okullara yerleştirmeye esas puan, Ortaokul Başarı Puanı (OBP) ve yıl sonu başarı puanları], sosyoekonomik durumları, cinsiyeti, okul türü, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim seviyesi, aile yapısı ve kardeş sayısı okula devam durumlarını nasıl etkilemektedir?

4. Okula düzenli devam etmeyen, kronik devamsız durumunda olan ve okuldan kopmuş öğrenciler bu süreci nasıl tanımlamaktadır?

1.4. Araştırmanın Amaçları ve Beklenen Yararlar

Bir eğitim sisteminin verimliliğinin görüntüde en su götürmez göstergesi olan *fire oranı* (belli bir kayıt dönemi sonrasında programı başarıyla tamamlayamayan öğrencilerin sayısına dayanılarak ölçülür) o eğitim sisteminin hiçbir zaman birbirinden ayrılamaz biçimde gerçekleştirdiği toplumsal seçme ve teknik seçmenin özgün bileşiminin bir sonucu olarak görülmediği sürece anlamsızdır (Bourdieu ve Paseron, 2019). Zorunlu eğitim çağındaki bütün öğrencilerin okullardan en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak eğitim sisteminin etkililik göstergelerinden biridir (Özbaş ve Avcı, 2013).

OECD'ye göre Türkiye'de ortaöğretim mezunu olmayanların istihdam edilme oranı yüzde 54, ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim kademesinde olmayan okullardan mezun olanların istihdam edilme oranı yüzde 65 olarak tespit edilmiştir. Dahası, ortaöğretim altı eğitime sahip kişilerde işsizlik oranlarının, ortaöğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu da aynı araştırmanın sonuçlarındandır (OECD, 2018). Konu sadece istihdam açısından ele alındığında dahi ortaöğretimden mezun olmanın ülke ekonomisine ve kişinin yaşamına önemli derecede katkı sağladığı görülmektedir.

Okul terkinin temel belirtilerinin ortaya çıkarılması araştırmacılar için önemli bir görev olarak tanımlanmaktadır. Okul terkinin nedenlerinin ve oluşum sürecinin ortaya çıkarılması bu sorunun çözümüne ilişkin ortaya konulacak yaklaşımlara rehberlik edecek olması nedeniyle oldukça önemlidir (Battin Pearson vd., 2000). Ayrıca okul terkinin nedenlerini teorik olarak ortaya koymak yeterli değildir. Okulu terk eden öğrencilerin niteliklerini ve sosyolojik özelliklerini belirlemek de önemlidir (Smyth ve Hattam, 2001).

Gelişmekte olan ülkelerde okul terki, sosyoekonomik sorunlar ve eğitimin sisteminin yetersizlikleri bağlamında ele alınması gereken çok karmaşık bir olgudur. Aynı şekilde bu ülkelerdeki çocukların çalışmayı okula tercih etmeleri veya küçük kardeşlerine bakmak için okuldan kopmaları nadir rastlanılan bir durum değildir (Graeff Martins vd., 2006). Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde temel eğitimde okulu bırakma ile mücadele edilirken, gelişmiş ülkelerde ise lisede okulu bırakma noktasında önlemler alınmaktadır (Townsend vd., 2007). Rumberger ve Lim (2008) tarafından okuldan kopma ve devamsızlık ile ilgili farklı ülkelerde yapılmış 163 araştırma sonucunun analiz edildiği

çalışmaya göre okuldan kopan ve devamsızlık yapan öğrenciler benzer özelliklere sahiptir. Ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin okulu terk etmeleri veya okuldan erken ayrılmaları uluslararası sosyal bilimler literatüründe önemli bir ilgi odağıdır. Söz konusu literatür incelendiğinde okul terki veya okuldan erken ayrılmanın sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde incelendiği, nedenlerin ve çözüm önerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Uysal, 2008). Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde konu ile ilgili literatüre kapsamlı bir şekilde yer verildiği üzere Türkiye’de ise okul terki ve okuldan erken ayrılma üzerine yapılan çalışmalar ve bu konuya ilgi oldukça sınırlıdır (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020).

Bu karma yöntem araştırmasında ortaöğretimde; devamsız, kronik devamsız durumunda olan ve okuldan kopan öğrencilerin durumlarının saptanması ve devamsızlık ve okuldan kopma durumunu ortaya çıkaran faktörlerin açığa çıkarılması, ayrıca bu durumlarda olan öğrencilerin yaşamış oldukları durumun derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca; okula düzenli olarak devam etmeyen ve okuldan kopma tehdidi altında bulunan öğrencilerin tespit edilerek önleyici hizmetlerin gerçekleştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Türkiye’deki eğitim mevzuatına göre zorunlu eğitim dört yıl süreli ilkokul, dört yıl süreli ortaokul ve dört yıl süreli ortaöğretimden oluşmaktadır. Mevcut durumda zorunlu eğitim ve bu konuyu düzenleyen yasal düzenlemelere rağmen zorunlu eğitimde yer alan önemli sayıdaki öğrencinin okula düzenli olarak devam etmediği ve okuldan koptuğu bilinmektedir (MEB, 2018). Yapılan araştırmalar gelişmekte olan ülkelerde okul terk riski altındaki öğrencilerin tespit edilerek önleyici çalışmaların yapılmasını faydasını ve gerekliliğini ortaya koymuştur (Graeff Martins vd., 2006). Bu araştırmanında bu yöndeki çabalara katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları ve ortaya konulacak olan bulguların, politika yapıcılara sistemin önünde önemli bir yapısal sorun olarak duran devamsızlık ve okuldan kopma ile ilgili tedbirler alınması ve konu ile ilgili mevzuatta yer alan eksiklerin giderilmesi noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sistem bütünlüğü içerisinde devamsızlık ve okuldan kopma olgusunu ve bu olguyu ortaya çıkaran etkenleri irdelemeyi amaçlayan bu çalışma ile alan yazınına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

2. GENEL BİLGİLER, KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

2.1. Türk Eğitim Sistemi

Türk eğitim sistemi örgün eğitim özelinde; dört yıl süreli ilkokullar, dört yıl süreli ortaokullar ve dört yıl süreli ortaöğretim kurumlarından oluşan 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimi kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise açıköğretim kurumları, halk eğitim merkezleri ve çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirilebilir. Türk eğitim sistemi özet olarak Şekil 2’de yer almaktadır. Örgün eğitim; belirlenmiş yaş gruplarında ve seviyelerdeki öğrencilere belirlenmiş programlarda ve mekânlarda verilen eğitimidir (MEB, 2019b). Türkiye’de örgün eğitim okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında verilmektedir.

Okul öncesi eğitim; çocuğun üç yaşını (36 ay) tamamlamasıyla birlikte başlayan ve zorunlu ilkokul döneminin başladığı tarihe kadar devam eden süreci kapsayan eğitimi kapsamaktadır. Türkiye’de anaokulları resmi ve özel bağımsız okullar olarak, ilkokul ve ortaokullar bünyesinde veya diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıflarında açılabilmektedir (MEB, 2019c).

Türkiye’de zorunlu eğitim dört yıl süreli ilkokullar ile başlamaktadır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre içinde bulunulan yılın sonunda 72 ayını dolduran çocukların kayıtları ilkokullara yapılmaktadır. İlkokuldan sonra çocuklar veli isteğine bağlı olarak dört yıl süreli ortaokullara veya imam hatip ortaokullarına kayıt yaptırmaktadır. Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenciler okul türüne göre zorunlu ve seçimlik derslerden oluşan bir programda eğitim görmektedir. İlkokullar ve ortaokulların bütününü ifaden eden ilköğretimin temel amacını MEB (2019b,) şu şekilde ifade etmektedir:

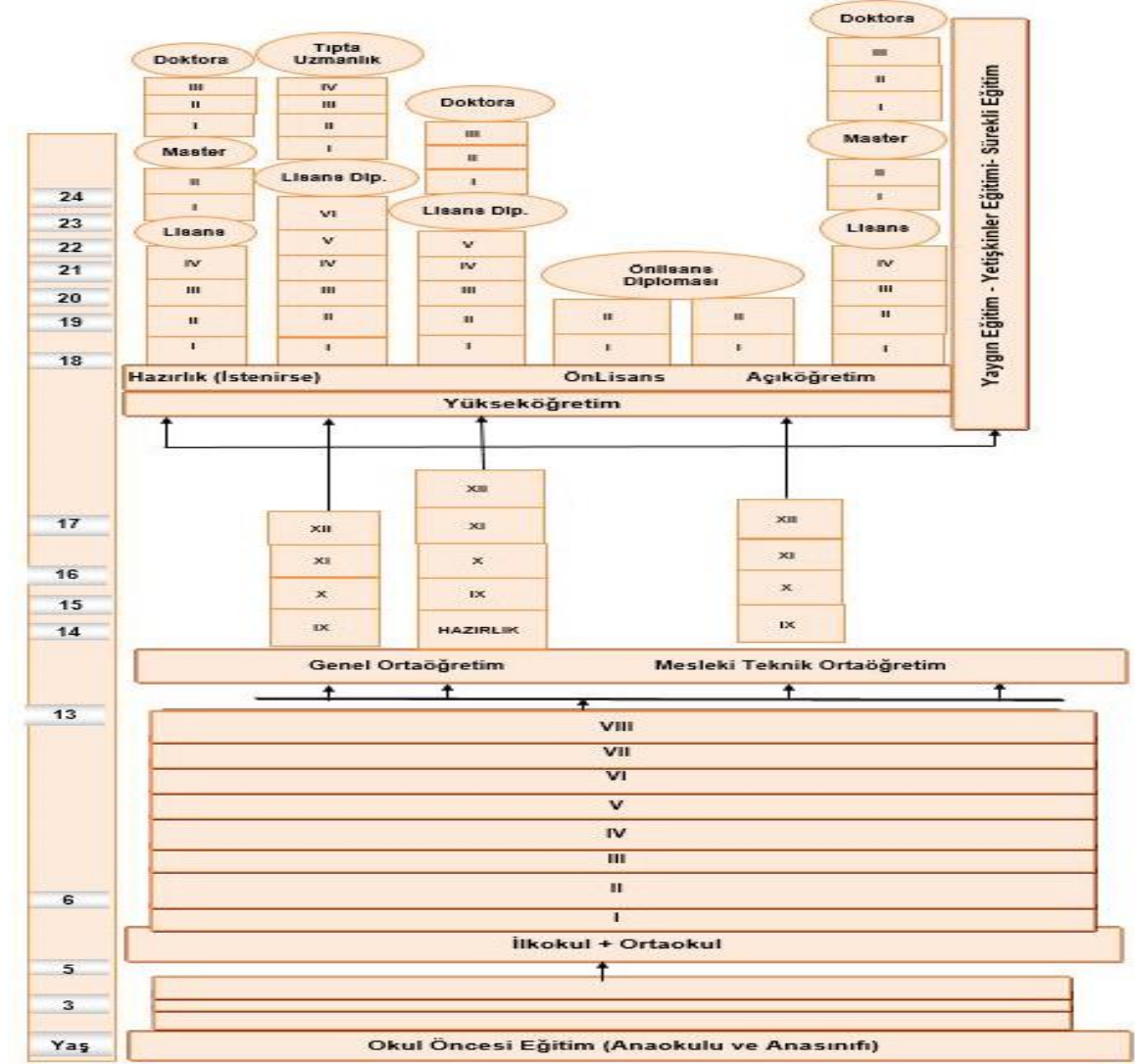
İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. (s.XIV)

Zorunlu eğitimin son kademesini oluşturan ortaöğretim ise 4 yıl süreli (hazırlık sınıfları hariç olmak üzere) genel ortaöğretim kurumları (Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri), mesleki ve teknik eğitim kurumları ve imam hatip liselerinden oluşmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının yapısı ve oluşumu ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Zorunlu eğitimi süresi içerisinde tamamlayamayan veya zorunlu eğitimin ortaöğretim kademesinde örgün eğitim kurumlarını tercih etmeyen kişiler de yaygın eğitim üzerinden bu süreçleri tamamlayabilmektedir.

Şekil 2

Türk eğitim sistemi, MEB (2019b, s. XXIV)



Kaynak: MEB (2019b). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr>.

2.2. Zorunlu Eğitim

Eğitim, kökeni insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanın varoluşuyla başlayan eğitim, zaman içinde belirli bir program dâhilinde ve farklı amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır. İnsanlık tarihi boyunca ortaya çıkan bilginin ve pratiğin insanlığı bugün getirdiği nokta, eğitimi her birey için vazgeçilmez bir olgu olarak görmektedir. Eğitimin

vazgeçilmez oluşu ise beraberinde zorunlu eğitimi ve buna yönelik tartışmaları da getirmektedir. Zorunlu eğitim, süresi ve sınırları yönetici erk tarafından belirlenmiş ve yönetimin sağlamakla yönetilenin ise katılmakla yasal olarak zorunlu tutulduğu süreci ifade etmektedir. Zorunlu eğitim, belirli bir yaş aralığında belirli bir süre eğitim görmeyi ifade ederken; temel eğitim hangi yaşta olursa olsun kişinin belirli bir düzeyde ve nitelikte eğitim görmesini ortaya koyan farklı bir kavramdır (Tezcan, 1993).

Eğitimin -özellikle devlet kontrolündeki zorunlu eğitimin- amaçları ve kişiye sağladığı faydalar hakkında yapılan çalışmalar okullaşma ve zorunlu eğitim sürecinin kişinin hayatını etkilediğini göstermektedir (Stephens ve Dou Yan, 2014). Tarihsel süreç içerisinde konu hakkında devletler ve yönetimler tarafından çıkarılan yasal düzenlemeler zorunlu eğitimin eşitlikçi bir anlayışın ve toplum için faydalı birey idealinin vazgeçilmez bir unsuru olduğu savunusuna dayanmaktadır (Katz, 1976).

Zorunlu eğitiminin süresinin uzatılması, eğitimin nitelikli olarak sunulması şartıyla, fırsat eşitliği bağlamında olumlu bir durumdur. Kişiler zorunlu eğitim sürecinde demokratik bilincini geliştirebilir ve toplumsal hayatın niteliklerini yükseltebilir (Erginer, 2006). Zorunlu eğitim, toplumsal açıdan fırsat ve imkân eşitliğinin de bir aracı olarak değerlendirilebilir. Zorunlu eğitim karşıtlarına göre ise insan modernleşmesi bireysel farklılıkları artırmıştır. Oluşan bireysel farklılıklar sebebiyle en iyi eğitim modeli her birey için özgün eğitim iken zorunlu ve toplu eğitim, eşitsizliklerin artmasına yol açmaktadır. Öğrenme hızları, süreleri ve çeşitlilikleri göz ardı edilerek öğrencilere tek bir öğretmen ve öğretim yönetimiyle bir şeyler öğretmeye çalışmaktaki tek eşitlik her öğrenciye eşit şiddet uygulanmasıdır. Devlet kamu okullarında ve özel okullarda getirmiş olduğu standartlar ile adaletsizliği garanti altına almaktadır (Rothbard, 1999). Zorunlu eğitim ile okulda öğrencilere mutlu bir azınlık için sağlık ve yaşamlarını da içeren fedakârlıklar yapmaları öğretilmektedir. Sorgulamadan ezberlemeyi öğreten eğitim sistemleri, bu yönlerini kültürel bir başarı olarak ortaya koymaktadır (Rauter, 1976).

Zorunlu eğitim devletlerin kullandığı bir endoktirasyon aracı olarak da görülüp eleştirilmektedir (Akçabay, 2012). Nitekim Althusser (2014), okulu devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımlamaktadır. Devletin; okul ve zorunlu eğitim aygıtıyla toplum yararına bireyi feda ettiği zorunlu eğitim karşıtlarının temel savunularındandır (Baker, 2018).

Eğer zorunlu eğitimi de bir çeşit yatırım olarak görüp liberal ekonomik şartlara göre hareket edersek her bireyin kendi faydasına göre hareket edip optimal seçimi yapacağını kabul etmek zorunda kalırız. Bu bakış açısına göre de zorunlu eğitim oldukça tartışmalı bir hale gelmektedir (Brunello ve De Paola, 2014). Ancak adil bir toplum düzeni oluşturmanın, farklı sosyoekonomik özelliklere sahip çocukları eşit olmasa bile asgari müşterek içinde belli imkânlardan faydalandırabilmenin eğitim dışında pek mümkün olmadığını insanlık bir salgın hastalık ile tecrübe etmiştir.

Günümüzde çeşitli bilim dallarından bilim insanlarının, siyasetçilerin, gazetecilerin, öğretmenlerin, velilerin ve hatta öğrencilerin üzerinde tartıştıkları konulardan birisi zorunlu eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorunlu eğitim süreci tarihsel süreç içerisinde gösterdiği gelişim sonrasında bugün kişilere yönelik bir ödev olarak değil kişilerin özelliklerinin dikkate alınması gereken bir hak olarak da ele alınmaktadır (Akçabay, 2012). Savunucuları olduğu gibi çok güçlü düşmanları olan zorunlu eğitim bu bölümde dünyadaki ve Türkiye’deki tarihi serüveni ve mevcut durumu ile ele alınmaya çalışılacaktır.

2.2.1. Dünyada zorunlu eğitim

Zorunlu eğitimin tarihi Antik Yunan’a kadar uzatılabilir. Atinalılarda gönüllü ve bireysel eğitim zamanla yerini zorunlu eğitime bırakmıştır. Ortaçağ’da reform hareketi ile birlikte zorunlu eğitim yeniden gündeme gelmiştir. Zorunlu eğitim reform hareketinin öncülerinden Martin Luther tarafından eşit bir toplum için bizzat talep edilmiştir. Bu talep karşılık bulmuş ve Alman devletleri zorunlu eğitim uygulamasını başlatmıştır (Rothbard, 1999).

Bugün bilinen manadaki zorunlu eğitim yani eğitimin formal ve planlı olarak uygulanmaya başlanması, ortaya çıkan yeni üretim şekillerinin bir sonucu olarak da görülmektedir. Zorunlu eğitim yeni üretim şekillerinin biçimlendirdiği modern toplumun meşruluk kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Modern toplumda okul, önceki dönemlerde önemli görevler üstlenen, ancak modern toplum ile gözden düşen aile ve din gibi önemli kurumların da yerini almaya başlamıştır. Modern toplumda zorunlu eğitim ekonomi, politika, sosyal ilişkiler gibi birçok durum üzerinde önemli bir etkiye de sahip olmuştur (Akçabay, 2012). Liberal eğitim düşüncesinin savunucularından Thomas Hill Green devletin tüm vatandaşlarının gelişimini sağlayabilmesi adına zorunlu eğitimi ortaya koyabileceğini ifade etmiştir (Kaplan, 2019).

Günümüzde çeşitli ülkelerde uygulanan zorunlu eğitimin süresi ve yaş sınırlarına yönelik sınıflandırmada Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamalar incelendiğinde; zorunlu eğitimin Danimarka, İsveç ve Yunanistan'da dokuz, Fransa ve İspanya'da 10, İngiltere'de 11, Almanya ve Hollanda'da ise 12 yıl olduğu görülmektedir. Ayrıca; Almanya, İsveç ve Yunanistan'da okul materyallerinin, İspanya'da ise maddi durumu iyi olmayan ailelerin eğitim masraflarının devlet tarafından karşılandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitime katılım oranlarının Avrupa genelinde yüksek olduğu göze çarpmakla birlikte okul öncesi eğitim çoğu Avrupa ülkesinde zorunlu değildir (Aydın, 2006). Zorunlu eğitim Avrupa ülkelerinde genellikle 6 yaşında başlayıp 15-16 yaşında son bulmaktadır (European Comission, 2019).

ABD'nin tamamında geçerli tek bir eğitim sistemi yoktur. Her eyalette eğitim ile ilgili karar almaya yetkili kurumlar bulunmakta olup eğitim sisteminin yapısı eyaletlere göre farklılıklar gösterebilmektedir (Fulbright, 2024). Bu farklılıklar dolayısıyla Amerikan eğitim sistemine ilişkin ulusal düzenleyici mevzuat da bulunmamaktadır (Baş, 2013). Zorunlu eğitime başlama yaşı eyalete göre 5-7 çağ nüfusu dışına çıkma yaşı ise 14-18 arasında değişmektedir. Ayrıca ABD'de okul öncesi eğitim zorunlu değildir (Corsi Bunker, 2019).

Uzakdoğu ve Asya ülkelerinde zorunlu eğitim bölgenin üç büyük ülkesi olan Çin, Güney Kore ve Japonya bağlamında incelenecektir. Çin son yıllarda ekonomik gelişimi, yaşam biçimleri ve üretim şekillerinin yanı sıra eğitim yönüyle de dikkatleri üzerine çekmektedir. Özellikle Çinli öğrencilerin uluslararası sınavlarda gösterdiği performans, Çin eğitim sistemine olan ilgiyi artırmıştır. Çin eğitim sistemi incelendiğinde okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı, altı yıl olan (bazı bölgelerde beş yıl olarak uygulanmaktadır) ilkokulun ve üç yıl olan ortaokulun zorunlu olduğu ve ortaöğretimin ise zorunlu eğitim kapsamında olmadığı tespit edilmiştir (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018).

Bölgenin bir diğer önemli ülkesi olan Japonya, eğitim alanında gerçekleştirdiği başarılarla adından sıkça söz ettirmektedir. Japonya'nın son yıllarda her alanda yakalamış olduğu pozitif ivmenin altından yatan en önemli nedenlerden birinin eğitim olduğu kabul görmektedir (Ekinci, 2010). II. Dünya Savaşı ile büyük zorluklar yaşayan Japonya savaş sonrası dönemi eğitime önemli yatırımlar yaparak ve beşeri sermayesini geliştirerek geçirmiştir (Kırıl ve Kırıl, 2009). Japonya'da zorunlu eğitim dokuz yıldır. Japonya'da altı yıl süren ilkokullar ile üç yıl süren ortaokullara devam zorunludur (Murata ve Stern, 1993).

Ayrıca zorunlu eğitim devlet okullarında parasız olup eğitim masraflarının bir kısmı ile okul kitapları devlet tarafından karşılanmaktadır (Kahyaoğlu, 2015).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra 38'nci paralelin güneyi ve kuzeyi iki farklı devlet haline gelmiştir. 38'nci paralelin güneyinde yer alan Güney Kore kapsayıcı kurumlara ve eğitime önemli yatırımlar yaparak her alanda güçlü devlet olarak önemli atılımlar gerçekleştirmiştir. Kuzeyde yer alan Kuzey Kore ile Güney Kore arasında oluşan fark; kapsayıcı kurumlara ve eğitime yapılan yatırımların ülkeleri nasıl farklı noktalara taşıdığına önemli bir örnek teşkil etmektedir (Acemoğlu ve Robinson, 2015). Özellikle mesleki eğitim yatırımları Güney Kore'yi dünyada teknoloji üreten bir ülke haline getirmiştir (Çevik, 2015). Güney Kore'de zorunlu eğitim 1992 yılına kadar altı yıl olarak uygulanmıştır. Hali hazırda Güney Kore'de zorunlu eğitim altı yılı ilkokul üç yılı ortaokul olmak üzere dokuz yıl olarak uygulanmaktadır (Nuffic, 2016). Zorunlu Eğitim 6-15 yaş arasını kapsamaktadır (Altın, 2019).

Ülkelerde eğitim sistemi ve zorunlu eğitimin yapısı o ülkenin idari yapılanmasının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Ülkelerin zorunlu eğitim süreleri incelendiğinde içinde bulunduğumuz zaman diliminde uygulanmakta olan zorunlu eğitim süresi ile kalkınmışlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki kurmak zor görünmektedir. Yukarıda bazı ayrıntıları ile değinilen ülkelerin zorunlu eğitim sürelerine ek olarak diğer bazı ülkelerin de zorunlu eğitim süreleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2*Bazı ülkelerde zorunlu eğitim süresi*

Afganistan	9	Filipinler	13	Kanada	10	Paraguay	13
Almanya	13	Finlandiya	10	Katar	9	Peru	14
Amerika	12	Fransa	10	Kazakistan	9	Polonya	10
Arjantin	14	Gana	11	Kenya	12	Portekiz	12
Arnavutluk	9	Güney Afrika	9	Kırgızistan	10	Romanya	10
Avusturalya	10	Güney Kore	9	Kolombiya	12	Rusya	11
Azerbaycan	10	Gürcistan	9	Kongo	6	Senegal	11
Bangladeş	5	Hırvatistan	8	Kosta Rika	13	Singapur	6
Belarus	9	Hindistan	8	Kuveyt	9	Slovakya	10
Belçika	12	Hollanda	13	Kuzey Kore	11	Slovenya	9
Bir. A. Emirlik.	6	Honkong	9	Libya	9	Suriye	9
Bosna Hersek	9	Irak	6	Lüksemburg	12	Suudi Arabistan	9
Brezilya	14	İngiltere	11	Macaristan	13	Şili	12
Bulgaristan	11	İran	9	Malezya	6	Tayland	9
Cezayir	10	İrlanda	10	Meksika	14	Tunus	9
Çekya	9	İspanya	10	Mısır	12	Türkmenistan	12
Çin	9	İsrail	15	Moğolistan	12	Ukrayna	11
Danimarka	10	İsveç	10	Moldova	11	Uruguay	14
Ermenistan	12	İsviçre	11	Nijerya	9	Venezüella	17
Estonya	9	İtalya	12	Norveç	10	Yemen	9
Etiyopya	8	Japonya	9	Özbekistan	12	Yeni Zelanda	10
Fas	9	Kamerun	6	Pakistan	12	Yunanistan	10

Kaynak: World Bank (2019). Compulsory Education, duration (years). World Bank Data. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.COM.DURS>

2.2.2. Türkiye’de zorunlu eğitim

Etkisini muhataplarının kendilerine sunulanı sorgulayamayacak kadar küçük yaşta sürece katılmalarından alan zorunlu eğitimi sadece bir süre ve yaş sorunu olarak ele almak doğru değildir. Zorunlu eğitimin içerdiği dersler ve bu derslerin içerikleri politik tercihlere açık bir alan ortaya çıkarmaktadır. Her politik iradenin eğitim alanında öncelikleri ve tercihleri bulunmaktadır. Türkiye’de de çoğu zaman zorunlu eğitime yönelik düzenlemeler bu öncelik ve tercihlerden etkilenmiştir. Ancak zorunlu eğitim için ideal tartışma ortamının, zorunlu eğitimi iktidarı ele geçirme veya sürdürmenin bir ideolojik alanı olarak görmekten ziyade, modern devletin bilimsel temellere dayalı niceliğinden daha çok niteliğinin ön planda tutulduğu bir alan olması gerekmektedir (Turan, 2016).

Mevcut durumda çocuğun okula devamını zorunlu kılan ve hâlihazırda uygulanmasına ilişkin sorunlar bulunan düzenlemelerin ve zorunlu eğitimin kurumsallaşması sürecinin tarihsel süreç içerisindeki gelişimini incelemek bugünü

anlamaya yardımcı olacaktır. Bu açıdan bu bölümde zorunlu eğitimin süreci Osmanlı modernleşmesinden başlanarak günümüze değin ele alınmaya çalışılacaktır.

Türkiye’de zorunlu eğitime ilişkin yaşanan gelişmeler incelendiğinde, konu hakkında Avrupa’da yaşanan gelişmelerinin takip edildiği görülmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde zorunlu eğitime ilişkin ilk resmi belge, yenileşme döneminin önemli padişahlarından II. Mahmut tarafından 1824 yılında yayınlanan bir fermanıdır. Tüm ülkede yayınlanan ferman sadece İstanbul için hükümler içermektedir. Din eğitiminin ön plana çıkarıldığı bu fermanı çocukların bir işe verilmeden veya verildiği sırada aynı anda belirli bir eğitim almaları gerektiği ifade edilmektedir (Akyüz, 2015, s. 151). Tanzimat’ın ilanından sonra 1847 yılında çıkarılan talimat ile sıbyan mekteplerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Fransız eğitim sisteminden etkilenilerek gerçekleştirilen düzenlemelerin bugün bile devam eden kademelendirmeye temel oluşturduğu söylenebilir (Akyüz, 2015, s. 160-161). Sıbyan mekteplerini düzenleyen bu talimatta sıbyan mekteplerinin yanı sıra bu mekteplerden mezun olan öğrencilerin devam etmesi düşünülen rüştiyelere yönelik düzenlemeler de yapılmıştır (Akçabay, 2012, s.218).

1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi ile Sultan II. Mahmut döneminde çıkarılan fermanı ele alınan hususlar daha ayrıntılı olarak düzenlenmiş ve modern bir eğitim sistemi kurgulanmaya çalışılmıştır (Göksoy, 2013). Osmanlı eğitim sistemi için yasal ve kurumsal açılardan kapsayıcı bir çerçeve oluşturan Nizamnâme; ilköğretimi zorunlu hale getirmeyi ve ilköğretimin yaygınlaştırılmasını öngörmüştür (Nurdoğan Demirkıran, 2019, s. 74-75). Nizamnameye göre sıbyan mekteplerinde eğitim süresi 4 yıldır ve 6-10 yaş arası erkek, 7-11 yaş arası kız çocukları için bu okullarda eğitim zorunludur. Zorunlu eğitim çağındaki çocukları mekteplere göndermeyenler hakkında uygulanacak müeyyideler de söz konusu nizamname ile düzenlenmiştir (Akçabay, 2012, s. 222).

19’uncu yüzyılda dünyada ve Osmanlı coğrafyasında yaşanan gelişmeler bazı ülkelerin tarih sahnesinden silinmesine, bazı ülkelerin ortaya çıkmasına, bazı ülkelerin ise yönetim şeklinin değişmesine sahne olmuştur. Bu değişikliklerden biri de Osmanlı İmparatorluğunda yaşanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda iyiden iyiye güçlenen yenilik yanlıları taleplerini yerine getirmeyen padişahları tahtan indirmeye başlamıştı. Meşrutiyetin ve bir Anayasanın ilan edileceği vaadi ile tahta çıkan Padişah II. Abdülhamid Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk Anayasası olan Kanun-ı Esasi’yi ilan etmiştir. 23 Aralık 1876 tarihinde kabul edilen Kanun-ı Esasi’nin 114’üncü maddesi şu şekildedir “Osmanlı

efradının kâffesince tahsili maarifin birinci mertebesi mecburi olacak ve bunun derecat ve teferrüatı nizamı mahsus ile tâyin kılınacaktır.” (Gözübüyük ve Kili, 1982).

Kanun-ı Esasi’nin yukarıda yer alan maddesinden görüleceği üzere ilkokul kanunu olarak zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ancak Kanun-ı Esasi’nin ilanından hemen sonra Osmanlı Rus savaşının ortaya çıkması Kanun-ı Esasi’nin uygulanmasına engel olmuştur. Bu dönemde her ne kadar Kanun-ı Esasi uygulanamamış olsa da Osmanlı coğrafyasında eğitim kurumlarının yaygınlaşmasına yönelik yoğun bir çaba gösterildiği bilinmektedir (Akyüz, 2015, s.223-263).

Osmanlı Devleti için büyük kayıpların yaşandığı bir zaman dilimi olan 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidadiye Kanun-i Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) ile zorunlu eğitime yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Çıkarılan düzenlemenin adında her ne kadar geçici ibaresi bulunsa da Cumhuriyetin ilanından sonra bile söz konusu düzenlemenin birçok maddesi yürürlükte kalmıştır. Bu Kanun ilköğretimi zorunlu, devlet okullarının da parasız olduğunu hükme bağlanmıştır (Akyüz, 2015, s. 268-269). Tedrisat-ı İptidadiye Kanun-i Muvakkati ilköğretimin süresini 6 yıl olarak belirlemiştir (Budak ve Budak, 2014). Bu Kanun’un önemi, 1960 yılına kadar yürürlükte kalması ile anlaşılabilir (Gündüz, 2019, s. 105).

Birinci Dünya Harbi’nin ardından kurulan Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet olarak kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti de diğer ulus devletler gibi kuruluşunun ardından yeni bir ulus inşa etme sürecine girmiştir. Ulus inşa etme sürecinde kullanılan en önemli aygıtlardan birisi ise eğitimidir. Eğitim yolu ile insanlar bir yandan ulusun yurttaşları haline getirilmeye çalışılırken bir yandan da kapitalizmin yarı çevre ülkesi olmaya çalışan Türkiye kalkındırılmaya çalışılmıştır (Güllüpnar, 2015).

Cumhuriyetin kuruluşunun ardından yapılan hükümet programlarında eğitimle ilgili amaçlara ve yapılacak çalışmalara yer verilmiştir. Bu programlardan Beşinci İcra Vekilleri’ne ait hükümet programında ilköğrenimin zorunlu olduğuna dair genelge yer alacağı belirtilmiştir. Aynı doğrultuda 1921 Anayasası’na zorunlu eğitime ilişkin herhangi bir hüküm yer almazken 1924 Anayasası’nda “İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi, Devlet mekteplerinde meccanidir”(İlköğrenim bütün Türkler için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır) hükmüne yer verilmiştir (Kaplan, 2019, s.154-155).

1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile öğretim kademelerinin belirlenmesinin yanı sıra zorunlu eğitime dair düzenlemeler de yer almıştır. Söz konusu

kanun ile köy çocuklarının köy işlerinin yanında eğitime tabi tutulması ve ilköğrenim çağındaki çocukların meslek okullarına alınmayacağı, ilköğrenim çağı dışına çıkmış ve meslek okullarına kaydedilen çocuklara ise temel eğitim verilmesi gibi hususları düzenlemiştir (Akyüz, 2015, s.346-347).

Daha sonraki yıllarda eğitim özellikle zorunlu eğitim ve okullaşma seviyesinin yükseltilmesi noktasında bazı çabalar sarf edilmiş, düzenlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Ancak dünyanın içinde bulunduğu ve Türkiye'yi de derinden etkileyen ekonomik ve siyasi krizler bu alanda mesafe kat edilmesine müsaade etmemiştir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 1944 yılında yapmış olduğu bir açıklamada ilkokul birinci sınıfa o tarihlerde yaklaşık iki yüz elli bin öğrencinin kaydolduğunu ancak yaklaşık yetmiş beş bininin ilkokulu bitirebildiğini belirtmektedir (Akyüz, 2015, s.347).

27 Mayıs askeri darbesinin ardından yürürlüğe giren 1961 Anayasasında eğitim devlet açısından ödev; vatandaş açısından ise hem bir hak hem de bir ödev olarak tanımlanmıştır. 1961 Anayasasına göre halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin bir ödevidir. Ayrıca ilköğrenim kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburi olmakla birlikte devletin eğitim ve öğrenimden yoksun kalması muhtemel vatandaşlara yönelik önlemler almakla mükellef olduğu da ifade edilmiştir (TBMM, 2019).

Cumhuriyetin ilanından önce yürürlüğe konulan ve yaklaşık 50 yıl yürürlükte kalan Tedrisat-ı İptidadiye Kanun-i Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu), 1961 yılından yayınlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ile yürürlükten kaldırılmıştır. Yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretimin kız ve erkek çocuklar için mecburi ve devlet okullarında parasız olduğu, mecburi ilköğrenim çağının çocuğunun altı yaşını bitirdiği eylül ayında başladığı ve 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın sonunda sona erdiği gibi hususlar düzenlenmiştir. Ancak ülkenin içinde bulunduğu mevcut şartlar gözetilerek Kanun'un uygulaması 10 yıllık bir sürece yayılmıştır. 222 sayılı Kanun'da çocuğun okula devamının sağlanması konusunda ayrıntılı bir yol haritasına yer verilmesinin yanında çocuğunu okula göndermeyen veli, vasi veya yasal temsilci hakkında uygulanacak yasal yaptırımlar da düzenlenmiştir (E-Mevzuat, 2019).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları tanımlanmıştır. Bu Kanun ile ilköğretimin 6-14 yaşlarını kapsayacak şekilde 8 yıl olması öngörülmüş ve zorunlu eğitime Kanun'un ilk halinde değinilmemiştir. Ayrıca Kanun'da ortaöğretim; temel eğitime dayalı, en az üç yıllık

öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümü olarak tanımlanmıştır (E-Mevzuat, 2019). Bu dönemde yasal zemini oluşturulan ve dönemin hükümet programlarında yer alan ilköğretimin zorunlu oluşu henüz ülkede uygulama zemini bulamamış ve pratikte uygulanamamıştır (Kaplan, 2019).

Türkiye 20 yıl aradan sonra yeni bir askeri darbe ile karşılaşmış ve darbe sonrasında 1982 Anayasası halkoyuyla kabul edilmiştir. 1982 Anayasasında zorunlu eğitime yönelik düzenlemeler 1961 Anayasasından çok farklı değildir. Aradaki farklılıklar 1982 Anayasasının hak ve özgürlükleri düzenlerken ortaya koyduğu temel felsefeden kaynaklı olarak değerlendirilebilir. 1982 Anayasası'nda da daha önce olduğu gibi ilköğrenimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu hüküm altına alınmıştır (TBMM, 2019). 1739 sayılı Kanun'da 1983 yılında yapılan değişiklik ile ilköğretimin 8 yıl zorunlu eğitim kapsamında olacağı düzenlenmiş olsa da bu düzenleme ortaokullar ülke genelinde yaygınlaştırıldıktan sonra gibi ucu açık bir şekilde daha sonraya bırakılmış ve sadece ilkokulların zorunlu olduğu belirlenmiştir (E-Mevzuat, 2019).

Siyaset kurumunun zorunlu eğitime yönelik bakış açısı incelendiğinde neredeyse bütün parti ve hükümet programlarında zorunlu eğitime katılımın ve zorunlu eğitim süresinin artırılmasına yönelik çalışılacağına dair ifadelerin yer aldığı görülmektedir (Kaplan, 2019). Türkiye'de zorunlu eğitim konusunda birçok düzenleme yapılmış olmasına ve konu üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmasına rağmen, bu meselenin sağlıklı bir zemin üzerinde değerlendirildiğini söylemek zor görünmektedir. Nitekim 1960'lı yıllardan bu yana gündemde olan ve sürekli olarak ertelenen veya henüz 5 yıllık zorunlu eğitimin dahi tam olarak uygulanamaması nedeniyle ötelenen zorunlu eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması 50 yıllık bir tartışma sonrasında Türkiye'de siyaseten çalkantılı bir dönemde hayata geçmiştir (Aydın, 2000).

Hükümete karşı eğitim ve öğretim gibi konularda tavsiyede bulunmak gibi yasal bir görevi bulunmayan Milli Güvenlik Kurulu (MGK) 28 Şubat 1997 tarihli dokuz saat süren toplantısı sonrasında yayınladığı 18 maddelik bildirinin ilk dört maddesi eğitimle ilgilidir. Daha sonra post-modern askeri darbe olarak nitelenen bu bildiride yer alan maddelerden birisi zorunlu eğitim süresinin kesintisiz sekiz yıl olarak uygulanmasına yöneliktir. Bu süreçte sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişin amacının vatandaşların eğitim seviyesini yükseltmekten ziyade imam hatip okullarının orta kısmının kapatılarak meslek lisesi statüsüne dönüştürülmesi ve kuran kurslarına gitme şartlarının ağırlaştırılması olduğu yönünde genel bir kabul bulunmaktadır (Gülmez, 2014). Yıllardır üzerine konuşulmasına

rağmen hayata geçirilmesine yönelik ciddi bir hazırlık bulunmayan sekiz yıllık zorunlu eğitime aniden geçiş hem eğitim programlarının hem de fiziki ortamların yetersizliği nedeniyle okullarda ciddi sorunların yaşanmasına yol açmıştır (Bumin Süzen, 2004).

28 Şubat Kararları olarak anılan bildiriden sonra mevcut hükümet istifa etmek zorunda kalmış ve MGK kararları gereği bir protokol ile kurulan hükümet tarafından 4306 sayılı yasa ile zorunlu eğitim sekiz yıllık kesintisiz eğitim veren ilköğretim okullarında zorunlu hale getirilmiştir (Gülmez, 2014). 2012 yılında hayata geçirilen 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulamasına kadar Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıl kesintisiz olarak uygulanmıştır.

2012 yılında ortaya çıkan zorunlu eğitim tartışmasının zemini bu konu hakkında yapılan tartışma zeminlerinden nispeten farklılıklar arz etmektedir. Her ne kadar 6528 sayılı Kanun ile yürürlüğe giren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim uygulaması diğer düzenlemelerde olduğu gibi ülkenin farklı kesimleri tarafından belli kaygılar ve yargılarla gerçekleştirilen bir düzenleme olarak ele alınsa da savunusu ve eleştiri argümanlarının süreç içerisinde farklılaştığı görülmektedir (Demir ve Aslan, 2017). En azından herhangi bir ekonomik, siyasi veya askeri tehdit altında olmayan bir hükümet tarafından böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesi bir ilk olarak nitelenebilir.

Her ne kadar böyle olsa da 12 yıllık zorunlu eğitim tartışmalarının da ana ekseninde din eğitimi olduğu söylenebilir. Nitekim belirli siyasi olayların gölgesinde gerçekleşen hem sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim hem de imam hatip ortaokulları ve seçmeli din dersleri bağlamında tartışılan 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçiş süreci din, laiklik ve siyaset bağlamında tartışılmıştır (Demir ve Arslan, 2017).

12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının ortaya çıkış nedenleri ve temel gerekçeleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır (MEB, 2012):

1. Gelişmiş ülke uygulamalarına bakıldığında ortalama zorunlu eğitim süresinin 11-12 yıl olduğu görülmektedir.
2. Türkiye’nin yetişkin nüfusunun ortalama eğitim süresi 6,1 yıl olarak gelişmiş ülkelere göre oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Liseden mezun olma oranı ülkemizin ihtiyaçlarını karşılayacak ve modern dünya ile rekabet edebilecek seviyenin altındadır.
4. Lise okullaşma oranları arasında bölgeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

5. Kademeli eğitim ile eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi ve esnekleştirilmesi amaçlanmaktadır.
6. Öğrencilere daha erken yaşta ilköğrenime başlama fırsatı verilerek dünya uygulamaları ile paralellik sağlanmaya çalışılmıştır.
7. Temel ilgi ve ihtiyaçları, fizyolojik özellikleri birbirinden oldukça farklı öğrencilerin aynı eğitim ortamlarında öğrenim görmelerinin ortaya çıkardığı olumsuzlukları ortadan kaldırmak hedeflenmiştir.

6528 sayılı Kanun'un meclisten geçip onaylanması sürecinde ve sonrasında 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim uygulamasına yönelik ciddi eleştiriler olmuştur. Yapılan bu eleştirilerde özetle; okulların fiziki imkanlarının ve öğretmenlerin branş dağılımlarının yapılan düzenlemelere uygun olmadığı, uygulamanın herhangi bir pilotlama yapılmadan hayata geçirilmesinin uygulamada sorunlara yol açabileceği ve açık ortaokul ve açık lise uygulamasının okullaşma oranlarını düşürebileceği ifade edilmektedir (Çamlıbel, 2015; ERG, 2012; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013).

Yaklaşık iki yüzyıllık süreçte Türkiye'de ve ardılı olduğu Osmanlı İmparatorluğunda sıbyan mekteplerine yönelik düzenlemelerden başlayarak 12 yıllık zorunlu eğitime uzanan bir zorunlu eğitim kronolojisi çalışmanın bu bölümünde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde zaman zaman yapılan düzenlemelere değinilecek ve tarihsel süreç içerisindeki duruma göndermeler yapılacaktır.

2.3. Türkiye'de Ortaöğretim

Türkiye'de ortaöğretim seviyesinde eğitimin tarihi incelendiğinde; Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden günümüze bir arayış çabası göze çarpmaktadır. Büyük siyasi ve sosyal değişimler geçiren bir toplumun bu arayışı bir noktaya kadar doğal karşılanabilir (Güven, 2014, s. 276). Yüzyılı aşan bu arayışın ve bu alanda yapılan düzenlemelerin sistem bütünlüğü içerisinde gerçekleştiğini, toplumsal ihtiyaçlara cevap verdiğini ve toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik adımlar olarak değerlendirilebileceğini söylemek oldukça zor görünmektedir. Bu bölümde Türkiye'de genel ortaöğretimin tarihsel serüveni kısaca ele alınmaya çalışılacaktır.

1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı sonrasında Osmanlı İmparatorluğu'nda maarif nezareti kurulmuştur. Maarif nezaretinin kurulmasından sonra 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile maarif nezaretinin teşkilat yapısının temelleri atılmıştır. Bu nizamnameye göre merkez teşkilatında maarif nazırının

başkanlığında, ilmî ve idari iki daireden oluşan bir eğitim meclisi; taşra teşkilatında ise bu meclisin taşra şubesi ve icra organı olarak maarif müdürünün başkanlığında il eğitim meclisleri kurulmuştur. 1969 yılında nezaretin teşkilat yapısında bazı değişikliklere gidilmiş ve öğretim kademelerine göre merkez teşkilatı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonrası oluşturulan teşkilatta ortaöğretim ile doğrudan ilgili bir birim yer almamaktadır (MEB, 2015, s. 1-2). Daha sonraki süreçte maarif nezaretinin teşkilat yapısının gelişmesini ve genişlemesini müteakip nezaret bünyesinde ortaöğretimden sorumlu bir dairenin teşekkül ettiği görülmektedir (MEB, 2009, s. 21-22). Nezaret bünyesinde oluşturulan bu birimin günümüzde varlığını Ortaöğretim Genel Müdürlüğü olarak devam ettirdiği görülmektedir.

Türkiye’de ortaöğretim okullarının tarihsel gelişimi incelendiğinde; ortaöğretim kurumu olarak nitelendirilebilecek eğitim kurumlarının ilk olarak Osmanlı Devleti’nde Tanzimat döneminde ortaya çıktığı söylenebilir (Akyüz, 2015, s. 164). Osmanlı devletinin kuruluş ve yükseliş döneminde kısmen de olsa medreselerin ilgili kısımları ile enderun mektebi; daha sonraki dönemlerde ise askeri okullar, rüştiyeler, idadiler, sultaniler ve öğretmen okulları bugünkü ortaöğretim kurumlarının o dönemki karşılıkları olarak ele alınabilir (MEB, 2015, s. 18-19). Ancak bu okulların birbirleriyle yatay veya dikey olarak bir ilişkisi bulunmamakla birlikte, standart bir eğitim yapılanmasından söz etmek de mümkün değildir (Dönmez, 2005, s. 257). Osmanlı coğrafyasında ortaöğretim kurumlarının en hızlı şekilde yayıldığı ve günümüzde bir kısmı hala ortaöğretim kurumu olarak faaliyetine devam eden okulların açıldığı dönem ise II. Abdülhamit dönemidir (Akyüz, 2015, s. 232).

Cumhuriyet döneminin ilk ortaöğretim kurumlarından olan genel liseler bir başka deyişle düz liseler; 1872 yılında idadi olarak kurulan ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile genel liseye dönüşen; öğrencileri, ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak bir üst öğrenime hazırlama amacını güden kurumlar olarak görülmektedir (MEB, 2015, s. 23).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ortaöğretim okullarının süresi üç yıl olarak belirlenmiş, eğitim faaliyetlerini yerel yönetimlere bağlı olarak gerçekleştirilen mesleki ve teknik öğretim kurumları da Bakanlık bünyesine alınmıştır. 1952 yılında ortaöğretim okullarının süresi dört yıla çıkarılmış ancak aradan birkaç yıl geçmeden tekrar üç yıla indirilmiştir (Güven, 2014, s. 274).

Günümüz eğitim sisteminde önemli bir yeri bulunan sınavla öğrenci alan akademik ortaöğretim kurumlarının günümüzdeki şekliyle temelleri ise 1955-56 eğitim öğretim yılında faaliyete başlayan ve yabancı dil ağırlıklı eğitim veren Maarif Kolejleri ile atılmıştır. Ortaokul ve lise bütünleşik olarak yedi yıl eğitim veren bu okullar 1975 yılında Anadolu Lisesi adını almıştır (MEB, 2015, s. 24).

Maarif liselerinin kuruluşunun ardından ortaöğretime yönelik olarak yapısal çalışmalar devam etmiş ve ortaöğretim; genel ve mesleki ve teknik olarak ayrışmaya başlamıştır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile ortaöğretimin; ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığı hüküm altına alınmıştır. Yine aynı kanunla ortaöğretim kurumlarının çeşitli programlar uygulayan genel ve mesleki ve teknik okulları olarak açılabilceği ve ortaöğretimin yükseköğretime hazırlama görevi bulunduğu vurgulanmıştır (E-Mevzuat, 2019). Küçük yerleşim yerlerinde farklı türlerde okul açmanın ekonomik olmayacağı göz önünde bulundurularak farklı türlerde ortaöğretim kurumlarının aynı kurumda yer alabilmesine imkân sağlayan çok programlı liselerin açılabilmesine ilişkin düzenlemeler de bu dönemde yapılmıştır (Güven, 2014, s. 286).

Genel ortaöğretim alanında yaşanan bir başka gelişme ise 1965 yılında Ankara’da bir fen lisesinin açılmasıdır (Güven, 2014, s. 281). Fen bilimleri alanında yetenekli öğrencileri daha iyi şartlarda yetiştirmek amacıyla kurulan bu okullar günümüzde varlığını korumakta ve liselere geçiş sisteminde en başarılı öğrencilerin büyük çoğunluğunun tercih ettiği okullar olarak göze çarpmaktadır. 1965 yılında ilk olarak Ankara’da kurulan bu okulların 1980’li yılların başından itibaren ülke genelinde yayılmaya başladığı görülmektedir. Fen liseleri model alınarak ve aynı lise türünün sosyal bilimler alanındaki karşılığı olarak 2003 yılından itibaren kurulan ve sınavla öğrenci alan bir başka lise türü ise sosyal bilimler liseleridir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Güven, 2014).

Öğretmen yetiştirmenin bir uzmanlık alanı olarak lisans eğitime dayalı yapılmasına yönelik ciddi yönelimlerin olduğu bir dönemde; 1990 yılında çıkarılan bir yönetmelik ile Anadolu öğretmen liseleri kurulmuş ve bu okullar 1991 yılında faaliyete başlamıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Güven, 2014; Resmi Gazete, 2020). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak amacıyla kurulduğu belirtilen bu okullar zamanla sınavla öğrenci alan ve her türden yükseköğretim programına öğrenci yetiştiren kurumlara evrilmiş ve 2014 yılında kapatılarak mevcut okullar farklı lise türlerine dönüştürülmüştür (MEB, 2014).

1970’li yıllardan 2000’li yıllara kadar kalkınma planlarında ortaöğretim ile ilgili öğrenci sayısının ve erişiminin artırılması başta olmak üzere, yapısal ve fiziki yetersizliklerin giderilmesi gibi hedefler yer almıştır. Yine aynı süre zarfında ortaöğretim kurumlarının eğitim süreleri, liselere yerleştirme sistemi ve ders/sınıf geçme gibi hususlarda birçok düzenleme yapılmıştır (MEB, 2015, s.22-24). Yapılan birçok düzenlemeye rağmen Türkiye’nin kuruluşundan 1990’lı yılların sonuna kadar ortaöğretime erişim ve okullaşma oranlarında istenilen düzeye erişilemediği ve ortaöğretimin daha öncelikli bir alan olarak görülen temel eğitimin gölgesinde kaldığı görülmektedir (Razon, 1982). Ayrıca; Türkiye’de 1970’li yıllardan itibaren ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payının artırılmasına ilişkin hedefler istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Türkiye’de zorunlu eğitimin temel dinamiklerine etki eden ve 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı Kanun ile liselerin orta kısımları kapatılmıştır. 4306 sayılı Kanun ve mesleki ve teknik okullar ile imam hatip okulları aleyhinde yapılan bazı düzenlemeler bu okullara olan talebi azaltmış ve bu durum ortaöğretimin mevcut kompozisyonunu etkilemiştir (Gülmez, 2014). 1998 yılında uygulanmaya başlayan AOBP (Ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı) ile liseler arası eşitsizlikler derinleşmiş ve meslek lisesi öğrencileri ile dezavantajlı genel liselerde okuyan öğrenciler aleyhine bir durum ortaya çıkmıştır (Kurt ve Gür, 2012).

4306 sayılı yasadan sonra da 2012 yılına kadar birçok defa ortaöğretim kurumlarının yapısı, süresi, programı ve ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemi gibi çeşitli konularda birçok düzenleme yapılmıştır. 2010 yılında tüm genel liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2009). Yapılan çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemlerine odaklandığı ve bütüncül bir perspektif yakalanarak sorunların ortadan kaldırılamadığı ortaya çıkmaktadır (Gür ve Çelik, 2009).

2012 yılına gelindiğinde on beş yıl aradan sonra Türkiye’de zorunlu eğitim tartışması yeniden başlamıştır. Ayrıntılarına ilgili bölümde değinildiği bu tartışmalar sonucunda 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren bu değişikliğin getirdiği en büyük yenilik ise 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişiklik ile ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmış olmasıdır. 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaöğretim

Türkiye’de dört yıl eğitim veren bir zorunlu eğitim kademesi haline gelmiştir (Resmi Gazete, 2020).

2.4. Zorunlu Eğitim ve Okula Düzenli Devam Hakkındaki Ulusal ve Uluslararası Yasal Düzenlemeler

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim hakkı ve zorunlu eğitim bağlamındaki uluslararası belgeler ile daha ayrıntılı olarak Türkiye’nin ulusal mevzuatı bağlamında zorunlu eğitim ve okula devam ile ilgili düzenlemeler incelenecektir.

2.4.1. Zorunlu eğitim ve okula devam hakkındaki uluslararası yasal düzenlemeler

Devletlerin eğitim sistemlerini kontrol altına almaları ve bu sistemi kendi önceliklerine göre tasarımları, bireylerin eğitim hakkının nasıl korunacağını gündeme getirmiştir. Bir tarafta bireyin rızasından ve yararından üstün görülen temel eğitim alma hakkı ve sorumluluğu (zorunlu eğitim) bir tarafta anne ve babaların kendi çocuklarını kendi görüşlerine göre yetiştirme isteği bir tarafta da devletin kendi varlığını koruyacak ve kendi düşüncesini benimseyecek nesiller yetiştirme çabası 20 ve 21’nci yüzyılda insan hakkı olarak eğitim sorununu oldukça ön plana çıkarmıştır (Ülker, 2010). Bu derin sorunun ve hakkın uluslararası hukuki metinlerdeki durumu bu bölümde kısaca ele alınacaktır.

Zorunlu eğitim ve okula devam bağlamında ele alınacak ilk belge BM tarafından 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilen ve Türkiye tarafından 27 Mayıs 1949 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak uygulamaya konulan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’dir (Resmi Gazete; Kavak, 1998). Bu Beyanname’nin 26’ncı maddesi eğitim hakkı ve zorunlu eğitim ile ilgili şu hükümleri içermektedir (Birleşmiş Milletler Enformasyon Merkezi, 2020, Madde 26):

- (1) Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır.
- (2) Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
- (3) Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmede ebeveynlerin öncelikli hakkı vardır.

Görüldüğü gibi Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile ilköğretimin zorunlu olacağı, ilk ve temel eğitimin de bir hak olarak parasız olması gerektiği öncelikli olarak ifade edilmiştir.

4 Kasım 1950 tarihinde imzalanan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin ana metninde eğitim hakkına ilişkin bir husus bulunmamaktadır. Bu durumun nedeni eğitim hakkı ile ilgili çok yoğun tartışmaların yaşanmış olmasıdır. Bu tartışmalardan bir sonuç alınamaması nedeni ile Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı Ek 1 Nolu Protokol ile koruma altına alınmıştır (Ülker, 2010).

Eğitim hakkı ve zorunlu eğitim kapsamında ele alınacak bir diğer önemli uluslararası bildirme ise 20 Kasım 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'dir (Kavak, 1998). Bu bildirgenin yedinci ilkesi şu şekildedir (İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2020): “Çocuğun, en azından ilköğretim aşamasında, ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkı vardır.”

Aynı bildirgenin dokuzuncu ilkesinde ise çocuğun minimum yaş sınırına ulaşmadan ve eğitimine zarar verecek bir işte çalıştırılmayacağı ifade edilmektedir. Görüleceği üzere Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde bir insan hakkı olarak ele alınan zorunlu eğitime ilişkin yaklaşım Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nde tekrar edilmektedir.

UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi de eğitim hakkı ve zorunlu eğitim bağlamında ele alınabilecek uluslararası bir sözleşmedir (Kavak, 1998). 1960 yılında eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanarak, her türlü ayrımcılığın önlenmesi gibi amaçlarla kabul edilen bu sözleşmede; sözleşmeye taraf devletlerin, ilköğrenimi zorunlu ve parasız, ortaöğretimi ise herkesin erişebileceği şekilde dizayn etmesi gerektiği hükmü yer almaktadır (Göğüş Tan, 2020).

BM 16 Aralık 1966 tarihinde kabul edilen Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin on üçüncü maddesinde taraf devletler tarafından eğitim hakkının herkese tanınacağı, ilköğrenimin zorunlu ve parasız olacağı, ortaöğrenimin yaygınlaştırılması ve ücretsiz olması gerektiği ifade edilmiştir. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi Türkiye tarafından 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalanmıştır (Birleşmiş Milletler Enformasyon Merkezi, 2020).

1959 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nden 30 yıl sonra çocuğun ve haklarının daha ayrıntılı ve yeniçağın gereklerine göre yer aldığı önemli bir sözleşme olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edilmiştir. BM Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 27 Ocak 1995 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak Türkiye'de yürürlüğe girmiştir. Türkiye'nin söz konusu sözleşmenin 17, 29 ve 30'uncu maddelerine "itirazi kayıt" düştüğü görülmektedir (İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi, 2020). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28'inci maddesi eğitim hakkı ve zorunlu eğitim ile ilgili ayrıntılı düzenlemeleri içermektedir. Söz konusu madde metni şu şekildedir (UNICEF, 2004).

28. Madde

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerine tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik edecek ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlayacak ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

....

- e) Okullarda düzenli biçimde devamin sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

Görülebileceği üzere Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde zorunlu eğitimin yanı sıra okula devam da hüküm altına alınmış olan hususlardan bir tanesidir. Eğitim hakkı ve eğitim ile ilgili taraf devletlerin yükümlülükleri ile ilgili birçok hususu düzenleyen söz konusu sözleşmede zorunlu eğitimle ilişkilendirebilecek farklı hususlar da bulunmaktadır.

Zorunlu eğitim ve eğitim hakkı bağlamında ele alınacak bir diğer belge 1990 yılında hazırlanan Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılansın İçin Hareket Çerçevesi'dir. Bu program UNICEF, UNDP, UNESCO ve Dünya Bankası işbirliğinde hazırlanmış bir dizi eylem planı ve temel hedeflerden oluşmaktadır. Herkes İçin Eğitim (EFA-Education For All) sloganı ile hazırlanan programda eğitime erişimde dezavantajlı gruplardan ve bölgelerden başlanarak eğitime

erişim ve nitelikli eğitim imkânlarının artırılması yönünde çalışmalar yapılması planlanmış ve birçok lkede projeler hazırlanarak uygulamaya konmuştur (UNESCO, 2020).

Son olarak 15 Eyll 2015 tarihinde gerçekleşen BM Genel Kurulunun 70’nci oturumunda devlet başkanları, st düzey BM temsilcileri ve sivil toplum bir araya gelmiş ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’ni kabul etmişlerdir. 2015-2030 yıllarını kapsayan bu hedeflerden bir tanesi de “2030’a kadar ilgili ve etkili eğitim çıktılarına yol açacak şekilde, tüm çocukların ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli ilk ve orta ğretimi tamamlamasının temin edilmesi” olarak belirlenmiştir (UNESCO, 2023b)

Görüleceği üzere ele alınan temel uluslararası belgelerde zorunlu eğitim ve eğitim hakkının tüm insanlar için erişilebilir hale getirilmesi temel vurgudur. Son dönemde söz konusu belgelerde yer alan amaçlar ve temel vurgular yönünde önemli ilerlemeler sağlanmış olmakla birlikte, değişen dünyanın ortaya çıkardığı yenilikler ile beraber gelen problemler üzerine yeni hedefler belirlenmekte, yeni yol haritaları hazırlanmaktadır.

2.4.2. Zorunlu eğitim ve okula devam hakkındaki ulusal yasal düzenlemeler

Türkiye’de ve dünyada zorunlu eğitimin tarihçesi ve zorunlu eğitim konusunda yaşanan gelişmeler daha önceki bölümlerde ele alındığından çalışmanın bu bölümünde zorunlu eğitim ve okula devam bağlamında Türkiye’de yürürlükte olan temel yasal düzenlemeler ele alınacaktır. Yasal düzenlemeler incelenirken genelden özele bir yaklaşım benimsenmekte ve Anayasa’dan başlayarak yönetmeliklere kadar olan temel düzenlemeler ele alınmaya çalışılmaktadır.

Zorunlu eğitim kavramının kendisine ilk kez 1924 Anayasasında anayasal olarak yer bulunduğı söylenebilir. 1924 Anayasası’nın 87’nci maddesi şu şekildedir (Anayasa Mahkemesi, 2020a): “Kadın, erkek bütün Türkler ilk öğretimden geçmek devindedirler. İlk ğretim Devlet okullarında parasızdır.”

Gerek 1924 Anayasası’nda gerek günümüze kadar yürürlükte olan diğer anayasalarda gerekse bu anayasalara dayanılarak çıkarılan diğer yasal düzenlemelerde eğitim, Türk toplumu için bir hak olmaktan ziyade bir dev olarak tanımlanmıştır. Bu anlayış günümüze kadar süregelen merkezietçi ve eğitimi bireysel bir unsur olmaktan ziyade toplumsal bir unsur olarak gören anlayışın da temelini oluşturmaktadır. Bu anlayışa getirilen en büyük eleştiri bu yaklaşımın temel amacının tek tip bir toplum inşa etmeye çalıştığıdır (Coşkun, 2012).

Türkiye Cumhuriyeti’nde 1982 yılından bu yana yürürlükte olan Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın “Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” başlıklı 42’nci maddesi şu şekildedir (Anayasa Mahkemesi, 2020b):

MADDE 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır.

1982 yılından bu yana yürürlükte olan ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası tarafından koruma altına alınan kanunlardan birisi de Tevhid-î Tedrisat Kanunu’dur. Sözü edilen Kanun’un Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri bulunmaktadır. 3 Mart 1924’te kabul edilen Tevhid-î Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve medreseler kapatılmıştır. İmam hatip okulları ile ilahiyat fakülteleri de bu Kanun çerçevesinde açılmaya başlanmıştır (E-Mevzuat, 2019).

Görüleceği üzere 1982 Anayasası’nda Türk eğitim sisteminin temel bakış açısı ve ana hatları ortaya konulmaktadır. Zorunlu eğitim Anayasa’da ilköğretim seviyesinde Anayasal olarak zorunlu tutulmaktadır. Eğitime öğretime ilişkin alt düzenlemelerin ise kanunla yapılacağı ifade edilmektedir. Bu noktada Türk eğitim sisteminde kilit rolü bulunan iki önemli kanun araştırma konusu çerçevesinde ele alınacaktır.

Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerini, eğitim sisteminin genel yapısını, okul bina ve tesisleri ile eğitim araç ve gereçlerinin özelliklerini ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri kapsayan 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu Türk eğitim sistemi içerisinde önemli bir role sahiptir (E-Mevzuat, 2019).

1739 sayılı Kanun zorunlu eğitim çerçevesinde ele alındığında Kanun'un "Eğitim Hakkı" başlıklı 7'nci maddesinde; "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar." ifadesinin yer aldığı görülmektedir (E-Mevzuat, 2019). 1973 yılında kabul edilen bu Kanun'un eğitim hakkına ilişkin dönemin bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Çünkü bahsi geçen Kanun, eğitim hakkının ana sınırını Anayasa'da doğrudan ifade edildiği şekliyle ilköğretim olarak ortaya koymakta ilköğretimden sonraki eğitimden yararlanmayı isteğe bağlı bir durum olarak ele almaktadır. Ancak bu bakış açısı Kanun'da daha sonraki yıllarda yapılan değişiklikler ile farklılaşmaktadır. Kanun'da yapılan amaçsal değişikliklerin Kanun'un bir bütün olarak kompozisyonunu bozduğu söylenebilir. Çünkü ana hatları ile ilköğretilimi eğitim hakkı kapsamında değerlendirilen Kanun'un sonraki maddelerinde yapılan değişiklik ile ortaöğretim de zorunlu eğitim kapsamında ifade edilmektedir (E-Mevzuat, 2019).

1739 sayılı Kanun daha önce ifade edildiği üzere ilköğretilimi zorunlu eğitim kapsamında değerlendirirken Kanun'da 2012 yılında, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime ilişkin düzenlemeler kapsamında yapılan değişiklik ile ortaöğretim de zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Söz konusu Kanun'un "Ortaöğretim" üst başlıklı 26'ncı maddesinde "Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar." ifadesi yer almaktadır. Ortaöğretim kurumlarının hangi amaçlara hizmet edeceği, kurumların türleri ve ortaöğretime geçişe ilişkin düzenlemeler de bu Kanun'da düzenlenmektedir (E-Mevzuat, 2019). 1739 sayılı Kanun'da ilköğretim ve ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamında sayılmakla beraber, okula devam ile ilgili bir hüküm bulunmamaktadır.

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu; ilköğretim, ilköğretim kurumları, ilköğretim çağı, ilköğretim zorunluluğu ve ilköğretime devam gibi birçok hususu ele almaktadır. Bu Kanun'a göre ilköğretim 6-14 yaş aralığında kız ve erkek tüm çocuklar için zorunludur (E-Mevzuat, 2019). Araştırma bağlamında yer alan ortaöğretim kurumları ve bu kurumlara devam ile ilgili doğrudan bir hüküm içermeyen bu Kanun'un ele alınma sebebi okula devam ile ilgili tedbirler ve müeyyideler içeren tek Kanunî düzenleme olmasıdır. Bu Kanun "Okula Devam" ile ilgili münhasıran düzenleme içeren beş maddeye sahiptir (E-Mevzuat, 2019):

Madde 52 - Her öğrenci velisi yahut vasisi veya aile başkanı çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla ve özrü yüzünden okula gidemiyen çocuğun durumunu en geç üç gün içinde okul idaresine bildirmekle yükümlüdür.

Mülki amirler, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatı ilköğrenim çağındaki çocukların mecburi ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla veli yahut vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine yardımla ve her türlü tedbiri almakla vazifelidirler.

Madde 53 - Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devamı engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır. Bu sebeplerin giderilmesi mümkün olmadığı takdirde durum, köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir. Bu makamlarca gerekli tedbirler alınır.

Okul idareleriyle muhtar ve mülki amirlerin bu vazifeleri devamsız öğrenciler hakkındaki kovuşturmanın her safhasında devam eder.

Madde 54 - 55 inci maddenin ikinci fıkrasında yazılı zorlayıcı sebepler dışında çocuğun ailesi yanında kalmasını gerektiren ailede ölüm, yaralanma, düğün, askere gitme, bağ, bahçe, tarla ve sürüde tarım ve hastalık savaşı yapılması gibi sebeplerle öğrencilere bir yıl içinde 15 günü geçmemek üzere okul idarelerince izin verilir.

Madde 55 - Hastalık, sel, kar, deprem ve yangın gibi okul idaresince takdir edilecek sebeplerle okula gelemeyen öğrenciler izinli sayılırlar. Bu hallerin dışında 53 üncü madde gereğince yapılacak teşebbüs ve alınacak tedbirlere rağmen;

- a) Çocuğunu okula göndermeyen;
- b) Verilen izin müddetini geçiren;
- c) Geç nakil yaptıran;
- d) Okul çevresi dışına çıkarak izini kaybettiren;
- e) Çocuğunun devamsızlık durumunu özürsüz olarak zamanında okul idaresine bildirmeyen;

Öğrencinin veli veya vasi veya aile başkanları, okul idaresince 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 sebepler dışında çocuğun okula gönderilmemesi hâlinde idarî para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilir.

Madde 56 - Muhtarlıkça veya mülkî amirce yapılan tebliğe rağmen çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasiye okul idaresince tespit edilen çocuğun okula devam etmediği beher gün için onbeş Türk Lirası idarî para cezası verilir. Bu para cezasına rağmen çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme sebeplerini okul idaresine bildirmeyen çocuğun veli veya vasisine beşyüz Türk Lirası idarî para cezası verilir.

Yukarıda yer alan Kanun hükümlerinden anlaşılacağı üzere yasa koyucu ilköğretimin zorunluluğu noktasında birçok müesseseye önemli vazifeler vermiştir. Verilen

bu vazifelerin yanı sıra çocuğun okula devamının sağlanamamasında sorumluluğu bulunanlar hakkında müeyyideler öngörmüştür. Yasa metnine yukarıda tam olarak yer verilmesinin ve araştırma bağlamında ele alınmasının ana nedeni bu maddelerin Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitime ilişkin tek somut yasal düzenleme niteliğine sahip olmasıdır. 1961 yılında çıkarılan ve zaman zaman güncellenen bu yasanın uygulama kabiliyetini yitirdiği de söylenmekle beraber, bağlamı itibarıyla önem arz etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde 2012 yılında 12 yıllık kademeli eğitime geçilmesi bir başka deyişle ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamında alınması ile birlikte yapılan düzenlemeler birçok yönden olumlu bir adım olarak görülmekle birlikte okula devam noktasında oldukça kırılgan bir yapıya sahiptir. Çünkü yukarıda ele alınan yasal düzenlemeler ve araştırma konusundan hareketle incelenen kanunlarda ortaöğretime devam etmeyen bir çocuk hakkında alınacak tedbirler hakkında herhangi bir hüküm bulunmamaktadır. Hal böyle olunca zorunlu eğitim Türk eğitim sistemi içerisinde tartışmalı bir hale gelmektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokullara ilişkin birçok husus düzenlenmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında yer almayan okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin okula devamına ilişkin hususlar araştırma kapsamında incelenmeye çalışılmıştır.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 18'inci maddesi "Devam, devamsızlığın izlenmesi ve izin verme" başlığını taşımaktadır. Yönetmelikte ilköğretime devamın zorunlu olduğu ifade edilmekte ve üst düzenleyici mevzuatta yer alan sorumluluklar hatırlatılmaktadır. Bu noktada önemli olan husus yönetmelikte devamsızlığın üst sınırının belirlenmemiş olmasıdır. Yönetmelikte bir öğrencinin yılda kaç gün devamsızlık yapabileceği, hangi durumlarda bu devamsızlık için hangi esnekliğin sağlanacağı belirsizdir.

Yönetmelikte öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili hususların düzenlendiği bölümde öğrenci devamsızlıklarında 20 gün sınırının bulunduğu dolaylı olarak ifade edilmektedir. Okula hiç devam etmeyen öğrencilerin sınıf tekrarı yaptırılacağı ifade edilmekte ancak devamında ise 20 gün üzeri devamsızlığı bulunan öğrencilerin şube öğretmenler kurulu kararı ile bir üst sınıfa geçirilebileceği ifade edilmektedir.

Zorunlu eğitimin ilk kademesi olan ilk ve ortaokulları kapsayan bu yönetmelikte okula devam; öğrencilerden beklenen davranışlar arasında yer almakta ancak öğretmen, müdür yardımcısı, müdür ve kurullara okula devamın sağlanması ile ilgili verilmiş bir görev bulunmamaktadır. Okula devam etmeyen öğrencilere uygulanacak yaptırımın karşılığı ise “Uyarma” olarak belirlenmiştir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği okula düzenli devamın sağlanması bakımından birçok eksiklik barındırmaktadır. Söz konusu yönetmeliğe göre bir ders yılı boyunca okula hiç devam etmeyen bir öğrencinin bir üst sınıfa geçmesi mümkündür. Öteden beri, temel eğitimdeki mevcut sınıf geçme uygulaması, verilen eğitimi niteliksizleştirdiği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Gür ve Çelik, 2009). Yönetmelikte öğretmen, idareci ve kurulların sorumlulukları arasında okula düzenli devamın sağlanması yer almamaktadır. Bu ve benzeri sorunların ve temel eğitimde var olan ve çalışmanın ilerleyen aşamalarında ele alınacak devamsızlık sorunun azaltılabilmesi için Yönetmeliğin ivedilikle yeniden ele alınmasına ihtiyaç vardır.

MEB’e bağlı resmî ve özel örgün ortaöğretim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişe ilişkin usul ve esaslar MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin okula devamları ile ilgili hususlar da bu yönetmelikte yer almaktadır.

2012 yılında zorunlu eğitim kapsamına alınan ortaöğretim kurumlarına kayıtlar merkezi sınav puanı veya yerel yerleştirme ile yapılmaktadır. Ortaokul sekizinci sınıfı bitiren öğrencilerden, yapılan merkezi sınava girip tercih ettikleri okul için yeterli puana sahip öğrenciler, merkezi sınav puanı ile bu okullara yerleştirilmektedir. Diğer taraftan, sınav puanı yeterli olmayan veya sınav puanı ile öğrenci almayan okullara yerleşmek isteyen öğrenciler yerel yerleştirme sistemi ile bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmektedir. Merkezi yerleştirme ve yerel yerleştirme sistemlerinden birinde tercih yapmayan öğrencilerin kayıtları ise otomatik olarak açıköğretim lisesine yapılmaktadır.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin ikinci bölümü “Geç Gelme, Devamsızlık ve İlişik Kesme” başlığını taşımaktadır. Söz konusu yönetmelikte geç gelme ile ilgili düzenlemeler yer almakta ve her beş geç gelmenin bir yarım gün devamsızlık sayılacağı ifade edilmektedir. Öğrenci devamsızlığına ilişkin ise bir eğitim öğretim yılında öğrencilerin özürsüz olarak en fazla 10 gün, özürlü olarak ise en fazla 30 gün devamsızlık yapabileceği hüküm altına alınmıştır. Milli sporcular, kronik rahatsızlığı bulunan

öğrenciler gibi öğrenci grupları için çeşitli düzenlemeler yapılmış olmakla birlikte, burada görülen en üst sınır 120 gün olarak belirlenmiştir.

Mezkûr yönetmelikte 2023 yılında yapılan değişiklikle “Önleme, Müdahale ve Yönlendirme Komisyonu” adı altında bir komisyon kurulmuştur. Söz konusu komisyona devamsızlık riski altında bulunan öğrencilerin okula devamının sağlanması noktasında görevler verilmiştir. Yönetmelikte yapılan bu düzenleme önleme ve müdahale açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak bahsi geçen komisyonun görevleri tam olarak belli olmadığından uygulamanın nasıl yürütüleceği henüz bilinmemektedir.

Okula devam etmeyen öğrenciler için yapılacak işlemler yönünden yönetmelik incelendiğinde ise sınıf tekrarı ve okul ile ilişkin kesilmesi dışında öğrenci veya veliye yönelik bir yaptırımın söz konusu olmadığı görülmektedir. Özürsüz olarak okula devam etmeyen öğrencinin velisine bildirileceği ve varsa okula devam etmeme nedeni hakkında bilgi isteneceği yönetmelikte ifade edilmekle beraber, bildirimle rağmen herhangi bir özür beyan etmeyen öğrenciler hakkında uygulanacak işlemler hakkında bir hüküm yer almamaktadır.

Yönetmelikte okul personeline verilen görevler, öğrencinin okula devamının sağlanması ve devamsızlık bağlamında incelendiğinde; okul müdürüne bu konuda doğrudan bir sorumluluk yüklenmediği, müdür başyardımcısına “Müdür yardımcılarının öğrenci devam ve devamsızlıklarıyla ilgili çalışmalarını izler, devamsızlık yapan öğrencilerin velileriyle iletişim sağlar ve gerektiğinde rehber öğretmenle işbirliği yapar.” görevinin yüklendiği, ancak müdür yardımcılarının devamsızlık ile ilgili yönetmelikte yer alan doğrudan bir görevinin bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca bahsi geçen yönetmelikte, devam ve devamsızlıkla ilgili hususlar, öğretmenler kurulunda görüşülecek konular arasında yer almaktadır.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin “Öğrencilerin uyacakları kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışlar” başlığı altında öğrencilerden uyması beklenen davranışlardan birisi de “Okula ve derslere düzenli olarak devam etmeleri” olarak ifade edilmektedir. Son olarak; yönetmelikte 2018 yılında yapılan düzenleme ile devamsızlık süresi beş günü geçen öğrencilere takdir, teşekkür ve üstün başarı belgesi verilemeyeceği belirlenmiştir.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği öğrencilerinin okula devamının sağlanması ve devamsızlığa ilişkin yapılması gerekenler yönünden değerlendirildiğinde

zorunlu eğitim bağlamında işlevsel olmadığı görülmektedir. Söz konusu işlevsizlik ise ortaöğretim kurumlarında devamsızlık sorununu ortaya çıkarmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devam durumları ayrıntılı olarak ele alındığında durum daha net ortaya konmuş olacaktır.

2.5. Okuldan Kopma ve Devamsızlığı Önlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmalar

Türkiye’de Okuldan kopma ve devamsızlık hakkında yapılan bilimsel çalışmaların ışığında bazı uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu bölümde okuldan kopma ve devamsızlığın önlenmesine yönelik gerçekleştirilen bazı uygulamalara kısaca değinilecektir.

Türkiye’de zorunlu eğitim çağında bulunan öğrencilerin okula düzenli olarak devamının sağlanması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardan ilk olarak ele alınacak olan Şartlı Eğitim Yardımı’dır. Türkiye’de 2001 yılında meydana gelen ekonomik kriz sonrasında Dünya Bankası ile yapılan anlaşma ile Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) hayata geçirilmiştir. Bu proje ile meydana gelen ekonomik krizden en fazla etkileneceği düşünülen kesimlere yönelik Şartlı Nakit Transferi gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Gerçekleştirilen Şartlı Nakit Transferi sağlık ve eğitim alt başlıklarında gerçekleştirilmektedir. Şartlı Eğitim Yardımı, Şartlı Nakit Transferi’nin eğitim alt başlığında gerçekleştirilmektedir (ASPB, 2012).

Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY), kapsamında nüfusun en yoksul yüzde altılık diliminde yer alan ailelere zorunlu eğitim çağındaki çocuklarını okula kaydettirmeleri ve en az yüzde 80 oranında okula düzenli devamlarını sağlamaları şartıyla nakdi yardım yapılmaktadır. Yapılan araştırmalarda genel itibarıyla Şartlı Eğitim Yardımı’nın program kapsamındaki öğrencilerin okula düzenli devamının sağlanması noktasında faydalı olduğu değerlendirilmekte ancak bu program etki düzeyinin sınırlı ve yapılan yardım miktarının düşük olması gibi nedenlerle de eleştirilmektedir (Aca ve Özdemir, 2020; ASPB, 2012; ASPB ve UNICEF, 2014).

Okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin okula devam etmeye başladıktan sonraki süreçte bazı problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşanılan yeniden okula uyum sorununun önüne geçmek adına hayata geçirilen ve uygulanan bir çalışma da Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) olmuştur. Bu program ile özellikle akademik olarak yaşlılarından geride olan öğrencilerin gerçekleştirilecek bir yetiştirme programı ile yaşlıları

ile aynı sınıf seviyesinde öğrenim görmesi amaçlanmıştır. Özellikle okulu terk etmiş öğrencilerin okula geri kazandırılarak bu program kapsamında yıl kaybı ve uyum sorunu yaşamadan eğitimlerine devam etmeleri hedeflenmiştir (Aydın, 2010; Cinoğlu, Arslantaş ve Demirtaş 2013).

İlköğretim öğrencilerinin devamsızlıklarının erkenden tanımlanması ve okul terk riskinin azaltılması için hayata geçirilen bir diğer uygulama Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) olmuştur. Bu uygulama ile okula düzenli olarak devam etmeyen ilköğretim öğrencilerinin tespit edilmesi, bu öğrencilere yönelik programlar geliştirilmesi, ilköğretimde okul terkinin önlemeye yönelik uyarı sistemleri kurulması, devamsızlık ve okul terkine ilişkin risk faktörlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Kısa bir dönem uygulanmış olan bu uygulamanın sonuçlarına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır (MEB, 2011).

Yukarıda yer verilen üç uygulamadan sadece Şartlı Eğitim Yardımı halen uygulanmaya devam etmektedir. Diğer uygulamalar sona erdirilmiştir. Ayrıca zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin okula düzenli devamını sağlamak amacıyla ulusal ve uluslararası kuruluşların desteklediği projeler yürütülmüştür. Hali hazırda ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak Türkiye ve Avrupa Birliği ortak finansmanında Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi devam etmektedir (MEB, 2023).

2.6. Kavramsal Çerçeve ve Literatür

Araştırmanın bu kısmında okula düzenli olarak devam etmeme, kronik devamsızlık ve okuldan kopma ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan inceleme iki bölümde ele alınmıştır. İlk aşamada bu konularda yapılan uluslararası çalışmalar ikinci aşamada ise Türkiye’de yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.6.1. Okul terki ve devamsızlık konusunda yapılan uluslararası çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında okuldan kopma olarak tanımlanan ancak literatürde genellikle okuldan erken ayrılma (*early school leaving*), okul terki (*dropout*) olarak ele alınan sorun uluslararası bazı araştırmalar bağlamında ele alınacaktır. Yapılan literatür taramasında okul terki ve devamsızlık konusunun uluslararası boyutta çok fazla araştırmaya konu olduğu ve derinlemesine ele alındığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde bahse konu çalışmalardan bazılarına yer verilebilmiştir.

Dekkers ve Driessen (1997) tarafından yapılan çalışmada okuldan erken ayrılmanın birçok faktörün kombinasyonu ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Araştırma kapsamında okuldan erken ayrılma ile ilişkili olduğu belirlenen faktörlerden en belirgin olanlar ise cinsiyet, etnik köken, mensup olunan sosyal sınıf, anne-baba eğitim düzeyidir. Araştırmada öğrencileri okuldan iten davranışsal, motivasyonel ve yetenek bazlı itme unsurları ile para kazanma ve iş hayatına bir an önce atılma gibi okul dışına çekme unsurları incelenmektedir.

Jimerson, Egeland, Sroufe ve Carlson (2000) tarafından yapılan 19 yıllık boylamsal araştırmada ise erken çocukluk döneminden ergenliğin sonuna kadar okul terkinin öncülleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmada yoksul, bekâr, düşük eğitim düzeyinde, riskli yaş grubunda olma gibi risk faktörleri taşıyan annelerin çocukları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile çevresi ve çocuğun bakımı okul terk durumunu önemli derecede etkilemektedir. Ayrıca sosyoekonomik değişkenler, davranış problemleri, akademik başarı, akademik yeterlikler ve ailenin okul ile iletişimi de okul terki üzerinde etkili olmaktadır.

1989 nüfus sayımına göre ABD'nin Maryland eyaletindeki Baltimore şehrinde 25-29 yaş aralığındaki kişilerin dörtte birinden fazlası diplomasızdı ve eğitim almıyordu. Aynı bölgede 1982 yılından beri okulu terk etmiş öğrenciler de izlenmekteydi. Alexander, Entwisle ve Kabbani (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada 1982 yılından itibaren yapılan izleme çalışmasını ve nüfusun eğitim durumunu temele alarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Uzun soluklu bu araştırmada amaç; okulunu diploma olarak tamamlayan ve tamamlamayan öğrencileri neyin ayırdığını ortaya koymak, hangi faktörlerin okul terki üzerinde etkili olduğunu belirlemek ve hangi tedbirlerin okul terkinin önlemede işlevsel olacağını tespit etmektir. Araştırma sonucunda, okul terkinin örgütsel bir sorun olduğu ve örgütsel bir çözüm gerektirdiği ifade edilmektedir.

ABD'de yapılan bir diğer araştırmada ise okul terki veya okuldan erken ayrılma üzerine yapılmış çalışmalar incelenerek okul terkinin beş temel beceri ile ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Bu temel beceriler; kendine olan saygı, oto kontrol, karar verme becerisi, ahlaki sistem ve inanç, toplum yararına sadakattir. Araştırma sonuçlarına göre okul terki bu beş temel yeterlik ile ilişkilidir. Aynı araştırmaya göre 1972'de yüzde on beş olan lisede okul terki, 2006 yılında yüzde dokuz seviyesine düşmüş olmasına rağmen Amerikan eğitim sisteminin baş etmekte zorlandığı en önemli eğitim problemlerinden biridir. Okuldan erken ayrılma veya okul terki, okul başarısızlığı ile yakın ilişki içerisindedir. Okuldan erken ayrılmanın süreç içerisinde ortaya çıkaracağı problemler

hakkında artan bir farkındalık bulunmasına rağmen bu sorunun etiolojisinin anlayabilmek için multidisipliner bir yaklaşım gerekmektedir. Okuldan erken ayrılmanın önlenmesi de ancak okul terkine götüren süreçleri gözden geçirerek ilgili noktalara destek olacak çalışmalar ile mümkün olacaktır (Bradshaw vd., 2008).

Byrne ve Smyth (2010) tarafından İrlanda’da okuldan erken ayrılma üzerine yapılan çalışma, konu hakkında ayrıntılı bilgiler sunmakta ve meseleyi oldukça derinlemesine ele almaktadır. Çalışmada okul terki felsefi olarak tartışılmakta, nedenleri ve sonuçları irdelenmekte, ülke örnekleri ile açıklamalar yapılmaktadır. Araştırmaya göre okul terki, ani alınan bir karardan ziyade bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimin ilk aşamasında yaşanan deneyimler, bireysel ve ailevi faktörler tüm yaşamı etkilediği gibi okuldan erken ayrılma üzerinde de etkili olmaktadır.

Gençlerde okulu terk etmenin en önemli habercisi devamsızlık ve okulu asma olarak tespit edilmiştir. Devamsızlık sayısı fazla olan öğrencilerin okulu terk etme olasılığının okula düzenli devam eden öğrencilere göre iki kat daha fazla olduğu görülmüştür. Okulu terk eden öğrencilerin okulu terk ettikten sonraki yaşam planlamalarına göre üç gruba ayrılabilceği tespit edilmiştir. Bu üç grup; okulu terk ettikten sonra bir planı olmayanlar, okulu terk ettikten sonra mesleki eğitime yönelmeyi düşünenler ve okulu terk ettikten sonra iş bulup çalışmayı düşünenler şeklindedir (Byrne ve Smyth, 2010).

Shealy (2011) tarafından yapılan araştırmada okuldan erken ayrılmanın belirleyicileri bulunmaya çalışılmış ve bu belirleyicilerden hareketle yerel eğitim yetkililerinin okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik erken uyarı sistemleri kurmaları önerilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuldan erken ayrılması en muhtemel ortaöğretim öğrencileri; dokuzuncu sınıf not ortalaması düşük, özellikle İngilizce ve matematik dersinde başarısız ve devamsızlık yapma davranışını sergileyen öğrencilerdir.

Fortin ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada ise 12-13 yaşlarından başlayarak sekiz yıllık boylamsal bir çalışmada kişisel, ailevi ve okul kaynaklı beş temel faktörün okul terkini anlamaya katkı sağladığı görülmüştür. Bunlar özetle; çocuk ve ebeveyn arasında zayıf ilişki, ergenlik depresyonu, ailevi zorluklar, olumsuz okul iklimi, aile ve okul arasındaki zayıf ilişki ve düşük akademik başarıdır. Ayrıca; okul terkini etkileyen çoğu faktörün aynı zamanda birbirini de etkilediği ortaya konulmuştur. Örneğin aile içi çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ailelerden gelen öğrencilerin okul iklimine

yönelik daha olumsuz bir algıya sahip olduğu ve okul iklimine yönelik olumsuz algının okula olan bağlılığı düşürdüğü görülmektedir.

Okul terkine sebep olabilecek risk faktörlerinin incelendiği bir diğer araştırmada bu risk faktörlerinin karmaşık etkilerinin tanımlanmasını, risk altındaki öğrencilerin damgalanmasının önüne geçilerek bu öğrencilere yönelik olumlu bir dil geliştirilmesi gerektiğini ve risk altındaki öğrencilerin bütünsel eğitim ihtiyaçlarına dayalı uygulamaların bağlamsallaştırılmasını önermektedir (Van Den Berghe, Vandeveld ve Pauw, 2022).

LeCompte (1987), okul terkinin kültürel boyutları ve okul terkini önlemeye yönelik çabaların niçin başarısızlığa uğradığına ilişkin çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulu bırakan öğrenciler için ya çok endişelendiğini ya da öğrencilerin durumundan ziyade kendi çabalarını ön plana çıkararak sorunu perdelediklerini iddia etmektedir. Ayrıca okul terki üzerine çalışan sosyal bilimcilerin ise sistemi suçladığını ve iyi niyetli öğretmen ve okul idarecilerinin çabalarının bürokrasi tarafından sabote edildiğini düşündüğünü ifade etmektedir.

İtalya'nın Sicilya bölgesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre okuldan erken ayrılmanın önlenmesi için okul sisteminde birçok değişikliğe ihtiyaç vardır. Eğitim istemlerinin sadece eğitim açısından değil, sosyal ve duygusal açıdan da öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir (EUMOSCHOOL, 2017). Smyth ve Hattam (2002) tarafından yapılan araştırmada ise okul kültürünün okul terki üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmaya göre okuldan erken ayrılma ve okul terki noktasında okullar zannedildiği kadar masum değildir. Okullar bazı öğrenciler için dışlayıcıdır ve çekici değildir. Okul kültürü, okulda dinlenme ve boş zaman için ayrılan mekanlar, öğretmen-öğrenci, öğretmen idare ilişkileri ve okulun yönetim şekli öğrencilerin okula olan bakış açısını şekillendirmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre özellikle okuldan erken ayrılmış olan öğrenciler okulda seslerini duyuramadıklarını ve okul ortamından, öğretmen ve idarecilerin kendilerine olan yaklaşımlarından memnun olmadıklarını ifade etmektedirler. Okul kültürü bağlamında ele alınabilecek ve öğrencilerin öğretmenlerle ilişkisi ile okul terki arasındaki ilişkinin incelendiği iki araştırmada, öğretmenler ile pozitif yönlü sosyal ilişki içinde olmanın sınıf tekrarı, devamsızlık ve okul terki riskini azalttığı görülmüştür (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004; Klem ve Connell, 2004).

Smyth (2005) tarafından yapılan araştırmada okul terki, öğrenci ve öğretmenlerin bakış açısıyla yeniden ele alınmaktadır. Çalışmada okul terkinin karmaşık bir sorun olduğu ve sofistike bir tedaviyi hak ettiği ifade edilmektedir. Okul terki üzerine yapılan çalışmalarda, kurbanı suçlama yaklaşımının devam ettiği eleştiri konusu edilmektedir. Çalışmada artık gençleri, risk altında olarak tasvir etmekten ziyade onların eğitim yaşamlarını risk altına sokan kültürel, ailevi ve diğer koşulları ortaya çıkarmanın gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma sonucunda, okuldan erken ayrılmayı önlemek için odak ilişkiler kurmanın, okulu daha çekici bir yer haline getirmenin ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetken uygulamaları hayata geçirmenin elzem olduğu görülmüştür.

ABD’de yapılan bir diğer araştırmaya göre okul terki bireysel, eğitim süreçleri ve okul ile ilgili durumlardan etkilenmektedir. Hangi öğrencilerin okulu bırakma riskinin en yüksek olduğunu ve hangi okulların sorunu en çok şiddetlendirdiğini bilmek, okulu bırakma oranlarını düşürmenin ilk adımıdır (Jerald, 2006). Graeff Martins ve diğerleri (2006) tarafından yapılan deneysel araştırmada Brezilya’da okul terk oranları birbirine yakın iki okul seçilmiş ve okullardan birine “evrensel önleyici müdahale paketi” olarak adlandırılan ve öğretmenlerle iki atölye çalışması, ebeveynlere beş bilgilendirici mektup, okulda ebeveynlerle üç toplantı, okulda bir telefonla yardım ve danışma hattı ve bir günlük bilişsel müdahaleyi kapsayan program uygulanmıştır. Aynı zamanda program kapsamında on gün üst üste devamsızlık yapan öğrencilere ruh sağlığı değerlendirilmesi yapılmış ve ilgili kuruluşlara yönlendirme teklif edilmiştir. İkinci okula yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma sonunda müdahale programı uygulanan okuldaki okul terki ve devamsızlık oranlarının anlamlı olarak azaldığı ve terk riski altında bulunan ve kronik devamsız durumda olan 18 öğrencinin okula döndüğü tespit edilmiştir.

İşsizlik ve okuldan erken ayrılma arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer araştırmada mevcut işsizliklerin, eğitimin fırsat maliyetini ortaya koyarak okuldan erken ayrılma oranlarını düşürebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca hem eğitimi tamamlayanlar hem de eğitimden erken ayrılanlar arasındaki muhtemel işsizliğin artması okuldan erken ayrılanlar için okula dönüş isteğini ve ek eğitim alma talebini düşürmektedir. Daha fazla eğitim alanların işsizlikten daha az etkilenmesi daha fazla eğitim almaya ve okuldan erken ayrılmamaya teşvik edebilmektedir (Micklewright vd., 1990).

Avrupa birliği ülkelerinin eğitim başlığı altında mücadele ettikleri en önemli sorunlardan birisi okuldan erken ayrılmanın önlenmesidir. EUROSTAT verilerine göre okuldan erken ayrılmanın iş gücüne katılımı zorlaştırabileceği ve eğitim seviyesi düşük

bireylerin istihdam başta olmak üzere ileriki hayatlarında önemli zorluklar yaşayabilecekleri değerlendirilmektedir (EUROSTAT, 2020). Bir diğer araştırmada ise okul terki ve istihdam arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre lisede okulu terk etmek bazı işlerde istihdam edilme üzerinde olumlu etki oluştururken bazı işlerde ise olumsuz etkiye sahiptir. Öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak da çalışılan işin türü okul terki üzerinde etkili olabilmektedir. Genel itibarıyla okulu bırakma sürecinde ve sonrasında okulu terk eden öğrencilerin iş seçme şansına sahip olmadığı ve daha kötü işlerde çalışmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir (McNeal, 1997).

Bonnet ve Martin (2023) tarafından yapılan araştırmada OECD ülkelerindeki 371 alt bölgede okuldan erken ayrılma süreci tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kişi başına düşen milli gelir ile okuldan erken ayrılma arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Kişi başına düşen milli gelirin yüksek olduğu bölgelerde okuldan erken ayrılma oranı düşüktür. Çalışmanın bir diğer önemli sonucuna göre ise; işgücü piyasasının özellikleri ile okuldan erken ayrılma arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada; genç işsizliği arttıkça, öğretmenlerin mesleki gelişim imkânları arttıkça, ortaöğretimde mesleki eğitimin payı arttıkça, bilim alanında istihdam arttıkça, öğrenci başına düşen eğitim harcaması arttıkça, PISA fen puanı arttıkça ve okullarda hesap verebilirlik arttıkça okuldan erken ayrılma oranı düşmektedir. Genç nüfus arttığında, okulların özerkliği arttığında, tarım ve inşaat sektörünün istihdamdaki payı arttığında, okul öncesi okullaşma oranı düştüğünde ise okuldan erken ayrılma oranı artmaktadır.

Akademik başarısızlık ve okul terki ilişkisini ele alan bir diğer araştırmaya göre okul başarısızlığı ve okul terki birçok nedeni bulunan kompleks bir süreçtir. Bu sürecin bireysel, ailevi, okul ve çevre nedenli birçok tetikleyicisi bulunabilir. Bu nedenlerin her birinin ayrı ayrı veya bir arada yarattığı dezavantajlar okul terkine sebep olabilir (Bronfenbrenner ve Morris, 1988). Boylamsal bir araştırmada ise okul terkinin en önemli belirtisinin düşük akademik başarı olduğu ifade edilmektedir. Akademik başarısı düşük olan akran gruplarına olan üyelik, ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, cinsiyet, düşük okul bağlılığı, ailenin eğitimden beklentisinin düşük olması, etnisite (Afroamerikan olma) okul terk riskini yükseltmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre lisede okul terkinin nedeni olarak gösterilen beş faktörün hepsi okul terki üzerinde etkili olmakla beraber, hiçbirisi okul terkinin tek başına açıklayamamaktadır (Battin Pearson vd., 2000).

Brunello ve De Paola (2014) tarafından yapılan araştırmada ise Avrupa genelinde okuldan erken ayrılmayı önlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz

olduğu belirtilmektedir. Okuldan erken ayrılmaya yönelik Avrupa’da gerçekleştirilen çoğu faaliyette ise faaliyet hedefleri gerçekleştirilememekte ve etkililikleri bilinmemektedir. Bu durum ise kıt kamu kaynaklarının verimsiz bir şekilde kullanılmasına yol açmaktadır. Eğitim sitemlerinin yönlendirme ve yöneltme mekanizmaları da okuldan erken ayrılma üzerinde etkili olabilmektedir. Kademeler ve okullar arası geçiş esnasında yapılan sınavlarda yaşanan başarısızlık okuldan erken ayrılmayı artırmakta iken daha esnek müfredatlı bir mesleki eğitim sisteminin okuldan erken ayrılmayı azalttığı ifade edilmektedir.

Okul terki ile ilgili yapılan çalışmalarda yoğun olarak düşük gelir grubundaki ailelerden gelen öğrencilere yoğunlaşıldığı ama okul terkinin önlemeye yönelik başarılı stratejiler üretmek için orta sınıf ailelerden gelen ve okulu terk eden öğrencilere yoğunlaşılması gerektiğine ilişkin Franklin ve Streeter (1995) tarafından yapılan araştırmada orta sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların terk nedenleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına orta sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların başlıca okul terk nedenleri; sınıf tekrarı, okul kültürü, devamsızlık, ailevi problemler, öğrenme sorunları ile alkol ve uyuşturucu bağımlılığıdır.

Yapılan bir diğer araştırmada ise düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin eğitim süreçlerini tamamlamalarını sağlayan veya okuldan kopmalarına neden olan değişkenler bulunmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda çocukların eğitimde kalmalarını sağlayan iki anahtar unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar; olumlu ebeveyn ve öğretmen tutumlarıdır (Englund, Egeland ve Collins, 2008).

Göçmenlik ve lisede okul terki arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer çalışmada okul terkinin göçmenlik olgusundan etkilendiği ortaya konmuştur. Göçün yanı sıra göçmen öğrencinin cinsiyeti ve ev sahibi ülkeye geliş yaşı ile lisede okul terki arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ülkeye geliş yaşı arttıkça okul terk riski artmaktadır. Ev sahibi ülkeye ileri yaşlarda gelen çocukların karşılaştığı ve okul terkine sebep olan zorlukların başında dil öğrenme problemi gelmektedir. (Goldner ve Epstein, 2014).

Bir diğer araştırmaya göre; öğrencinin, okulun bulunduğu ülkede doğup doğmamış olması veya ülkeye sonradan göç etmiş olması da okul terki üzerinde oldukça etkilidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bulunduğu ülkeye yeni göç etmiş öğrenciler için okul terki kararını vermede; sosyo-ekonomik statü, aile yapısı, göç edilen ülke, göç edilen yaş ve akademik performans gibi birçok kriter etkili olmaktadır. Bu çalışmada göçmenler

arasındaki okul terkini açıklamada hem kuşaklar arasındaki farklılığın hem de kültürel farklılıkların etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Göçmen gençler arasında okul terki açısından bir diğer önemli husus ise ülkeye giriş yaşı olarak tespit edilmiştir. Başka bir ülkeye geç yaşta göç eden gençler arasında entegrasyon sorunları yaşanmakta ve durum okul terkine sebep olabilmektedir. Bu durumun oluşmasında dil öğreniminde yaşanan güçlükler önemli bir yere sahiptir (Anisef vd., 2010).

Okuldan erken ayrılma üzerine yapılan bir diğer araştırmada; gelişimsel perspektiften okuldan erken ayrılan çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan yetişkin rolü üstlenebilen ve tam zamanlı çalışma, finansal bağımsızlığı elde etme ve ailesi üzerinde etkili olma gibi sorumluluklara sahip yetişkinler olamayabilecekleri ortaya konmuştur (Arnett, 2000). Townsend ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise 1990-2006 yılları arasında yapılan ve okul terki ve madde kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen kırk altı çalışmanın sonuçları analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre okul terki ve madde kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Madde kullanımı nedeniyle okulu terk eden öğrencilerin sosyoekonomik koşullar başta olmak üzere farklı dezavantajlara sahip olmaları da önemli bir husustur. Öğrencilerin yaşadıkları psikolojik sorunlar ve davranış bozuklukları ile okul terki arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, okul terkinin; depresyon, umutsuzluk, çaresizlik ve diğer içsel sorunlardan etkilendiği ortaya koyulmuştur (Esch vd., 2014).

Dünya Bankası tarafından yapılan bir diğer araştırmada okuldan erken ayrılma ve okul başarısızlığının muhtemel maliyeti araştırılmıştır. Sekiz ülke özelinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre; Ukrayna’da eğitime bir yıl katılım devlet gelirlerinde yüzde 1,2 artışa neden olmaktadır. Pakistan’da yüzde 70’lerde olan temel eğitimi tamamlama oranı, yüzde 100’e çıkarılırsa kişi başı milli gelir yüzde 7,2 artmaktadır. Şili’de nüfusun eğitim ortalaması bir yıl artarsa gayri safi yurtiçi hasıladan toplam ekonomik kazanç yüzde 6 artmaktadır. Mısır’da 2000 yılında yüzde 46 olan temel eğitimi tamamlama oranı yüzde 100’e çıkarılırsa toplam milli gelirde yüzde 2,2 artış sağlanmaktadır. Endonezya’da yüzde 36 olan temel eğitimi tamamlama oranı yüzde yüze çıkarılırsa kişi başına düşen milli gelir yüzde 3,3 artmaktadır. Kenya’da yüzde 33 olan temel eğitimi tamamlama oranı yüzde 100’e çıkarılırsa kişi başı gelir yüzde 7,8 artmaktadır. Gana’da yüzde 46 olan temel eğitimi tamamlama oranı yüzde 100’e çıkarılırsa kişi başı gelir yüzde 9,8 artmaktadır (Belfield, 2008).

Okul terki üzerine yapılan çalışmaların incelendiği bir araştırmada ise okul terki üzerine yapılan çalışmalarda bu problemin karmaşık bir süreç olduğunun kabul edildiği ancak çoğunlukla öğrencilerin örtük veya açık olarak okul terkinin sorumlusu olarak gören yaklaşımların yoğunlukta olduğu ifade edilmektedir (Smyth ve Hattam, 2001)

Yukarıda yer verilen çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde okuldan kopma ve devamsızlık probleminin oldukça karmaşık bir yapıda olduğu sonucuna varılmaktadır. Okuldan kopma ve okula düzenli devam etmemenin kişisel, ailevi ve çevresel nedenleri olduğu görülmekte ve bazı durumlarda sebepler ile sonuçların içi içe geçtiği bilinmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunluğunda ortaya çıkan sonuç; akademik başarısızlığın, ailenin sahip olduğu dezavantajların ve olumsuz çevre koşullarının bu problemi beslediğidir.

2.6.2. Okul terki ve devamsızlık konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar

Birçok ulusal ve uluslararası çalışmada Türk eğitim sisteminde okula devam ile ilgili sorunlar olduğunun ifade edildiğine değinilmişti. Ancak bu sorun ifade edilmiş olmasına ve varlığı bilinmesine rağmen Türkiye’de okul terki ve okul terkinin bir önceki basamağı olarak nitelenebilecek olan devamsızlık hakkında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmı ele alınacaktır.

Özer (1991) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokullarda okul terki yoğunlukla o dönem ortaokulun ilk sınıf seviyesi olan altıncı sınıf seviyesinde gerçekleşmektedir. Aynı zamanda ortaokulda okulu terk eden öğrencilerin üçte ikisi erkek öğrencilerdir. Ayrıca altıncı sınıfta okulu terk eden öğrencilerin de üçte ikisi o yıl başarısız olan öğrencilerden oluşmaktadır. İllerde yapılan denetim ve rehberlik faaliyetlerinden hareketle Karataş (2001) tarafından Erzurum ilinde sürekli devamsızlık sorunu, bu sorunun kaynakları ortaya çıkarılmaya ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada sürekli devamsız öğrencilerin kendi özellikleri çerçevesinde yaş, cinsiyet, gelir durumu ve akademik başarı başta olmak üzere çeşitli faktörler nedeniyle okula devam edemedikleri görülmüştür.

Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş sonrası ilköğretimde okul terkleri incelenmiştir. Araştırmada sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden 2005 yılına kadar olan sürede

436.614 öğrencinin ilköğretimi terk ettiği görülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle okul terklerinin önlenmesi için izleme sistemlerinin kurulması gerektiği belirtilmiş ve politika önerileri geliştirilmiştir.

Meslek liselerinde yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmen ve yönetici görüşleri temelinde öğrenci devamsızlığının nedenleri ve çözüm yolları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının en belirgin iki nedeni; öğrenci devamsızlığına ilişkin mevzuat ve meslek liselerinde uygulanmakta olan öğretim programlarıdır. Bu doğrultuda meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının azaltılması için devamsızlık ile ilgili mevzuatta düzenleme yapılmalı ve öğretim programlarına müdahale edilmesi önerilmiştir (Çiçek Sağlam ve Dönmez, 2006).

Uysal, Alp vd., (2007) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin eğitimlerini yarıda bırakmaları ile ilgili faktörleri belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada ortaöğretimde okul terkinin okul türlerine göre en yoğun olarak meslek liselerinde, cinsiyete göre kız öğrencilerde ve sınıf seviyesine göre dokuzuncu sınıflarda görüldüğü ifade edilmektedir. Taylı (2008a) tarafından yapılan araştırmada lise eğitimini yarıda bırakarak okulu terk eden öğrencilerin durumları ele alınmaktadır. Çalışmada okulu terk etme süreci, okul terkinin nedenleri ve okul terki sonrası deneyimler incelenmektedir. Araştırma kapsamında Türkiye’de okulu bırakma sorununun ihmal edilmesi, bu sorunun boyutlarının dahi ortaya konamamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin okul terk nedenlerini belirlemek ve terklerin önlenmesi için çözüm önerileri geliştirmek amacıyla Özdemir vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı araştırmada okulu terk eden öğrencilerin demografik özellikleri, öğrencilerin okuldaki şiddet algıları, okul memnuniyeti ve bağlılığını yordayan değişkenler incelenmiştir. Çeşitli veri toplama yöntemleri ile okulu terk eden öğrenciler, bu öğrencilerin anneleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul terkleri daha çok sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen, göç etmiş, kalabalık aileye sahip çocuklarda meydana gelmekte ve okul terki beşinci sınıf sonrasında yoğunlaşmaktadır.

Yorğun (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okul terkinin yordayan değişkenler üzerine yoğunlaşmıştır. Aile, arkadaş çevresi, eğitim türü, benlik saygısı ile bazı demografik değişkenlerin okul terkinin yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda; düşük özsaygı ve eğitime yönelik olumsuz tutumun okula olan bağlılığı azalttığı görülmüştür. Okula bağlılığı azalan öğrenciler, gruplar oluşturmakta ve bu gruplara mensubiyet okul terk riskini artırmaktadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ve okula yabancılaşmaya neden olan faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler okula düşük düzeyde yabancılaşma yaşamakta ve okula yabancılaşmayı; bireysel, ailevi ve okula ilişkin birçok faktör etkilemektedir (Katıtaş, 2012). Yapılan bir diğer çalışmada ise okul terki okulu terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre incelenmiş ve okul terkinin birbirinden ayrı düşünülmesi zor olan birçok nedenden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bayhan ve Dalgıç, 2012).

MEB (2013) tarafından yapılan çalışmada ise okul terkinin etkileyen faktörler aşağıdaki şekilde kategorize edilmektedir:

- 1) Okula bağlı nedenler
 - Sınıf tekrarı
 - Başarısızlık
 - Devamsızlık
- 2) Kişisel Nedenler
 - Farklı okul tercihi
 - Evlilik
 - Kadın-erkek ilişkileri
- 3) Maddi durum
 - Okul dışı bir işte çalışma
- 4) Arkadaş ilişkileri
 - Kötü alışkanlıklar
- 5) Okula karşı tutum
 - Öğretmenler
 - Dersler
 - Okulu sevmeme

Aynı çalışmada yer alan bir diğer sonuç ise okulu terk eden öğrencilerin en son öğrenim gördükleri okullar hakkında olumsuz görüş bildirmişleri olmuştur. Bu grupta yer alan öğrenciler okulu terk etmeden devamsızlık yaptıklarını ve bu duruma müdahale edilmediğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin önemli bir kısmı okulu terk etme

kararı aldıklarında bu duruma herhangi bir kişinin engel olmaya çalışmadığını da ifade etmişlerdir (MEB, 2013).

Börkan, Levent, Dereli, Bakış ve Pelek (2014) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin e-okul veri tabanında yer alan bilgileri ile okula devam durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamında incelenen 2007-2014 yılları arasında ilköğretimde öğrenci devamsızlığı artış göstermiştir. Öğrenci devamsızlığı cinsiyet, akademik sıralama, sınıf ve yerleşim birimi ayrımlarında önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Not ortalaması sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler devamsızlık yapmaya daha eğilimlidir. Hane halkı düzeyinde yoksulluk öğrenci devamsızlığının en önemli belirleyicisidir. Bu araştırmada yer alan diğer sonuçlara göre şartlı eğitim yardımı özellikle kırsal bölgelerde ve ilkokullarda okula devam noktasında olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca özel okullarda ve kırsal yerleşimlerde öğrenci devamsızlığı devlet okullarına ve kentsel yerleşimlere göre daha düşüktür.

Ergün (2014) yapmış olduğu çalışmada, ergenlerin okul dışına itilme nedenlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bağlam içinde aile ve okul yaşantıları öğrencilerin okul dışına itilmesine neden olmaktadır. Araştırmada okulu bırakmanın, isteyerek tercih edilen bir durum olmadığı koşulların ve yaşantıların yarattığı bir durumun sonucu olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrenciler toplumun siyasi ve politik etmenlerinden etkilenmekte ve dil faktörü etnik yapı ile birleşerek okula karşı olumsuz tutumların oluşmasına sebep olmaktadır. Aynı araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise okulu terk eden öğrencilerin okul terki sonrasında pişmanlık yaşadıklarına ilişkindir.

Karacabey (2016) tarafından ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul terkine neden olan bireysel faktörler; fiziksel ve psikolojik sorunlar, başarısızlık, öğretmen değişimi, okula karşı olumsuz tutum ve değerler, devamsızlık ve düşük eğitsel performans olarak ortaya çıkmıştır. Okul terkine neden olan kurumsal nedenler ise; aile yapısı, aile içi uygulamaları, aile kaynakları, öğrencinin terk ettiği okulun bileşimi, yapısı, uygulama ve kaynaklar ile akranlardır

Zorbaz (2018) tarafından yapılan araştırmada okul terki, birçok faktörün etkilediği çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Okul terk riskinin oluşmasına etkisi bulunan çevresel faktörlerin; aile, arkadaş ve öğretmenlerle olan ilişki biçimleri ile öğrenim görülen

okulun özellikleri olduğu ifade edilmektedir. Okul dışında gelir getirici bir işte çalışma, okulu terk eden bir akranın varlığı, okula yabancılaşma, okulun güvenli olarak algılanmaması ve eğitime olan aile ilgisinin düşük düzeyde kalması okul terk riskini artırmaktadır.

Türkiye’de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasının bireysel ve sosyoekonomik değişkenlerin incelendiği bir diğer araştırmada ise bu değişkenlerin öğrencinin cinsiyetine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim çağındaki erkeklerin okul dışında kalmasında sırasıyla engel durumu, sağlık güvencesi, anne-baba eğitim seviyesi, yerleşim birimi, hane halkı büyüklüğü ve ailede kişi başı gelir durumunun etkili olduğu görülmüştür. Ortaöğretim çağındaki kız çocuklarının okul dışında kalmasında ise sırasıyla engel durumu, yerleşim birimi, anne-baba eğitim düzeyi, hane halkı büyüklüğü, sağlık güvencesi ve ailede kişi başı gelir durumunun etkili olduğu görülmüştür (Almış ve Karakütük, 2021). Bir diğer araştırmada ise meslek lisesinde öğrenim görmekte iken okulu terk eden öğrencilerin okul terk nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda okul terkinin tek bir faktöre bağlı olmadığı görülmüş; sosyoekonomik durum, sağlık ve çevre gibi birçok faktörün okul terki üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında okul terkinin önlenmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalar için öneriler getirilmiştir (Küçüker, 2018b).

Tunç (2019) tarafından yapılan araştırmada okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuldan kopma genellikle şehir merkezlerinde yaşayan düşük ve orta gelir düzeyindeki ailelere mensup, onuncu sınıf düzeyinde ve akademik başarı seviyesi düşük öğrencilerde daha yaygın olarak görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin rehberlik servislerinden yararlanma oranları da oldukça düşüktür. Çakır ve Çolak (2019) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin okul terk riskleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler; bireysel, okula ilişkin ve sosyal faktörlere bağlı olarak okul terk riskine maruz kalmaktadırlar. Öğrencilerin okula ve akran çevresine uyum sağlayamaması terk riskini artırmaktadır. Ayrıca ailenin çocuğa olan inancının düşük olması terk riskini artırmaktadır.

Okul terkinin yordayıcıları hakkında yapılan bir araştırmada genel ve mesleki liselerde okul terkinin yordayıcıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem genel hem de mesleki liselerde üniversite eğitimi almak istememe, disiplin cezası alma ve düşük anne eğitimi okul terk riskini artırmaktadır. Devamsızlık ve ekonomik getiri

amacıyla çalışma genel liselerde terk riskini artırırken; düşük not ortalaması ve sınıf seviyesi meslek liselerinde okul terkini yordamaktadır (Önder ve Şimşek, 2021). Bir diğer araştırmaya göre Türkiye’de eğitime erişimi ve okula devamı etkileyen oldukça fazla faktör bulunmaktadır. Eğitime erişimi etkileyen faktörlerden bir tanesi cinsiyettir ve cinsiyet özelinde kız çocukları aleyhine bir durum söz konusudur. Türkiye’de aynı zamanda bölgeler arasında eğitime erişimde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Tarımsal üretimin ağırlıkta ve kendi üretiminden tüketiminin yüksek olduğu bölgelerde eğitime erişim oranları düşmektedir (Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009).

İlköğretim çağındaki kız çocuklarının okula gitmeme nedenlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, kız çocuklarının okula devam etmemesinin önündeki başlıca engeller; ekonomik problemler, dini inançlar ve erkekleri önceleyen geleneksel anlayış olarak ortaya koyulmaktadır. Aynı araştırmada, velilerin kız çocuklarını okula göndermek istedikleri ancak dini inançlarına uygun okul seçeneklerinin bulunmamasının kız çocukların eğitimlerine devam edememesine neden olduğu görülmüştür. Bu noktada karma eğitimin kadın-erkek eşitliğini sağlayamadığı aksine kadınların aleyhine bir durum ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Ayrıca köy okullarının kapanması sonrasında yatılı veya taşınmalı eğitimin kız çocuklarının eğitime erişimini zorlaştırdığı ortaya konulmaktadır (Tunç, 2009).

Bir diğer araştırmada ele alınan konu ise kız çocuklarının okulu terk etmelerine sebep olan başlıca faktörlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının okullaşmasının önündeki en büyük engel aile tutumlarıdır. Bu çalışma kapsamında öğrenciler okul terkine sebep olan unsurları derslerin zorluğu, akademik başarısızlık korkusu ve ekonomik nedenler olarak sıralamaktadır. Araştırma okullaşamamanın politik nedeni olmadığını göstermiş ancak imam-hatip okullarının azlığı, kız ve erkek okullarının ayrı ayrı olmaması gibi nedenlerinde okul terkine sebep olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları taşınmalı ve yatılı okulların da okul terk riskini artırdığını göstermiştir (Adıgüzel, 2013).

Kız öğrencilerin örgün eğitime devam etmeme nedenlerinin araştırıldığı bir diğer araştırmada ise kız öğrencilerin örgün eğitime devam etmeme nedenleri; ailenin tutumu, arkadaş çevresi, ekonomik zorluklar, olumsuz öğretmen tutumları ve bazı derslerde yaşanan akademik başarısızlıklar olarak ortaya konmuştur. Örgün eğitimi sürdüremeyen kız öğrenciler daha sonra pişman olmakta ve bu durumu telafi etmeye çalışmaktadır

(Yavuz, Özkara ve Yıldız, 2016). Küçüker (2018a) tarafından yapılan kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının okul terk nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının okulu terk etmelerine sebep olan başlıca faktörler; güvensizlik, muhafazakarlık, yoksulluk ve başarısızlıktır. Çalışmada ortaya konan bir başka dikkat çekici sonuç ise kız çocuklarının okulu terk kararlarının çoğunlukla baba tarafından alınmış olmasıdır.

Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının okula gönderilmeme nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kırsal kesimdeki kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri; ataerkillik, güvensizlik, muhafazakarlık, yoksulluk, çocuğun işgücünden yararlanma, erken evlilik, okula ulaşım sorunu ve sosyal baskıdır. Ortaöğretime erişemeyen bir kız çocuğu çoğu zaman bu durumlardan birkaçı ile aynı anda karşılaşmaktadır. Çolak ve Tüzer İşeri (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı; ilk, orta ve lise eğitimlerinin herhangi bir kademesinde okulu terk etmiş kadınların, şahsi görüş, deneyim ve bakış açılarıyla kız çocuklarının eğitime yönelik düşüncelerini ve kendilerinin okulu terk etme nedenlerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre araştırma kapsamındaki kadınların okula devam edememe nedenleri sosyo-kültürel faktörler, maddi imkânsızlıklar, karma ve taşınmalı eğitim ve erken evlilik yapmaktır. Araştırma sonuçlarına göre ayrıca; okula devam edemeyen kadınların, kız çocuklarının okula devamını diğer kadınlara göre daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Bir diğer çalışmada kız çocuklarının okula devam edememe nedenlerini ele alan araştırmalar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının okula devam edememe nedenlerinin başında; maddi imkânsızlıklar, bazı bölgelerde okula erişimde yaşanan güçlükler ve akademik başarısızlık gelmektedir (Güneş vd., 2023).

Bir diğer araştırma ise resmi genel liselerdeki öğrenci devamsızlığının nedenlerinin ve bu sorunun giderilmesine yönelik oluşturulacak okul yönetimi politikalarının belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen en önemli sonuç, devamsızlık konusunda öğretmenler ile öğrencilerin tamamen farklı düşündüklerinin ortaya çıkmış olmasıdır. Öğrenciler devamsızlık yapmalarının nedeni olarak okul yönetimi ve öğretmenleri işaret ederken, öğretmenler ve okul yöneticileri ise devamsızlığın nedeni olarak öğrencileri ve ailelerini göstermektedir (Pehlivan 2006).

MEB ve UNICEF tarafından devamsızlık ve okul terk nedenlerinin, yordayıcı faktörlerin ve erken tanıma yöntemlerinin saptanması amacıyla bir rapor hazırlanmıştır.

Söz konusu raporda; Türkiye’de okul terkinin yasal olarak mümkün olmadığı bu durumun da okul terki ile ilgili tespit ve müdahale sorunları yaşanmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmada; okullarda devamsızlık ve okul terki ile ilgili genel olarak bu soruna okul tarafından müdahale etmenin mümkün olmadığı ve sorunun dışsal nedenlerden kaynaklandığı görüşünün hâkim olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul terk ve devamsızlık sorununun öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından önemsenmediği özellikle bu sorunun yoğun olarak yaşandığı bölgelerde sorunun normalleştiği raporda yer alan tespitler arasındadır (MEB ve UNICEF, 2009).

İlköğretim öğrencilerinin devamsızlık ve okul terkleri üzerine yapılan bir diğer araştırmada; yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenlerini ortaya koymak ve okul yönetici ve öğretmenlerinin bu durumun önüne geçebilmek adına yürüttükleri faaliyetleri saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin devamsızlık ve okul terki nedeni olarak aileleri işaret ettikleri ve ailelerin ekonomik sorunlarını devamsızlık ve okul terkinin kaynağı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin devamsızlık ve okul terkine karşı uyguladıkları başlıca stratejiler ise veli ile görüşme, öğrenciye daha fazla ilgi gösterip sorumluluk verme olduğu görülmüştür (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar 2015).

Yüner ve Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin metaforik okul algısı ile okul terk eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre metaforik okul algısı, okul terkinin yordayıcılarından biridir. Ayrıca öğrencilerin okula ilişkin görüşleri okulda bulunma istekleri üzerinde etkili olmaktadır. Önder (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretimde öğrenci devamsızlığının nedenleri, öğrenci devamsızlığına karşı uygulanan okul politikaları belirlenemeye ve buna yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okullarda öğrenci devamsızlığına karşı uygulanan politikalar etkili sonuçlar vermemektedir. Bu sorunun çözümü için daha profesyonel çabalara ve okulları öğrenciler için cazibe merkezi haline getirecek çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

Boyacı, Karacabey ve Öz (2018) tarafından yapılan araştırmada açık meslek liselerinin okul terkleri ile başa çıkılması noktasında yaşadıkları problemler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre açık meslek liselerinin okul terkleri ile başa çıkmada kurumsal kapasitelerini olumsuz etkileyen idari, akademik ve yasal sorunlar

bulunmaktadır. Ayrıca bu araştırmada açıköğretim sisteminin bireysel ve sosyal yararına değinilmekte; açıköğretim sisteminin bireysel açıdan okulu terk eden bireylere eğitimlerine devam edip bir üst öğrenim basamağına geçiş imkânı verme, sosyal açıdan ise okul terkinin ortaya çıkaracağı sosyal sorunları azaltma noktasında önemli bir işlevi olduğu ifade edilmektedir.

Okul terki üzerine yapılan bir diğer araştırmada; okul terk riski altında olduğu belirlenen öğrencilere bireysel ve grup çalışmaları yolu ile akran desteği verilmiştir. Ayrıca güvenli, katılımcı ve yaratıcılığın geliştirildiği bir okul ortamı oluşturulmuştur. Yapılan çalışma sonrasında okul terk riski altındaki öğrencilerin okula aidiyet duygularının geliştiği, devamsızlık probleminin azaldığı ve eğitimlerine devam etme kararlılığının arttığı görülmüştür. Ayrıca okul terk riski altındaki öğrenciler ile okullarda yapılacak çalışmalar okul terk riskini azaltmaktadır (Bademci vd., 2018). Okul terkine, okulun etkisi üzerine yoğunlaşan bir diğer araştırma sonuçlarına göre okulu terk eden öğrencilerin ortalaması okullar arasında farklılaşmaktadır. Okulu terk eden öğrenci oranlarının yüksek olduğu okullarda öğrenim gören öğrenciler diğer okullardaki öğrencilere göre okul çevresini daha riskli bulmaktadır (Zorbaz ve Özer, 2020).

Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmada; okul terki, okula bağlılık ve okul tükenmişliği bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul terk riski ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü; okul terk riski ile okula bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ayrıca; erkek öğrencilerin, daha önce bir işte çalışan öğrencilerin ve okuldan kaçma davranışı sergileyen öğrencilerin okul terk riskinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul türünün okul terk riskini etkileyip etkilemediği de incelenmiş ancak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özbaş ve Avcı (2013) tarafından yapılan çalışma, yoksul aile çocuklarının okullaşma düzeyine etki eden faktörlerin neler olduğunu, aile görüşlerine göre saptamayı hedefleyen karşılaştırmalı türden betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın sonuçlarına göre yoksul ailelerden gelen çocuklar kendi öznellikleri çerçevesinde eğitim hayatları ile ilgili birçok sorun yaşamakta ve bu sorunlar okullaşma sürecini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca yoksul aile çocukları hem kamusal eğitimden hem de yerel toplumsal çevreden soyutlanmışlık problemi yaşamaktadırlar.

Bourdieu'nun sermaye tiplerinden hareketle okul terki sorununa ilişkin sorulara cevap aranan bir diğer araştırmada 15-18 yaş grubunda olup okula kayıtlı olduğu halde

okulu terk eden öğrencilerin okul terk nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Düşük sosyal ve ekonomik sermayeye sahip gençlerin okulu terk olasılıkları daha düşük olmakla beraber okul terki yüksek ekonomik ve sosyal sermaye sahibi gençlerde de görülebilir. Ayrıca; okul terkinin sonuçları dikkate alındığında, okulu terk eden öğrencilerin Bourdieu'nun kuramında bahsettiği sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeye sahip olma şanslarını azalttıkları sonucuna ulaşılmıştır (Gözüböyük Tamer, 2014).

Okul terkinin sosyolojik boyutu Tatar (2016) tarafından incelenmiş ve okul terkinin öğrencinin sosyolojik birçok özelliğinden önemli derecede etkilendiği ortaya konulmuştur. Bu çalışmada okul terki; aile, toplumsal çevre ve okul ile ilişkili bir durum olarak ortaya konulmuştur. Çalışmada özellikle bulunduğu yerleşim yerine göç ile gelen çocukların terk riskinin daha fazla olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencinin okuldan ayrıldığı zaman kazanç sağlayabileceği bir işin var olmasının okul terkinin daha olası hale getireceği ifade edilmektedir.

Özbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada ise dezavantajlı sosyolojik tabakalardan gelen öğrencilerin zorunlu eğitime katılımını etkileyen faktörler ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre dezavantajlı sosyal tabakalardan gelen öğrencilerin zorunlu eğitime katılımını özellikle maddi unsurlar etkilemektedir. Boyacı ve Öz (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmanın amacı okul terkinin sosyal sermaye bağlamında incelemektir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul, aile ve arkadaş çevresi gibi sosyal sermaye bağlantılı faktörler okul terki üzerinde etkili olmaktadır. Sosyal sermaye bakımından dezavantajlı öğrencilerin okul terk riski daha yüksektir. Ayrıca okul dışında kurulan sosyal ağların okulda kurulan sosyal ağlara göre daha güçlü olması okul terkinin tetiklemektedir. Araştırmada elde edilen çarpıcı sonuçlardan bir tanesi ise okulun, okulu terk eden öğrencinin yaşamında en başından beri bir fark yaratmamış olduğunun ortaya konmasıdır.

Okulu terk eden öğrencilerinin sosyoekonomik profillerinin incelendiği bir diğer araştırma sonuçlarına göre okul terkine sebep olan ilk üç faktör; maddi imkânsızlık, başarısızlık ve devamsızlıktır. Ayrıca açıköğretimden eğitime devam edebilme olasılığı, ailevi engeller ve okulu sevmeme de okul terkine etki eden faktörler arasındadır (Karacabey ve Boyacı, 2018). Akbulut (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretimde okul terklerinin sosyoekonomik nedenleri ile okul terklerinin önlenmesine dönük politikalar incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etmesinde veya örgün eğitimin dışına çıkmasında çoğunlukla sosyoekonomik

faktörler etkili olmaktadır. Ayrıca okul terkine sebep olan diğer değişkenler de çoğunlukla sosyoekonomik kökenlidir.

Darbaz ve Uysal Kolaşın (2009) tarafından çocuk işçiliği üzerine yapılan araştırmada 1994-2006 yılları arasında Türkiye’de çalışan çocuk oranının yüzde 8,5’ten yüzde 2,4’e düştüğü ancak 2006 yılı itibarıyla 320 bin çocuğun çalışmak durumunda olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırma sonuçlarına göre bu çocukların 125 bini okula gitmemektedir ve 30 bini de hiç okula gitmemiştir. Çalışmakta olan ve hiç okula gitmemiş çocukların okulla aralarındaki en büyük engelin ekonomik zorluklar olduğu ifade edilmektedir.

PISA 2015 verileri kullanılarak yapılan bir diğer araştırmada sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin okul aidiyeti düzeylerini incelemek ve bu öğrencilerin okul aidiyet düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda hem sınıf tekrarı yapan hem de sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin okula aidiyet algısının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ancak sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okula aidiyet algısı sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre çok daha düşüktür. Bu durum devamsızlık ve okul terk riskini güçlendirmektedir. Sınıf tekrarı ise okul terkine uzanan yoldaki son viraj olarak görülebilir (Önder ve Tulunay Ateş, 2018).

Meslek liselerinde akademik başarısızlık kaynaklı okul terkini konu alan bir diğer çalışmada; meslek lisesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul terkine ilişkin algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, akademik başarının okul terk sürecindeki rolü ele alınmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarı kaynaklı okul terkine etki eden en önemli faktörler sırasıyla aile, ekonomik durum ve okul çevresidir (Ergül, 2019).

Şimşek (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimlerini belirlemek ve okulu bırakma eğilimine etki eden faktörleri saptamaktır. Gerçekleştirilen bu araştırmada yer alan bilgilere göre Şanlıurfa’da liseye kayıt yaptıran on öğrenciden ancak altısı liseden zamanında mezun olabilmektedir.

Özer, Gençtarım ve Ergene (2011) tarafından yapılan çalışmada, dürtüsel davranma ile okulu terk etme riski arasındaki ilişkiye disiplin cezası almanın, anti sosyal davranışların ve zararlı alışkanlıkların aracılık edip etmediği incelenmiştir. Daha sonra öğretmen desteği ve anti sosyal davranış etkileşiminin okulu terk riski üzerindeki etkisi test edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre dürtüsel davranma; anti sosyal davranışlara, alkol ve sigara kullanımına, disiplin cezası almaya neden olmakta, bu durumlar ise okul terk riskini artırmaktadır. Koçtürk, Bilge ve Yüksel (2018) tarafından yapılan araştırmada ise erken evlenen ergenlerin özelliklerinin, evlilik deneyimlerinin ve okulu terk etme nedenlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre erken yaşta alınan evlilik kararı, okul terki ile sonuçlanmakta veya okul terki erken yaşta evliliğe sebep olabilmektedir.

Okul terkinin kamu gelirleri ve giderleri üzerindeki etkisi üzerinden tartışıldığı bir diğer araştırmada, bu durumun kamu gelirlerini azaltıcı ve kamu giderlerini artırıcı sonuçlar doğurduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul terki ömür boyu düşük kazanç ve düşük yaşam memnuniyeti gibi bireysel sonuçların yanında toplumsal sonuçlar doğurmaktadır. 2018 yılı için okulu terk eden öğrencilerin tamamının genel liseleri tamamladığı düşünüldüğünde kamu gelirlerinin yıllık 45,9 milyon dolar; meslek lisesini tamamladıkları düşünüldüğünde ise yaklaşık 466 milyon dolar artacağı hesaplanmıştır (Bakırtaş ve Nazlıoğlu, 2021).

Emiroğlu ve Gençtarım Kurt (2023) tarafından yapılan araştırmada; psikolojik danışmanların görev yaptıkları okullarda karşılaştıkları okul terki problemine dönük görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik danışmanlar okul terki risk faktörlerini bireysel faktörler, okul ile ilgili faktörler, ailevi faktörler ve toplumsal faktörler olarak ifade etmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarına yönelik okul terki risk faktörlerine göre önleyici çalışmalar yapılabileceği şeklinde önerilere yer verilmiştir.

Ailesi mevsimlik tarım işçisi olan çocuklar hakkında yapılan bir araştırmada ise bu çocukların okula düzenli devam edemedikleri için okula, sınıfa ve derslere uyum sağlamada zorlandıkları, öğretim süreçlerinde yeteri kadar bulunamadıkları için kazanmaları gereken birçok bilgi ve beceriyi edinemedikleri ve yoğun öğrenme kayıpları yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin okula devam edememe sebepleri; öğrencinin ailesi tarafından tarım işçisi olarak çalıştırılması, evde kalan küçük kardeşlerinin bakımını üstlenmesi, ailelerin maddi durumunun kötü olması, eğitime gereken önemi vermemeleri, öğrencinin göç etmek durumunda kaldığı için okul kültürüne ve yeni çevreye uyum sağlayamaması, dışlanma ve başarısızlık korkusu, çadır kentte yaşam koşullarının ağır olması ve öğrencinin temel ihtiyaçlarının karşılanamaması olarak belirlenmiştir (Avcı ve Ekici, 2023).

Uysal (2008) tarafından yapılan literatür çalışmasında uluslararası literatürde okul terki üzerine yapılmış çalışmalarda ele alınan ve okul terki etki eden çevresel faktörler incelenmiştir. Okul terki üzerine yapılmış uluslararası çalışmalarda ele alınan çevresel faktörlerin en önemlileri sırasıyla zenginlik-fakirlik, köylülük-kentlilik ve öğrencinin yaşadığı semt/mahalle olarak belirlenmiştir. Okul terki orta düzeyde etki eden çevresel faktörler ise okul özellikleri ve arkadaş çevresidir.

Kartal ve Eryılmaz Ballı (2020) tarafından yapılan araştırmada ise Türkiye’de okul terki üzerine yapılmış yirmi araştırma analiz edilerek okul terki sorunu tanımlanmaya çalışılmıştır. Okul terkinin nedenleri, sonuçları ve politika önerileri ortaya konulmuştur. Araştırmada okul terki ile ilgili çalışmaların Türkiye’de oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. İncelenen yirmi araştırmada ise okul terkinin nedenlerinin dört ana başlıkta toplandığı ifade edilmektedir. Bunlar; bireysel, aileden kaynaklı, çevresel ve eğitim sistemi ile okul kaynaklı nedenlerdir.

Okuldan kopma ve kronik devamsızlık üzerine yapılan ve bir kısmına yukarıda yer verilen araştırmaların çok önemli bir kısmının kapsamının dar olduğu ve konuyu bir bütün olarak ele almaktan ziyade belli bazı değişkenler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum okul terki ve devamsızlığın yeterince anlaşılamamasına ve bu noktada etkili politika ve stratejiler üretilmemesine neden olmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle literatüre ve politika yapıcılara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuldan kopma ve devamsızlık konusunda yapılan bu çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde okuldan kopma ve devamsızlığın; akademik başarı, sosyoekonomik durum, cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi ve okul kültürü gibi birçok değişkenden etkilendiği görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar göstermektedir ki okuldan kopma ve devamsızlığın nedenleri bölgeler arasında da değişkenlik göstermektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada, Türk eğitim sisteminde okuldan kopma ve devamsızlığın genel durumunun belirlenmesi ve genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarının farklı yönleriyle ve derinlemesine incelenmesi ile kronik devamsızlık ile okul terkinin belirleyicilerinin tespit edilmesi amaç edinildiğinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, araştırma problemini açıklamada; tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği ve birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği durumlarda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bir başka ifadeyle tek bir paradigmanın cevaplayamadığı araştırma sorularını cevaplandırmak için karma yöntem araştırmaları kullanılmaktadır. Karma yöntemler, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ve bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Açıklayıcı sıralı karma yöntemde araştırmacı ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz eder ve nicel çalışmasının sonuçlarına göre araştırmanın nitel boyutunu şekillendirir (Creswell, 2014).

Kesitsel araştırmada, verilerin toplanması işlemi, zamanda tek bir noktada, kısmen kısa bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın nicel kısmında kesitsel olarak 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait veriler kullanılacaktır. Bu kapsamda ilk olarak e-okul veri tabanından örgün eğitim içerisinde yer alan ve okula devam zorunluluğu bulunan öğrencilere yönelik veriler edinilmiştir. Daha sonra bu veriler yine aynı veri tabanında mevcut bulunan araştırmanın problem ve amaç ifadelerinde yer verilen değişkenler ile ilişkilendirilmesine yönelik betimsel istatistikî analizlere tabi tutulmuştur. Betimsel istatistik, veri seti olarak ifade edilen bir veri kümesiyle başlamaktadır. Araştırmacı, edindiği veri setini daha yorumlanabilir bir formda (frekans dağılımı oluşturarak, grafiksel gösterimler hazırlayarak) verileri düzenleyerek ve ortalamalar, yüzdelik sıraları ve yayılım ölçüleri gibi sayısal dizinleri hesaplayarak verinin temel özelliklerini iletmeye çalışır (Johnson ve Christensen, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda okula düzenli olarak devam etmeyen, kronik devamsız ve okuldan kopmuş öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler

sonrası elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, araştırma kapsamındaki algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmaya çalışıldığı araştırma türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara sahiptir (Creswell, 2014).

Araştırma konusu belirlendikten sonra konu hakkında literatür incelenmiş araştırmanın başlığı, kapsamı, sınırlılıkları, problem durumu, amacı ve beklenen faydalar ortaya konulmuştur. Daha sonraki süreçte araştırma ile ilgili zorunlu eğitim, eğitim hakkı gibi çeşitli temel kavramlar hakkında yapılan çalışmalar ile konu hakkında yapılan diğer çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Uygulama aşamasında araştırmada ilk olarak nicel verilerin elde edilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada tüm evrene ait nicel verilere yönelik özet tablolar oluşturulmuştur. Özet tabloların yanı sıra çeşitli değişkenlerin öğrencilerin okula devam durumlarını açıklama düzeylerini ölçebilmek için çeşitli veri tablolarından faydalanılmıştır. Söz konusu tablolar Millî Eğitim Bakanlığına ve ilgili birimlere iletilerek gerekli yasal izinler ve veriler elde edilmiştir.

Nicel verilerin elde edilmesi ile birlikte söz konusu veriler analiz edilmeye başlamış ve daha sonraki süreçte araştırmanın nitel boyutunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel çalışma grubunda yer alan katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desende gerçekleştirilecek olan bu çalışmada nicel araştırmaya ait evren ve örneklem ile nitel araştırmaya temel teşkil eden çalışma grubu yer almaktadır.

3.2.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda Millî Eğitim Bakanlığı e-okul veri tabanında yer alan tüm evrene ait veriler kullanılmış olup herhangi bir örnekleme gidilmemiştir. Araştırma kapsamında tüm eğitim kademelerinde (1-12'nci sınıflar) yer alan öğrencilerin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait devamsızlık verileri (belirli gün aralıkları ile) kullanılmıştır.

Ayrıca MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı resmi devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere ait e-okul veri tabanında yer alan veriler incelenmiştir.

Devamsızlık verileri detaylı olarak incelenen ve çeşitli analizlere tabi tutulan 1.467.127 genel ortaöğretim öğrencisinin okul türüne göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türüne göre dağılımı 2018-2019

Okul Türü	Öğrenci Sayısı
Genel Ortaöğretim (Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri)	1.467.127
Anadolu Liseleri	1.318.012
Fen Liseleri	114.159
Sosyal Bilimler Liseleri	34.956

Tablo3'ten görüleceği üzere 2018-2019 eğitim öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarına kayıtlı genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 90'a yakını Anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin yüzde 44'ü erkek öğrencilerden, yüzde 56'sı ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 4

Genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dağılımı

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi
Hazırlık	10.356	1%
9	475.412	32%
10	336.861	23%
11	324.221	22%
12	320.777	22%

Tablo 4'ten görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında araştırma kapsamındaki genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 32'si dokuzuncu sınıf seviyesindedir. Sadece sosyal bilimler liselerinde mevcut olan hazırlık sınıflarında ise öğrenim gören öğrencilerin oranı yüzde 1 seviyesindedir.

3.2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okula düzenli olarak devam etmeyen, kronik devamsız durumunda olan ve okuldan kopan öğrenciler oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç

Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Çalışma grubu, Ankara ilinde ikamet etmekte olan katılımcılardan oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 3’te görüleceği üzere katılımcıların yaşları 15 ile 29 arasında değişmektedir. 16 katılımcının beşi kadın 11’i ise erkektir. Çalışma kapsamında özellikle okuldan kopmuş kadın katılımcılara ulaşabilmek için ciddi sorunlar yaşanmış ve okuldan koptuğu tespit edilen bir kısım kadın katılımcı ile de görüşülememiştir.

Katılımcılardan dördü araştırma kapsamında devamsız ancak hala öğrenim süreçlerini sürdüren kişilerdir. Devamsız dört öğrencinin ikisi onuncu sınıf öğrencisi, biri on birinci sınıf öğrencisi ve biri de on ikinci sınıf öğrencisidir.

Altı katılımcı ise kronik devamsız olarak tanımlanan grupta yer almaktadır. Bu altı katılımcının dördü on birinci sınıf, ikisi de on ikinci sınıf öğrencisidir. Geriye kalan ve okuldan kopan öğrenci olarak tanımlanan altı öğrencinin ise biri dokuzuncu sınıfta, ikisi on ikinci sınıfta, biri on birinci sınıfta ve ikisi on ikinci sınıfta okuldan kopmuştur.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ailesiyle birlikte yaşadığını belirtirken, iki katılımcı annesiyle yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ya yürüyerek ya da toplu taşıma ile okula ulaşım sağladığını bildirmişlerdir. Okula servis ile geldiğini ifade eden herhangi bir katılımcı bulunmamaktadır.

Katılımcıların yarısından fazlası tam zamanlı, yarı zamanlı ve tatil dönemlerinde bir işte çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okuldan kopan katılımcılardan bir kısmı da okula devam ettikleri süreçte herhangi bir işte çalışmadıklarını ancak sonrasında çalışmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5*Nitel çalışma grubuna ilişkin bazı özellikler*

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Sınıfı	Kiminle Yaşiyor?	Okula nasıl geliyor?	Bir işte çalışıyor mu?	Durumu
K.1.	17	Erkek	11	Ailesiyle	Yürüyerek	Evet - Tatil dönemlerinde	Kronik devamsız
K.2.	18	Kadın	11	Ailesiyle	Yürüyerek veya toplu taşıma	Hayır	Kronik devamsız
K.3.	16	Erkek	11	Ailesiyle	Yürüyerek veya toplu taşıma	Evet - Tatil dönemlerinde	Devamsız
K.4.	17	Kadın	12	Ailesiyle	Toplu taşıma	Hayır	Kronik devamsız
K.5.	17	Erkek	12	Ailesiyle	Toplu taşıma	Evet - Tatil dönemlerinde	Kronik devamsız
K.6.	17	Kadın	11	Annesiyle	Yürüyerek	Evet - Tatil dönemlerinde	Kronik devamsız
K.7.	17	Erkek	12	Ailesiyle	Yürüyerek	Evet - Tatil dönemlerinde ve okul dönemlerinde bazı akşamlar	Devamsız
K.8.	15	Erkek	10	Ailesiyle	Toplu taşıma	Evet - Tatil dönemlerinde	Devamsız
K.9.	15	Erkek	10	Ailesiyle	Yürüyerek	Hayır	Devamsız
K.10.	17	Erkek	11	Annesiyle	Yürüyerek veya toplu taşıma	Evet - Part time	Kronik devamsız
K.11.	17	Erkek	11	Ailesiyle	Yürüyerek veya toplu taşıma	Evet-Tam zamanlı	Okuldan kopmuş
K.12.	18	Kadın	12	Ailesiyle	Toplu taşıma	Evet - Tatil dönemlerinde	Okuldan kopmuş
K.13.	20	Erkek	10	Ailesiyle	Toplu taşıma	Evet- Part Time	Okuldan kopmuş
K.14.	17	Erkek	10	Ailesiyle	Özel araç	Evet-Tam zamanlı	Okuldan kopmuş
K.15.	29	Kadın	12	Ailesiyle	Yürüyerek	Hayır	Okuldan kopmuş
K.16.	18	Erkek	9	Ailesiyle	Toplu taşıma	Hayır	Okuldan kopmuş

Çalışma grubuna ilişkin diğer bazı bilgiler ise Tablo 6’da yer almaktadır. Çalışmaya katılan dokuz katılımcı ailesinin gelir durumunu orta olarak ifade etmektedir. Geriye kalan beş katılımcı ailesinin gelir durumunu iyi olarak ifade ederken iki katılımcı ise aile gelir durumunu kötü olarak beyan etmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısı oturdukları evin kendilerine ait olduğunu diğer yarısı ise kira olduğunu ifade etmişlerdir. On üç katılımcı oturdukları evde kendilerine ait bir odası bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların biri beş, üçü dört, sekizi üç ve dördü de iki kardeş olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Nitekim katılımcılardan sadece yedisinin anne eğitim düzeyi lise ve üzeridir. Annesi üniversite mezunu olan iki katılımcı bulunmaktadır. Baba eğitim düzeyinde de benzer bir durum söz konusudur. Katılımcılardan sadece biri babasının yükseköğretim mezunu olduğu ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun anne ve babasının birlikte olduğu görülmüştür. Anne ve babasının ayrı olduğunu ifade eden iki katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca bir katılımcı babasının yurt dışında, bir katılımcı babasının cezaevinde bulunduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı ise öz annesi ve üvey babası ile yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 6

Nitel çalışma grubuna ilişkin bazı demografik özellikler

Katılımcı	Ailesinin Gelir Durumu	Oturduğu Ev Kime Ait?	Kendi Odası Var mı?	Kardeş sayısı	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu	Aile durumu
K.1.	Orta	Kira	Evet	5	İlkokul terk	Lise	Birlikte
K.2.	Orta	Kendilerinin	Evet	3	İlkokul terk	Ortaokul	Birlikte
K.3.	Orta	Kira	Evet	3	İlkokul	Ortaokul	Birlikte (Baba yurt dışında)
K.4.	İyi	Kendilerinin	Evet	3	Lise	Lise	Birlikte (Üvey babası)
K.5.	Orta	Kira	Evet	2	Lise	Lise	Birlikte
K.6.	Orta	Kira	Hayır	4	Ortaokul	Ortaokul	Ayrı
K.7.	Orta	Kendilerinin	Evet	3	İlkokul	Lise	Birlikte
K.8.	İyi	Kendilerinin	Evet	3	Üniversite	Üniversite	Birlikte
K.9.	Orta	Kendilerinin	Evet	2	Lise	Lise	Birlikte
K.10.	Kötü	Kira	Evet	3	Lise	Lise	Birlikte (Baba cezaevinde)
K.11.	İyi	Kira	Evet	2	Üniversite	Lise	Birlikte
K.12.	İyi	Kendilerinin	Evet	3	Ortaokul	Lise	Birlikte
K.13.	Kötü	Kira	Hayır	4	Lise	Ortaokul	Birlikte
K.14.	İyi	Kira	Evet	2	Lise	Üniversite	Birlikte
K.15.	Orta	Kendilerinin	Hayır	4	İlkokul	Lise	Birlikte
K.16.	Orta	Kendilerinin	Evet	3	Ortaokul	Ortaokul	Birlikte

3.3. Verilerin Toplanması

Karma Yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı karma desen ile gerçekleştirilen bu çalışmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel verilerin toplanması

Araştırmanın nicel verileri oluşturulan veri talep formları ile MEB'den resmi olarak talep edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan nicel analizler MEB'den alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir

3.3.2. Nitel verilerin toplanması

Araştırmanın nitel verilerinin toplanabilmesi için öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formunun resmi olarak uygulanabilmesi için yetkili makamdan izin alınmıştır. Görüşmeler Ankara'da ikamet eden veya Ankara'daki genel ortaöğretim kurumlarına öğrenim gören katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında nitel çalışma grubu ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilen görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmış, daha sonra yazılı ortama aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Karma Yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı karma desen ile gerçekleştirilen bu çalışmada nicel veriler ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.4.1. Nicel verilerin analizi

Araştırma kapsamında yer alan nicel verilerin analizinde, Türkiye'de 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında örgün eğitim içinde yer alan tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okula devam durumları sınıf seviyesine ve illere göre betimlenmiştir. Daha sonrasında ise araştırmanın ana amacına yönelik olarak resmi devlet okullarında öğrenim gören genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları MEB e-okul bilgi sisteminde yer alan detaylı veriler ile ele alınmış ve çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarının e-okul veri tabanında yer alan bazı değişkenler ile ilişkisinin ve bağlantısının incelenmesi amacıyla ilişkisel analizler gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırmaların temel

amaçlarından birisi ilişki ve bağlantıların tespit edilerek öngörüler elde edebilmektir (Büyüköztürk vd., 2013).

Daha sonraki aşamada; e-okul veri tabanında genel ortaöğretim öğrencilerine ait verilerden öğrencilerin okula devam durumlarına etki edeceği düşünülen değişkenler ile öğrencilerin okula devam durumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla veri madenciliği karar ağaçları algoritmalarından biri olan CHAID (Otomatik k-kare etkileşim belirleme - Chi-squared Automatic Interaction Detector) analizi gerçekleştirilmiştir (Kayri ve Boysan, 2007; Zeybekoğlu, 2019).

CHAID analizi veri madenciliğinde yaygın olarak kullanılan karar ağaçları yöntemlerinden biridir (Nalça, 2021; Şata, 2015). Veri madenciliği, veri yığınları içerisinden anlamlı ve işe yarar bilgi çıkarmayı sağlayan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Şentürk, 2008). Veri madenciliği ile büyük veri yığınları içindeki saklı kalmış önemli hususlar bu yığınlardan anlaşılmaya çalışılır. Veri madenciliği teknikleri direkt (doğrudan) ve direkt olmayan (dolaylı) olarak ikiye ayrılır. Direkt veri madenciliği tekniklerinin amacı önceden belirlenmiş hedef (bağımlı) değişkeni karakterize etmek ve bu değişkene ilişkin sınıflamalar ile tahminler sunmaktır. Direkt olmayan tekniklerde ise öncelikle veri setinin yapısı ortaya konulmaya çalışılır. Sınıflama ve regresyon modelleri direkt veri madenciliği teknikleri arasındadır (Pehlivan, 2006).

Genellikle araştırmalarda büyük veri kümelerini sınıflandırarak önemli veri sınıflarını ortaya koyan veya gelecek veri eğilimlerini tahmin etmede faydalanan yöntemlerden veri madenciliği yöntemleri içerisinde en yaygın kullanıma sahip olanlardan bir tanesi de sınıflama modelleridir. Sınıflama modelleri içerisinde en yaygın kullanıma sahip teknik ise karar ağaçlarıdır (İnağ, 2015; Pehlivan, 2016; Şata, 2015). Karar ağaçları oluşturmak için geliştirilen algoritmalar şunları içerir: CHAID, Exhaustive CHAID, C&R, Quest, C5.0, SLIQ, Sprint. Değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olmayıp karmaşılaştığında CHAID analizi kullanılmaktadır. CHAID algoritması, kategorik ve sürekli olarak tüm değişken türleriyle çalışabildiği ve ağaçtaki her düğümü ikiden fazla alt gruba ayırabildiği için oldukça tercih edilen bir algoritma haline gelmiştir. Ayrıca veri kümesindeki eksik değerler CHAID algoritmasını etkilememektedir (Nalça, 2021).

CHAID analizi değişkenler arasındaki etkileşimlerin tespit veya tahmin edilmesi için kullanılmaktadır. Ağaç tabanlı (*decision tree*) bir segmentasyon tekniği olan CHAID; kategorik, sıralı veya sürekli değişkenler arasındaki etkileşimleri tespit etmeyi sağlar ve

sonuçları hiyerarşik bir ağaç yapısında gösterir. CHAID analizi bir dizi yordayıcı (bağımsız) değişken üzerinden bağımlı değişkene yönelik bir karar ağacı oluşturur. CHAID analizinin en önemli özelliği bağımlı değişken üzerinde hangi değişkenlerin maksimum öneme sahip olduğu sorusuna cevap vermesidir (Kleppin, Roland ve Winfried, 2008).

CHAID analizi, bağımlı değişkeni en iyi yordayabilecek alt gruplara bölmektedir. Bu alt gruplar ise küçük yordayıcı alt gruplardan oluşmaktadır. En iyi tahmin sonucunu elde etmek için başlangıç değişkenleri ki-kare analizi kullanılarak yeniden kategorileştirilmektedir. Aşamalı olarak kullanılan benzer kategorileri birleştirme işlemi, değişkenler arasında daha fazla birleştirilme sağlanamayacağına ilişkin istatistiksel olarak karar verilinceye kadar devam etmektedir (İnağ, 2015; Şata ve Çakan, 2018).

CHAID analizi varsayımsal olarak çok yönlü bölmeyi kullandığından, etkin bir şekilde çalışmak için oldukça büyük örnekleme ihtiyaç duyar. Küçük örneklemeler bölündüğü zaman hızla küçüleceği için doğru sonuçlar üretmeyebilir (Kleppin, Roland ve Winfried, 2008). İnceleme altına alınan veri setinin büyük olduğu durumlarda homojenlik ilkesinin yerine getirilememesinden dolayı regresyon modellemeleri ve bu modellere ait kestirimler gerçeği yansıtmayabilmektedir. Bu sebeple, bütünü parçalara bölmek sınıflandırılmış olası gruplar ve alt gruplar ile araştırmayı sürdürmek daha iyi sonuçlar sağlayabilmekte ve aynı zamanda istatistikte önemsenen homojenlik şartı da yerine gelmektedir. Ele alınan bu nedenlerle CHAID analizi ile elde edilecek regresyon denklemi; normallik, doğrusallık, toplanabilirlik ve homojenlik gibi klasik varsayımlardan muaf tutulmaktadır (Kadri ve Boysan, 2007; Şata, 2015). CHAID analizi, veri setinin regresyon analizi için uygun olmadığında çoklu regresyona alternatif olan bir keşif tekniğidir (Kleppin, Roland ve Winfried, 2008).

Karar ağaçları, veri setinde yer alan bağımsız değişkenleri aşamalı olarak muhtemel gruplara bölebilen doğrusal olmayan bir ayırma metodudur. Benzer şekilde karar ağaçlarından biri olan CHAID analizi veri setini bir bütün olarak ele alıp iki veya daha fazla düğümlere (*node*) ayıran bir teknik olarak düşünülebilir. Ayrıca CHAID analizi bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimi de konu edindiği için ki-kare istatistiğini kullanır. Ki-kare testi değişkenler arasındaki bağımlılığı incelemektedir. Bu durum CHAID analizinin tutarlılığını artırmaktadır. Sınıflama tekniği dışındaki klasik regresyon analizinde veri seti tek bir örneklem grubunda ele alınmaktadır. Dolayısıyla uç değerler dikkate alınmamakta ve örneklem ortalaması içinde ele alınmaktadır. Bu durumda yapılan analiz sonucu ortaya konulan bazı tahminlemelerin yanlı olabileceği sonucu ortaya

çıkılmaktadır. Sınıflandırma metotları ise bütünden parçalara ulaşır bulgu ve yorumu doğru bir zemine yerleştirme adına daha güçlü bir istatistiki yöntem olarak düşünülmektedir. CHAID analizinde ilk basamakta yapılan aşamalı regresyon analizi sonucu; bağımlı değişken ile en çok ilişkili bağımsız değişkenler düğümler oluşturmaktadır. İlişki düzeyi (etki düzeyi) en yüksek olan düğümlere ait F değeri diğer alt düğümlerden daha yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda, CHAID analizindeki karar ağacının altında oluşan düğümler bir anlamda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi bakımından önem derecesini de belirlemektedir. CHAID analizi eğitim bilimleri ile ilgili araştırmalarda kullanılabilir. Bu istatistiksel metot ile heterojen veri setleri üzerinde yapılacak analizler gerçek sağlam ve yansız sonuçlar ortaya koyabilir (Kayri ve Boysan, 2007).

Yukarıdaki açıklamalar ve birden çok bölmeye ayrılabilen ağaç yapısıyla geniş çaplı analiz ve yorumlamaya olanak sağlayan bir model olan CHAID, diğer modeller arasında bu çalışma için en uygun model olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamındaki öğrencilerin okula devam durumlarının normal dağılım göstermemesi de CHAID analizinin kullanılmış olmasının temel gerekçelerindendir. Analiz kapsamında 1.467.127 genel ortaöğretim öğrencisinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı özelinde e-okul veri tabanında yer alan; cinsiyeti, okul türü, sınıf seviyesi, aile gelir durumu, YEP puanı, OBP puanı, yılsonu başarı puanı, kardeş sayısı, aile durumu (ayrı-birlikte) ile okula devam durumları arasındaki ilişki incelenmiş ve okula devam durumunu en iyi açıklayabilecek belirleyiciler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin analizi

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler tematik nitel analiz yöntemiyle incelenmiş ve raporlanmıştır. Tematik analizin tercih edilme sebebi ise kapsamlı bir veri setinin temel özelliklerini pratik bir şekilde sunabilmesi ve veri setine ilişkin zengin bir betimleme olanağı bulunmasıdır. Tematik analizin altı aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; veriye aşına olunması, başlangıç kodlarının oluşturulması, temaların oluşturulmaya başlanması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve adlandırılması ve son olarak raporlaştırma (Braun ve Clarke, 2019).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonrasında yazılı ortama aktarılmıştır. Yazılı ortama aktarılan görüşmeler detaylı bir şekilde okunduktan sonra, tümevarımcı analiz yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Son olarak nitel veriler yapılan açıklamalar çerçevesinde raporlaştırılmış ve yorumlanmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı karma modele göre gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle nicel bulgular ele alınıp yorumlanacak sonrasında ise nitel bulgular ve yorumlara geçilecektir. Bu kapsamda ilk olarak 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında örgün eğitim içinde yer alan tüm öğrencilerin okula devam durumları betimlenecek ve yorumlanacaktır. Daha sonrasında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları detaylı olarak incelenecek ve çeşitli analizlere tabi tutulacaktır. Daha sonrasında ise nitel bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.1. Nicel Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak Türkiye genelinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait örgün eğitimde yer alan tüm öğrencilere ait devamsızlık verileri incelenecektir. Daha sonrasında genel ortaöğretim öğrencilerine ait veriler detaylı olarak incelenecek ve çeşitli analizlere tabi tutulacaktır.

4.1.1. İlköğretimde okula devam durumlarının incelenmesi

Türkiye’de 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulamasında, okula devam durumunu ortaya koyabilmek ve ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarını daha iyi anlamlandırabilmek adına ilköğretim öğrencilerinin okula devam durumları bu bölümde incelenmeye çalışılacaktır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı verileri üzerinden yapılan bu incelemede araştırmanın genelinde olduğu gibi daha önceki bölümlerde bahsedilen devamsızlık aralıkları kategorik olarak kullanılacaktır. Ayrıca bu kategoriler, il düzeyinde ve sınıf seviyesine göre ele alınacaktır.

Tablo 7

İlköğretimde öğrenci sayısı ve oluşturulan kategorilere göre devamsızlık yapan öğrenci sayı ve oranları

	Toplam	90 gün ve üzeri (Okuldan Kopma)	30-89 gün arası (Kronik Devamsızlık)	10 -29 gün arası (Devamsızlık)	10 günden az devamsızlık	Hiç devamsızlık yapmama
Öğrenci Sayısı	11.015.183	329.129	854.427	1.964.534	5.391.235	2.475.858
Oranı	100%	3%	8%	18%	49%	22%

Tablo 7’den görüleceği üzere Türkiye’de ilköğretimde ciddi bir okula düzenli devam sorunu bulunmaktadır. Okula düzenli devam olarak kabul edilecek 10 gün ve altı devamsızlık yapan öğrenci oranı ve hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin toplam oranı yüzde 71’dir. Bir başka deyişle Türkiye’de ilköğretime kayıtlı yaklaşık her üç öğrenciden birisi okula düzenli olarak devam etmemektedir. Bu öğrencilerden 1.183.256’sı 30 gün ve üzeri devamsızlık yapmaktadır. 90 gün ve üzeri devamsızlık yapan ve okuldan koptuğu değerlendirilen öğrenci sayısı ise 329.129’dur.

4.1.1.1. İlköğretimde okula devam durumlarının sınıf seviyesine göre incelenmesi

İlköğretimde; devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma sınıf seviyesine göre önemli farklar arz etmektedir. Bu bölümde; ilköğretimde devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopan öğrenci oranı ve sayısının ayrıca okula düzenli devamın sınıf seviyesine göre gösterdiği değişim incelenmeye çalışılmaktadır.

Tablo 8

İlköğretimde sınıf seviyelerine göre öğrenci sayısı ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci sayıları

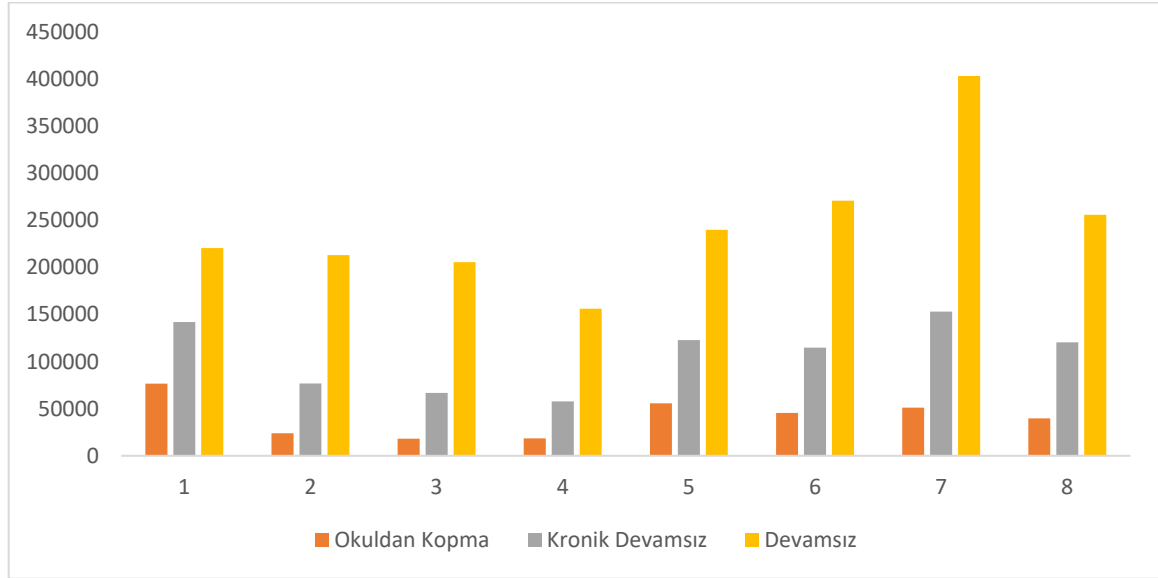
Sınıf	Toplam Öğrenci Sayısı	Okuldan Kopma	Kronik Devamsız	Devamsız	10 günden az devamsızlık yapan	Hiç devamsızlık yapmayan
1	1.496.340	76.604	142.010	220.452	615.842	441.432
2	1.338.249	23.870	76.798	212.996	600.600	423.985
3	1.304.402	18.199	66.766	205.503	600.945	412.989
4	1.257.291	18.448	57.737	156.067	586.806	438.233
5	1.323.325	55.678	122.775	239.860	720.696	184.316
6	1.305.003	45.496	114.832	270.797	705.634	168.244
7	1.743.726	51.187	153.116	403.061	929.164	207.198
8	1.246.847	39.647	120.393	255.798	631.548	199.461

Tablo 8’de sınıf seviyesine göre belirlenen aralıklarda devamsızlık yapan öğrenci sayıları yer almaktadır. İlköğretimde doksan gün ve üzeri devamsızlık yapıp okuldan kopan öğrenci sayısının en yüksek olduğu sınıf seviyesi birinci sınıftır. Bu oranın en düşük olduğu sınıf seviyesi olan üçüncü sınıflarda okuldan kopan öğrenci sayısı, birinci sınıfta okuldan kopan öğrenci sayısının dörtte birinden azdır. Bu durum ilkokullarda çocukların okullara kayıtlarının e-okul sistemi tarafından otomatik olarak yapılması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca ilkokul birinci sınıflarda 30 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci sayısı da diğer sınıf seviyelerinden yüksektir. Bu durum ilkokul birinci sınıflara ilişkin önemli bir soruna işaret etmektedir. İlkokul birinci sınıftan sonra azalmaya başlayan okuldan kopan öğrenci

sayısı beşinci sınıf düzeyinde yeniden yükselmektedir. Bu durum Şekil 3’te daha net olarak görülmektedir.

Şekil 3

İlköğretimde okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrenci sayısı



Tablo 9

İlköğretimde sınıf seviyesi ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci oranları

SINIF	Okuldan Kopma	Kronik Devamsız	Devamsız	10 günden az devamsızlık yapan	Hiç devamsızlık yapmayan
1	5%	9%	15%	41%	30%
2	2%	6%	16%	45%	32%
3	1%	5%	16%	46%	32%
4	1%	5%	12%	47%	35%
5	4%	9%	18%	54%	14%
6	3%	9%	21%	54%	13%
7	3%	9%	23%	53%	12%
8	3%	10%	21%	51%	16%

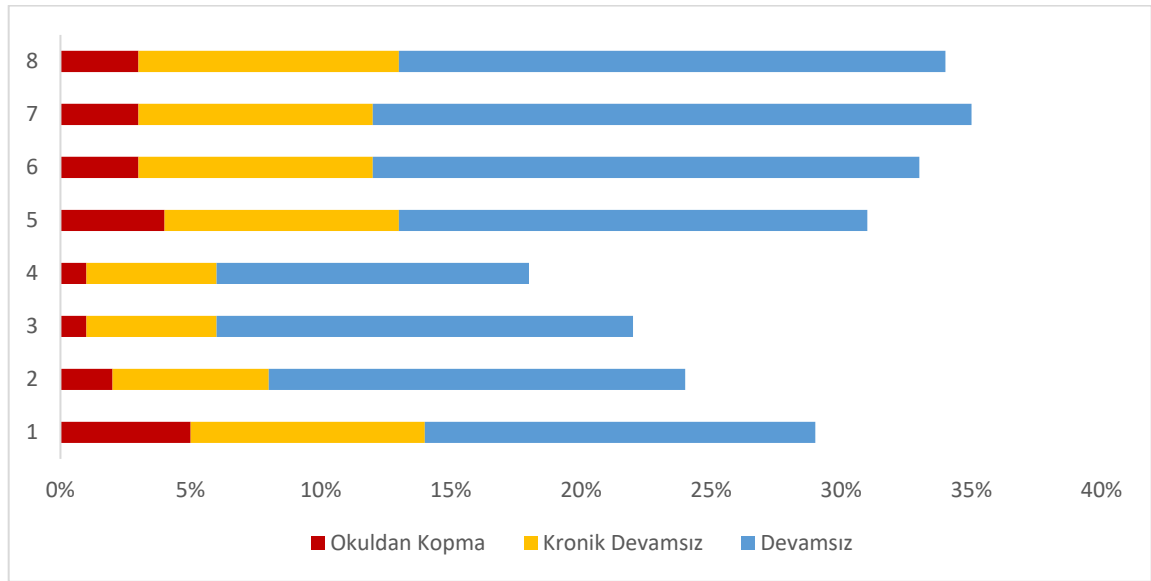
Tablo 9’da yer alan veriler de ilköğretim sınıf seviyesinde belirlenen aralıklara göre birinci sınıflarda yaşanan soruna işaret etmektedir. Tablo 9’dan görüleceği üzere ilköğretim birinci sınıflarda okuldan kopan öğrenci oranı %5 seviyesindedir. Ayrıca 10 günden az devamsızlık yapan öğrenci oranının da en düşük olduğu sınıf seviyesi birinci sınıf seviyesidir. Tablo 9’da dikkat çeken bir diğer husus ise yedi ve sekizinci sınıflara ilişkindir. Devamsızlığın en yoğun olduğu sınıf seviyesi yedinci sınıf ve kronik devamsızlığın en yoğun görüldüğü sınıf seviyesi ise sekizinci sınıf olarak dikkati çekmektedir. Öğrenci

oranları dikkate alındığında, ortaokul seviyesinde yaklaşık her üç öğrenciden birinin okula düzenli olarak devam etmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 9’da yer alan verilerden hareketle; ilkokul ve ortaokullar için bir kıyaslama yapıldığında, ilkokullarda birinci sınıf seviyesinde yoğun bir sorun görülmekle birlikte ilkokullarda okula devamın ortaokullara nazaran daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokulun hiçbir sınıf seviyesinde 10 gün üzeri devamsız öğrenci oranı yüzde 30 seviyesinin altında düşmemektedir. Bu durum Şekil 4’te daha net olarak görülmektedir.

Şekil 4

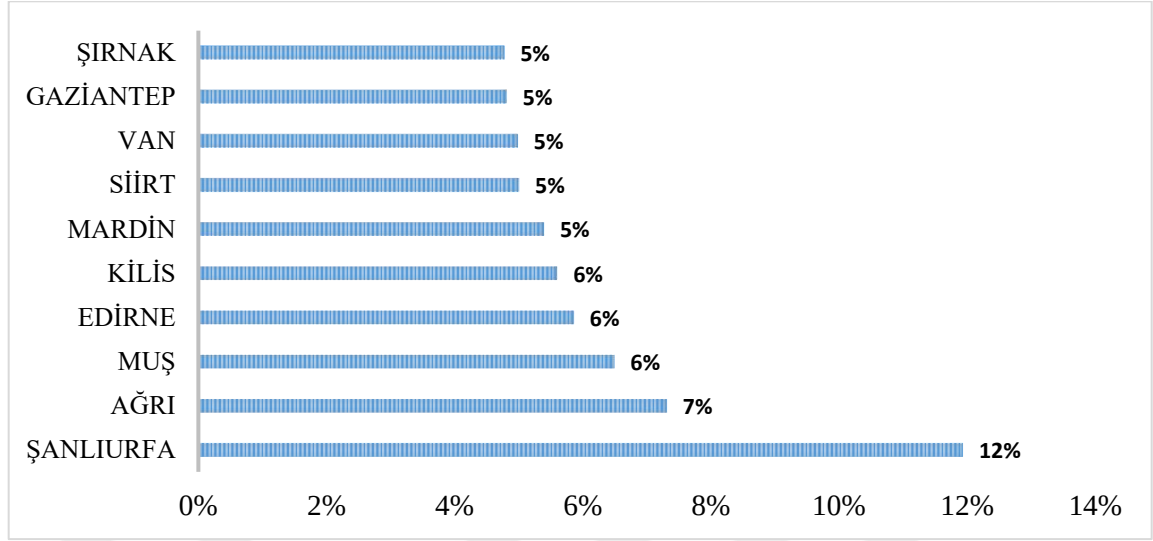
İlköğretimde sınıf seviyelerine göre belirlenen aralıklarda devamsızlık yapma oranları



4.1.1.2. İlköğretimde okula devam durumlarının illere göre incelenmesi

İlköğretimde okula düzenli devam etmeme, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın sınıf seviyesine göre gösterdiği değişim ele alındıktan sonra bu durumların Türkiye genelinde illere göre değişimi incelenecektir. Ayrıca; bu incelemede, Sarı ve Meydan (2018) ile Gülel ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yer alan Türkiye’de illere göre İnsani Gelişme Endeksi (İGE) verileri kullanılacaktır.

Şekil 5 İlköğretimde okuldan kopan (devamsız gün sayısı 90 ve üzeri olan) öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu iller incelendiğinde; bu oran en yüksek olduğu ilin Şanlıurfa olarak karşımıza çıktığı ve bu ilde Şekil 5'te görüleceği üzere okuldan kopan öğrencilerin Türkiye ortalamasının (yüzde 3) dört katı olduğu görülmektedir. Ayrıca okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu ikinci il olan Ağrı ili ile Şanlıurfa ili arasında yüzde 5 fark bulunmaktadır. Türkiye genelinde ilköğretimde okuldan kopan öğrenci oranı olan %3'ün üzerinde okuldan kopan öğrenci oranına sahip 18 il bulunmaktadır. Bu illerin 15'i; Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almayıp okuldan kopan öğrenci oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan iller ise Edirne, Kırklareli ve Adana illeridir.

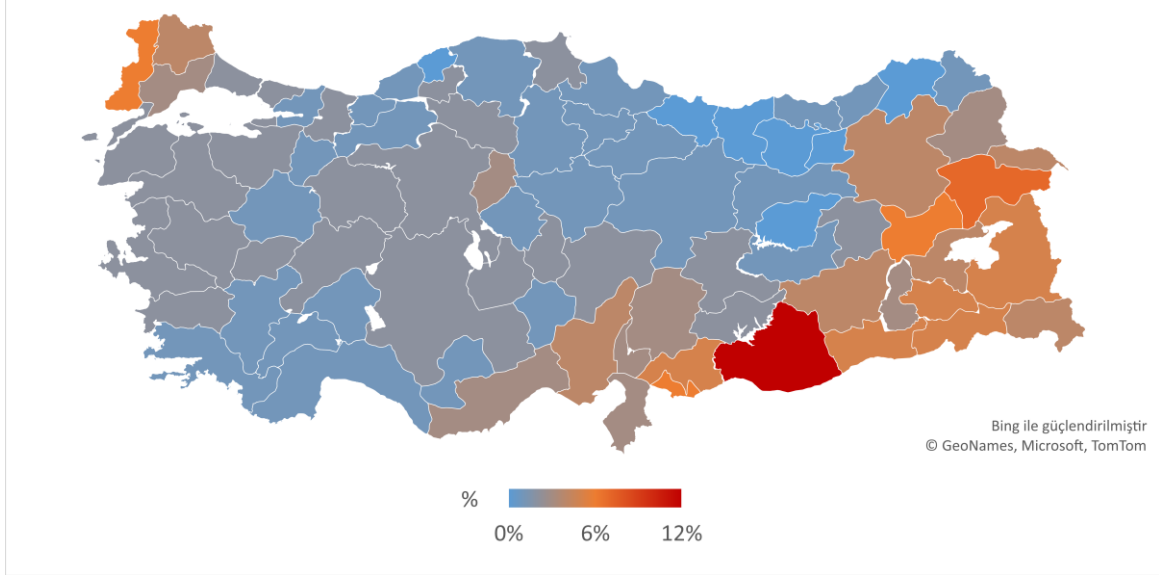
Okuldan kopan öğrenci oranının en fazla ve en az olduğu illere ilişkin durum ise Şekil 6'da yer almaktadır. Şekil 6'da görüleceği üzere okuldan kopan öğrenci oranları Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu ve Batı Marmara bölgelerinde yüksektir. Okuldan kopma oranının en düşük olduğu iller Bayburt, Bartın, Ordu, Giresun, Gümüşhane, Artvin ve Tunceli illeridir. Bu noktada okuldan kopan öğrenci oranı bağlamında; bölgesindeki illerden farklılaşan Tunceli ilinin durumu dikkat çekicidir.

Okuldan kopan öğrencilerin en yoğun olduğu on ilden yedisi Gülel ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkiye'de İGE'nin en düşük olduğu iller arasındadır. Ayrıca geri kalan üç ilden; Mardin'in İGE sıralaması 66, Siirt'in İGE sıralaması 71'dir. Okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu on il arasında yer alan Edirne ilinde bu durum farklılaşmaktadır. Nitekim Edirne ili İGE sıralamasında yirminci

sırada yer almaktadır. Sonuç olarak insani gelişme endeksi ile okuldan kopma durumu arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Şekil 6

İlköğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu



Okuldan kopan öğrenci oranlarının Türkiye genelindeki durumu, Şekil 6'da yer alan haritada yer almaktadır. Haritadan görüleceği üzere okuldan kopan öğrencilerin oranlarının en yüksek olduğu iller belli bölgelerde yoğunlaşmaktadır. Bu durum da İGE ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Sarı ve Meydan (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarından hareketle oluşturulan araştırma verileri ile oluşturulan ve Şekil 7'de yer alan harita ile okuldan kopan öğrenci oranının yüksek olduğu illeri gösteren haritadaki benzerlikler bu durumu ortaya koymaktadır.

Şekil 7

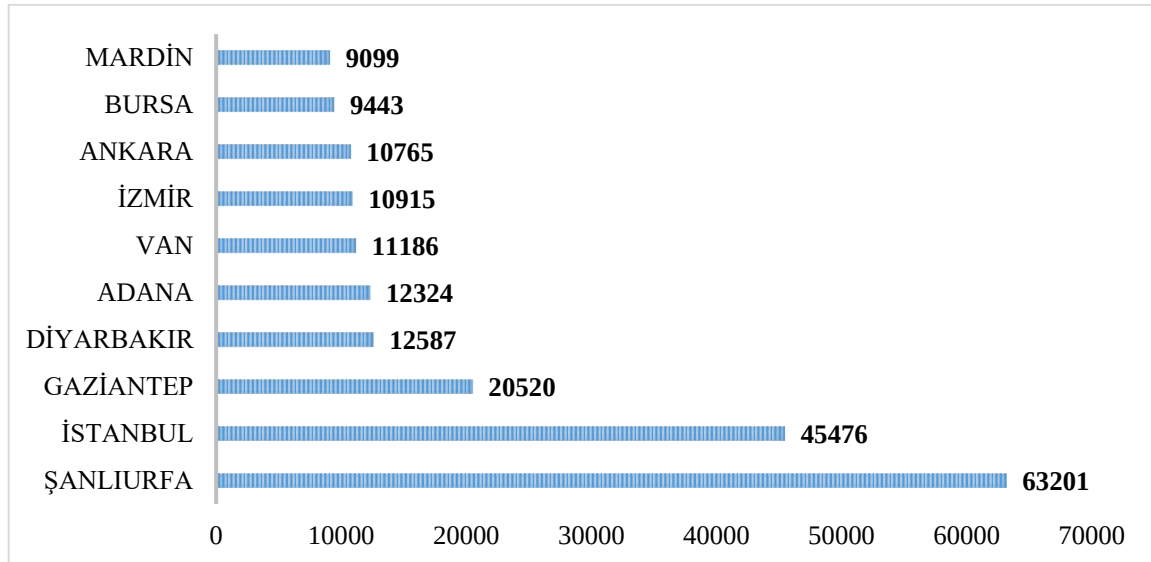
Türkiye’de illere göre insani gelişmişlik kategorileri



Kaynak: Sarı, V. ve Meydan, M. (2018). İnsani gelişme endeksi ve alt endekslerinin Türkiye’deki iller için ölçülmesi ve analizi. *İdealkent dergisi*, 9 (24), 387-429.

Şekil 8

İlköğretimde okuldan kopan öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il



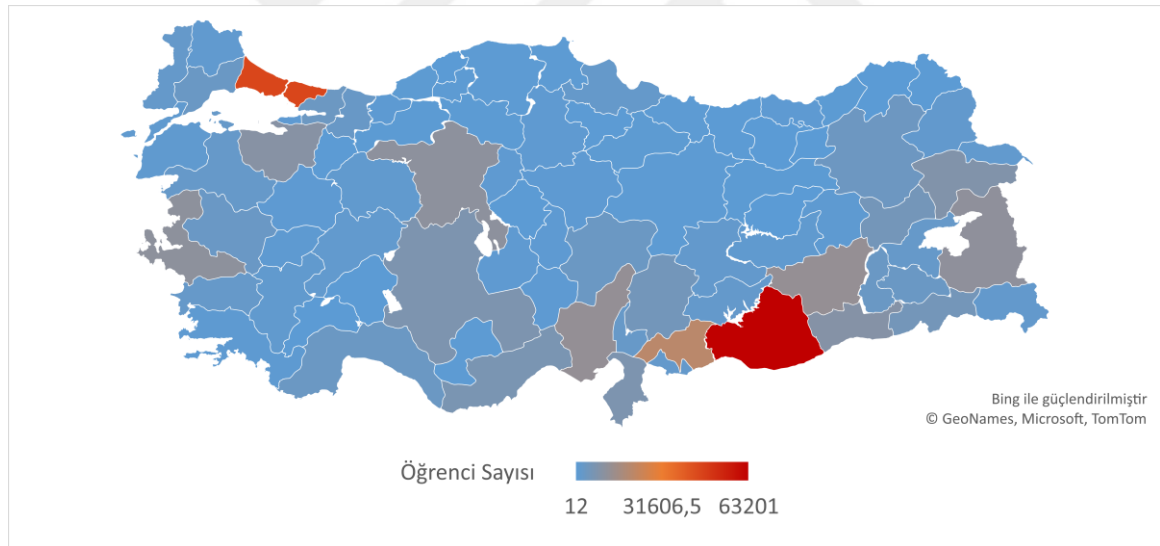
Okuldan kopan öğrenci oranının, illere göre gösterdiği farklılaşmalardan sonra okuldan kopan öğrenci sayısının durumu ele alınmıştır. İstanbul istisna olmak üzere okuldan kopan öğrenci sayısının en fazla olduğu illerin, nüfus yoğunluğuna göre şekillendiği söylenebilir. Ancak; 2019 nüfus sayımına göre Türkiye’nin en kalabalık sekizinci ili olan Şanlıurfa, okuldan kopan öğrenci sayısının en fazla olduğu il olarak göze

çarpmaktadır. Şekil 8’de yer alan okuldan kopan öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 ilden İstanbul, Ankara, İzmir ve Bursa dışındaki illerin, nüfus yoğunluk sıralamalarına göre daha yoğun okuldan kopan öğrenciye sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’nin en kalabalık 10 ili arasında yer alan Antalya, Konya ve Kocaeli illeri ise okuldan kopan öğrenci sayısının en fazla olduğu 10 il arasında yer almamaktadır.

İlköğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre sayısal yoğunluğu Şekil 9’da yer alan haritada yer almaktadır. İlköğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre sayısal yoğunluğu incelendiğinde; istatistiki bölge birimleri sınıflandırması (İBBS) II. düzeyde yer alan Şanlıurfa alt bölgesi, İstanbul alt bölgesi, Gaziantep alt bölgesi, Van alt bölgesi dikkat çekmektedir. İlköğretimde, okuldan kopan öğrenci sayısının yüzün altında olduğu beş il bulunmaktadır. Bu iller; Bartın, Bayburt, Gümüşhane, Artvin ve Tunceli illeridir.

Şekil 9

İlköğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre sayısal yoğunluğu



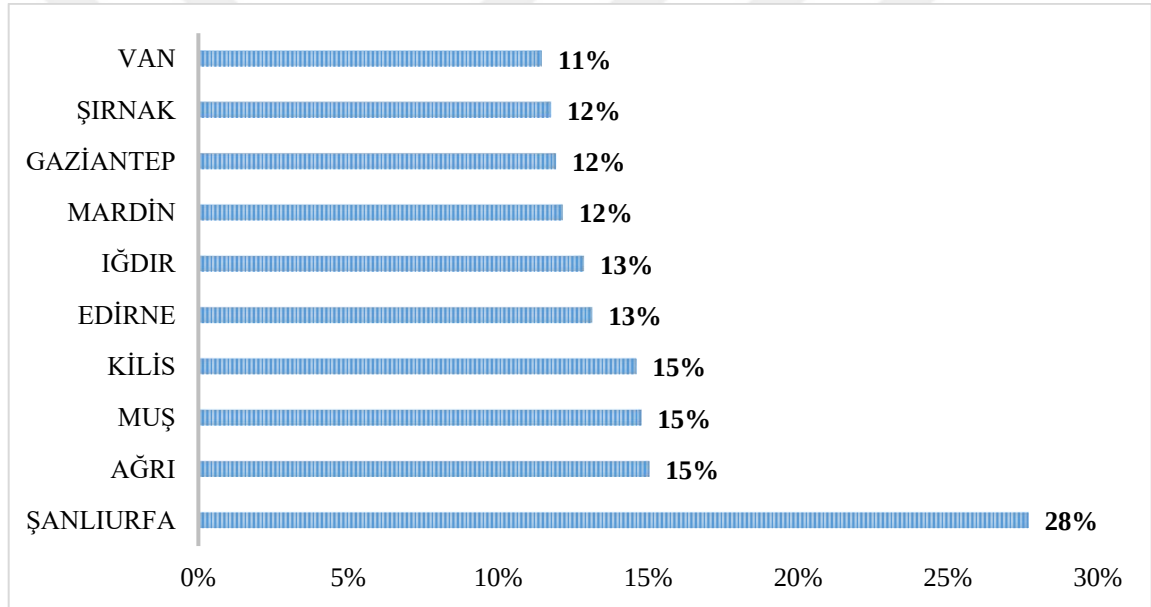
Türkiye genelinde, okuldan kopmanın illere göre durumu ele alındıktan sonra kronik devamsızlığın durumu ele alınmaya çalışılacaktır. Beklenildiği üzere; ilköğretimde kronik devamsızlık, okuldan kopmaya nazaran daha yaygın bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 7’de de belirtildiği üzere ilköğretimde Türkiye geneli okuldan kopan öğrenci oranı yüzde 3 iken kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 8 seviyesindedir.

Şekil 10’da kronik devamsız öğrenci oranının en yoğun olduğu 10 il yer almaktadır. Bu illerden Edirne dışında tamamı Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer almaktadır. Daha önceki bölümlerde olduğu gibi Şanlıurfa ilindeki problem kronik

devamsız öğrenci oranında da belirgin şekilde devam etmektedir. Şanlıurfa ilinde kronik devamsız öğrenci oranı Türkiye ortalamasının dört katına yakındır. Şanlıurfa ilinde okuldan kopan öğrenci oranının yüzde 12 olduğu göz önüne alındığında bu ildeki problemin büyüklüğü daha net ortaya çıkmaktadır. Çünkü kronik devamsızlığın da bu orana eklenmesi ile birlikte ilköğretimde Şanlıurfa ilinde 30 gün üzeri devamsızlığı bulunan öğrenci oranı yüzde 40 olarak karşımıza çıkmaktadır. Şanlıurfa'nın aynı zamanda Türkiye'de çocuk nüfus yoğunluğunun en yüksek olduğu il olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır (TÜİK, 2022a).

Şekil 10

İlköğretimde kronik devamsız öğrencilerin (devamsız gün sayısı 30-90 gün aralığında olan) oranının en yüksek olduğu 10 il

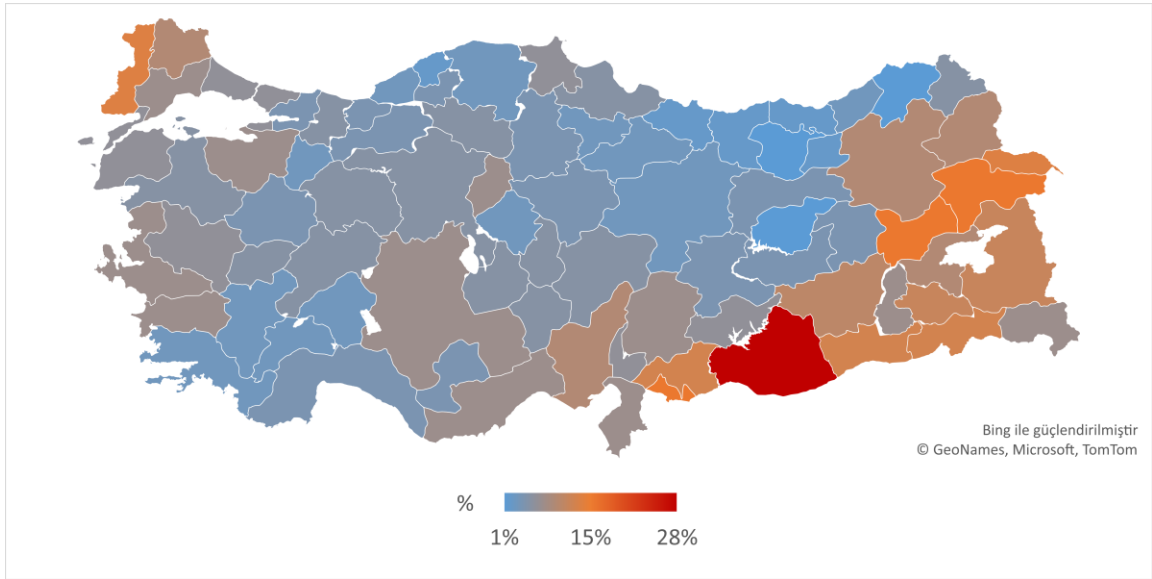


Türkiye genelinde, ilköğretimde kronik devamsız öğrenci oranı olan yüzde 8 seviyesinin üzerinde kronik devamsız öğrenci oranına sahip 17 il bulunurken; bu oranın altında 64 il yer almaktadır. İlköğretimde kronik devamsız öğrenci oranının en düşük olduğu iller ise; Gümüşhane, Artvin ve Tunceli illeridir.

Şekil 11'deki haritada kronik devamsız öğrenci yoğunluğu yüzde 6 ile yüzde 15 bandında yer almaktadır. Kronik devamsızlığın Türkiye genelinde yaygın bir problem olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde kronik devamsızlık problemin en az olduğu bölge Doğu Karadeniz alt bölgesidir.

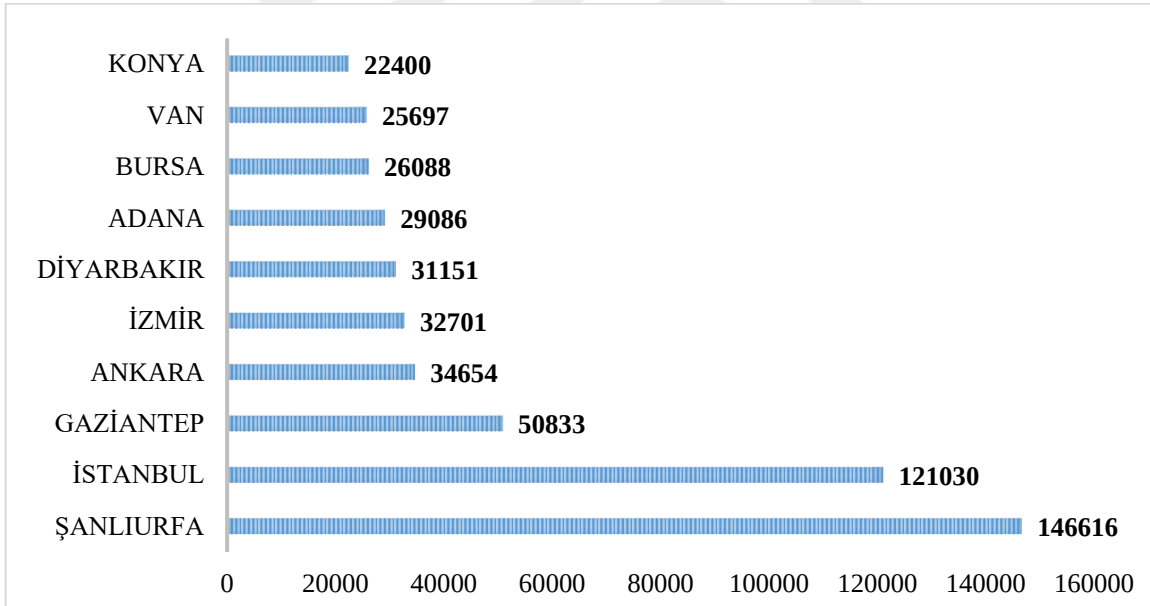
Şekil 11

İlköğretimde kronik devamsız öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu



Şekil 12

İlköğretimde kronik devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il

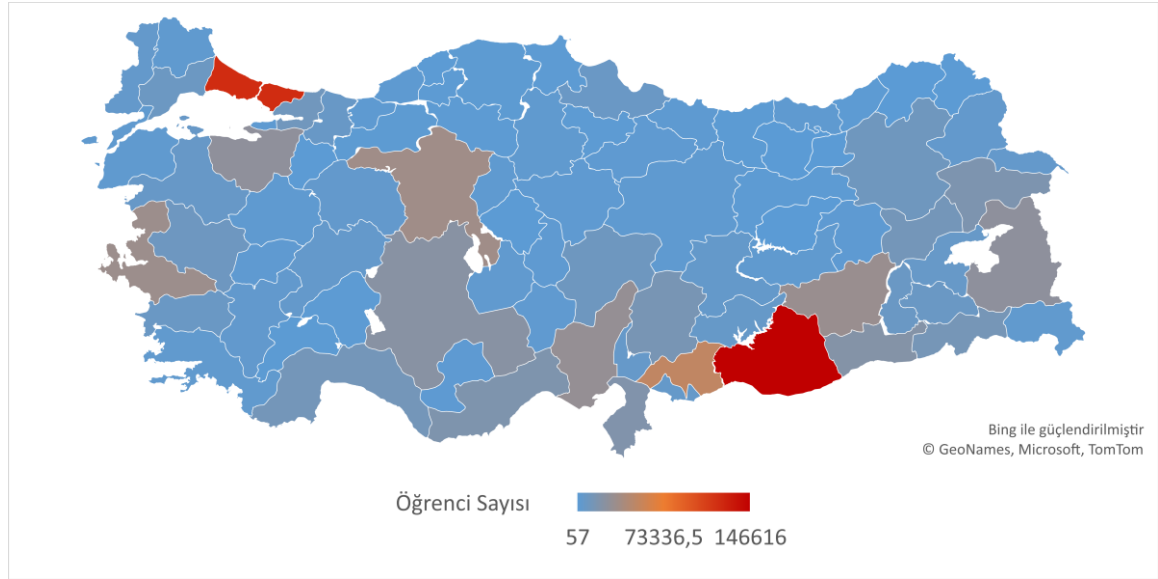


İlköğretimde kronik devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu il, Türkiye'nin 2019 nüfus sayımına göre sekizinci büyük şehri olan Şanlıurfa'dır. Şanlıurfa'dan sonra kronik devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu il ise Türkiye'nin en kalabalık kenti olan İstanbul olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin en fazla nüfus yoğunluğuna sahip on ili arasında yer alan Antalya ve Kocaeli illeri kronik devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu on il arasında değildir. Bu durumun aksine; Türkiye'nin en fazla nüfus yoğunluğuna sahip on ili arasında yer almayan Van ve Diyarbakır illeri ise kronik devamsız öğrenci

sayısının en fazla olduğu on il arasındadır. Okuldan kopma durumu ile kıyaslandığında kronik devamsızlık sorunun yaygınlığına bağlı olarak; kronik devamsız öğrenci sayısı, illerin nüfus yoğunluğu ile paralellik göstermektedir. Bu çerçevede kronik devamsız öğrenci sayısının en düşük olduğu iller Bartın, Bayburt, Artvin, Gümüşhane ve Tunceli'dir.

Şekil 13

İlköğretimde kronik devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu

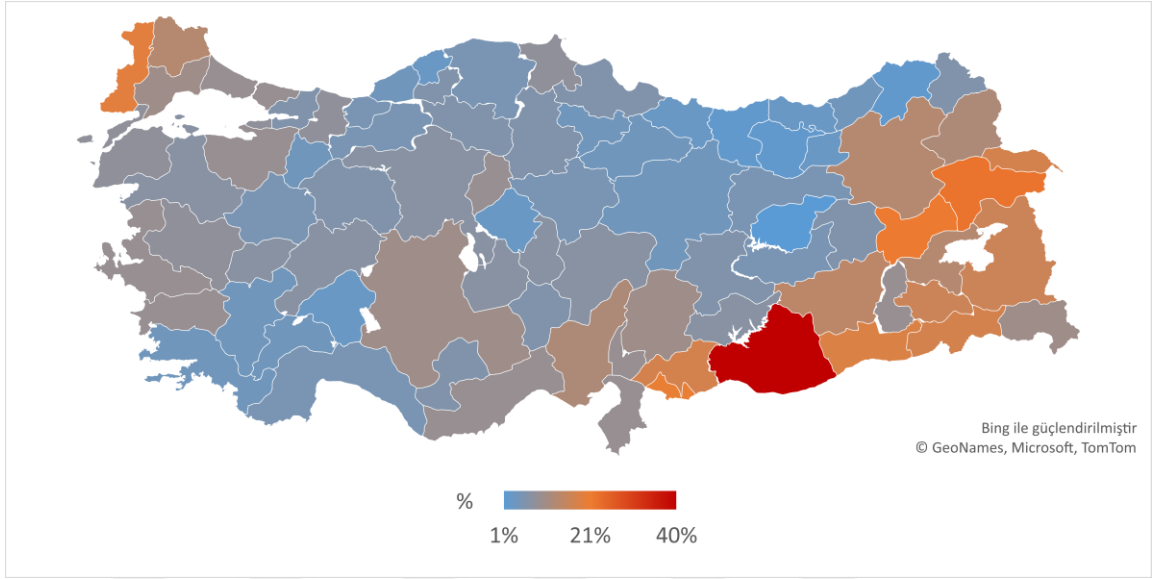


Türkiye’de 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 854.427 kronik devamsız öğrenci bulunmaktadır. Şekil 13’te görüleceği üzere bu öğrenciler Türkiye’de yoğun olarak büyükşehirlerde bulunmaktadır. Büyükşehirler dışında; Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde kronik devamsız öğrenci sayısı fazladır. Kronik devamsız öğrenci sayısının en düşük olduğu bölge ise Batı ve Doğu Karadeniz Bölgesi’dir.

Okuldan kopan ve kronik devamsız öğrencilerin durumu bir arada değerlendirildiğinde ise ortaya çıkan durum yüzde 1 ve yüzde 40 yoğunluğu arasında Şekil 14’te yer almaktadır. Türkiye genelinde ilköğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan 1.183.556 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 429.470’i Şekil 15’te yer alan illerde bulunmaktadır.

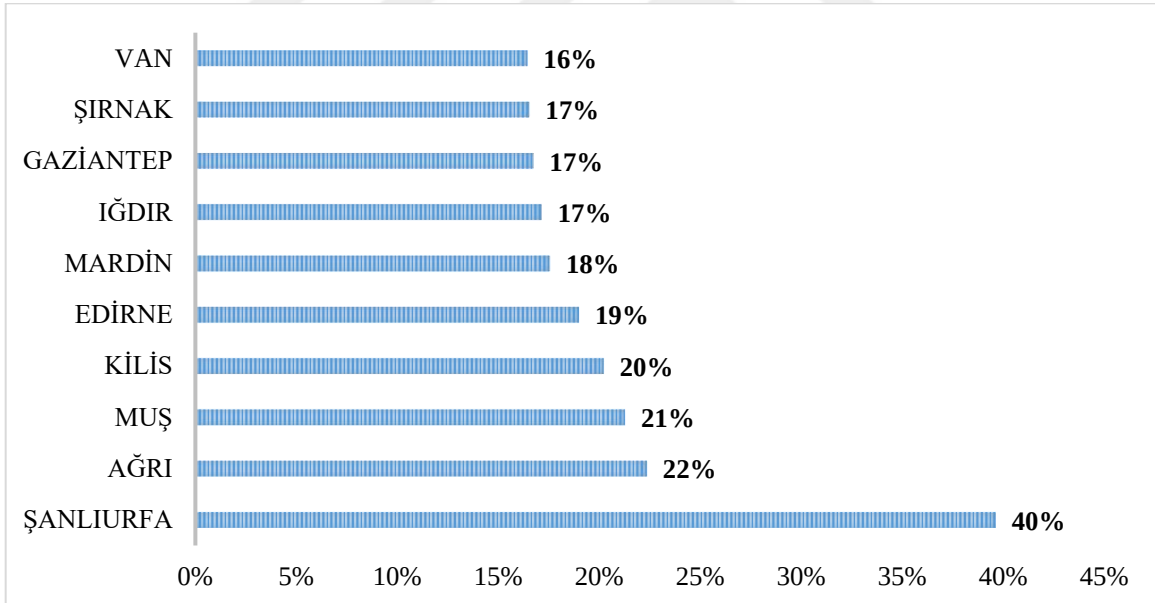
Şekil 14

İlköğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının yoğunluğu



Şekil 15

İlköğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il

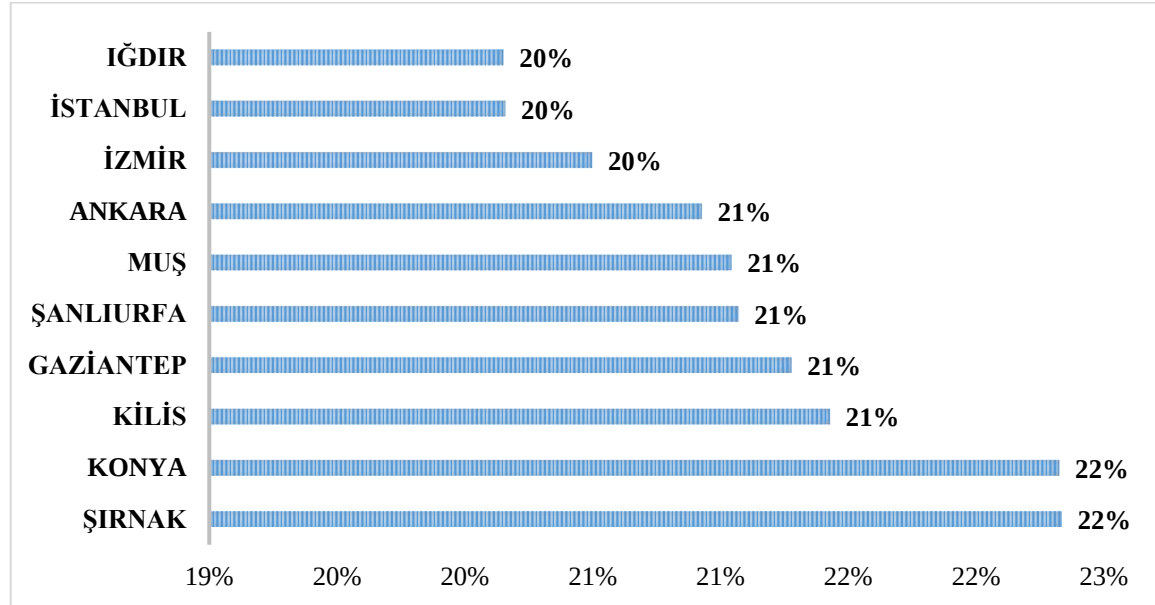


Şekil 15'ten görüleceği üzere 30 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan ilköğretim öğrencilerinin en yoğun olduğu illerin tamamı Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. 30 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan öğrencilerin Türkiye ortalaması yüzde 8'dir. 30 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan öğrencilerin oranının en yüksek olduğu 10 ilde ise Türkiye ortalaması ile önemli farklılaşma bulunmaktadır. Şanlıurfa ilinde bu oran yüzde 40 ile Türkiye ortalamasının 5

katıdır. 30 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan öğrenci oranının il genelinde yüzde 2'nin altında bulunduğu iller ise Giresun, Gümüşhane, Artvin ve Tunceli'dir.

Şekil 16

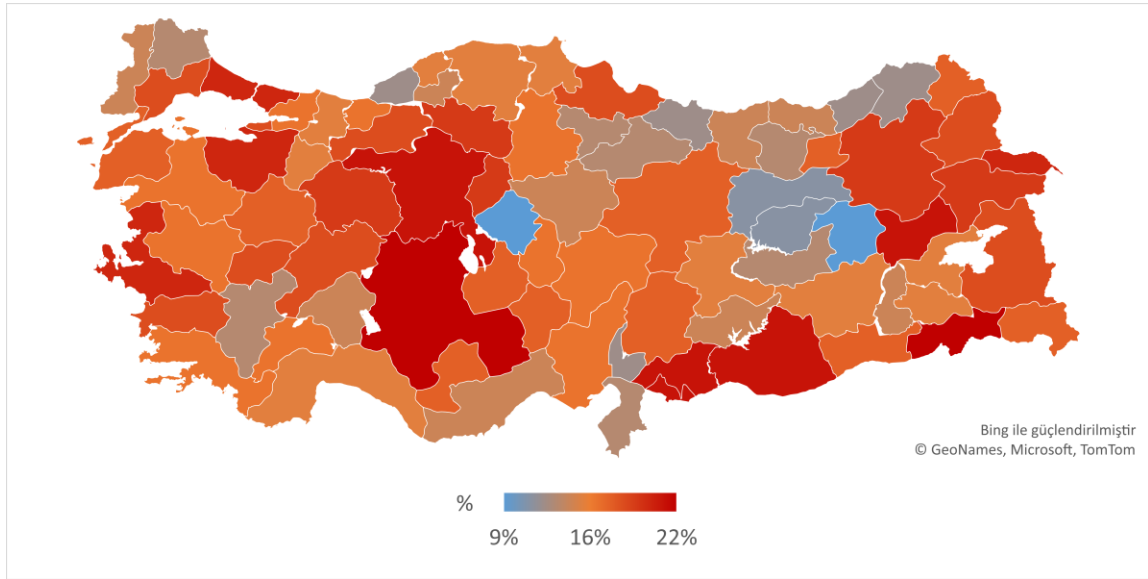
İlköğretimde devamsız (devamsız gün sayısı 10-30 gün aralığında olan) öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Şekil 16'da ise ilköğretimde devamsız ilköğretim öğrencilerinin en yoğun olduğu 10 il yer almaktadır. Devamsız öğrenci, 10-30 gün aralığından devamsızlığı bulunan öğrencileri tanımlanmaktadır. Devamsız gün sayısının düşmesine bağlı olarak devamsız öğrenci yoğunluğunun en yüksek olduğu iller, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin en yoğun olduğu on ilden farklılaşmaktadır. Bu noktada dikkat çekici il ise Konya ilidir. Konya, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin en yoğun olduğu on il arasında yer almazken devamsız öğrenci oranı kategorisinde Şırnak ile aynı orana sahip olarak ikinci sırada yer almaktadır. Konya ilinde, ilköğretimde her beş öğrenciden birinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında devamsız durumda olduğu görülmektedir.

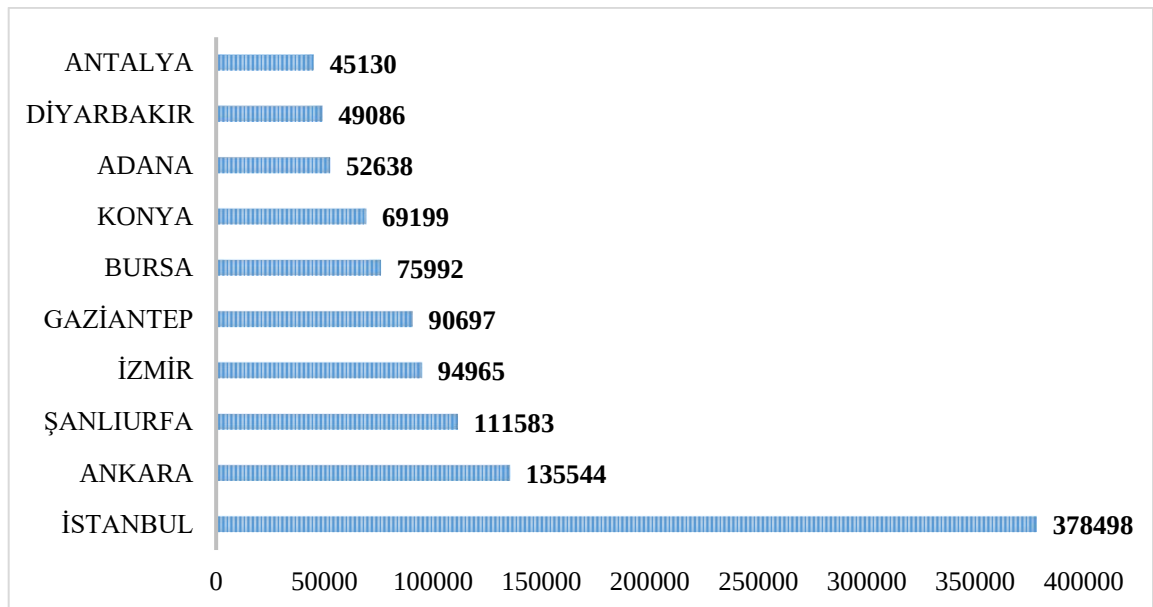
Şekil 17

İlköğretimde devamsız öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu



Şekil 17’den görüleceği üzere ilköğretimde devamsızlık Türkiye genelinde yaygın ve genel bir durum olarak görünmektedir. Kronik devamsızlık ve okuldan kopma için görülen bölgesel ayrımlar devamsızlık için geçerliliğini kaybetmekte ve farklı dinamiklerin devamsızlığı etkilediği değerlendirilmektedir. Bu durumun temel dinamiklerinin ortaya konabilmesi için ilköğretim düzeyine yoğunlaşan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

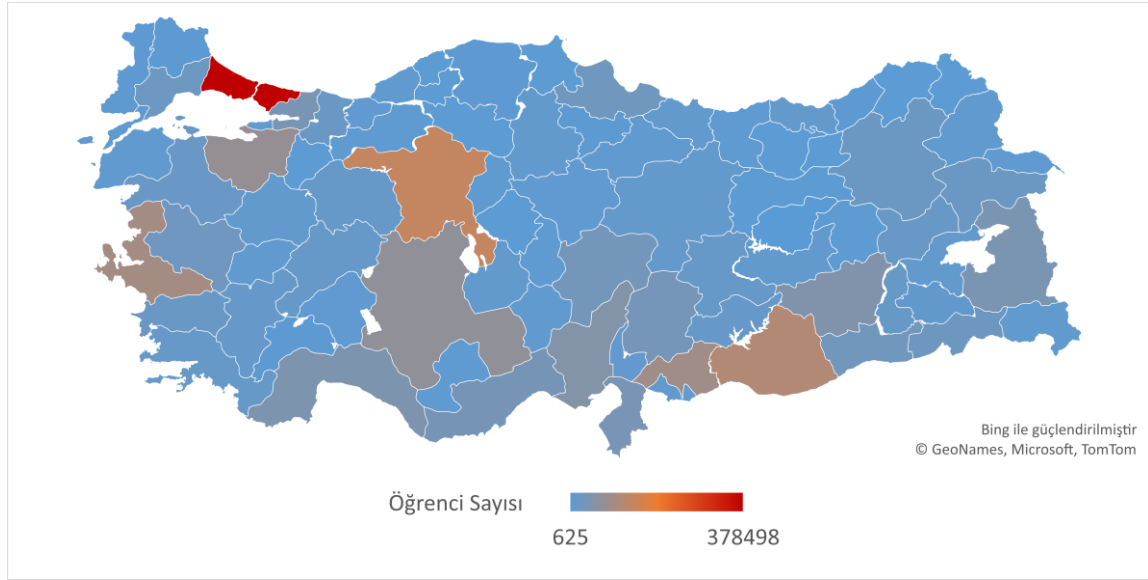
Şekil 18 İlköğretimde devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il



İlköğretimde devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu iller incelendiğinde nispeten illerin nüfus yoğunluğu ile paralel bir durum ile karşılaşılmaktadır. Türkiye’nin en kalabalık nüfusuna sahip İstanbul ilinde 378.498 devamsız ilköğretim öğrencisi

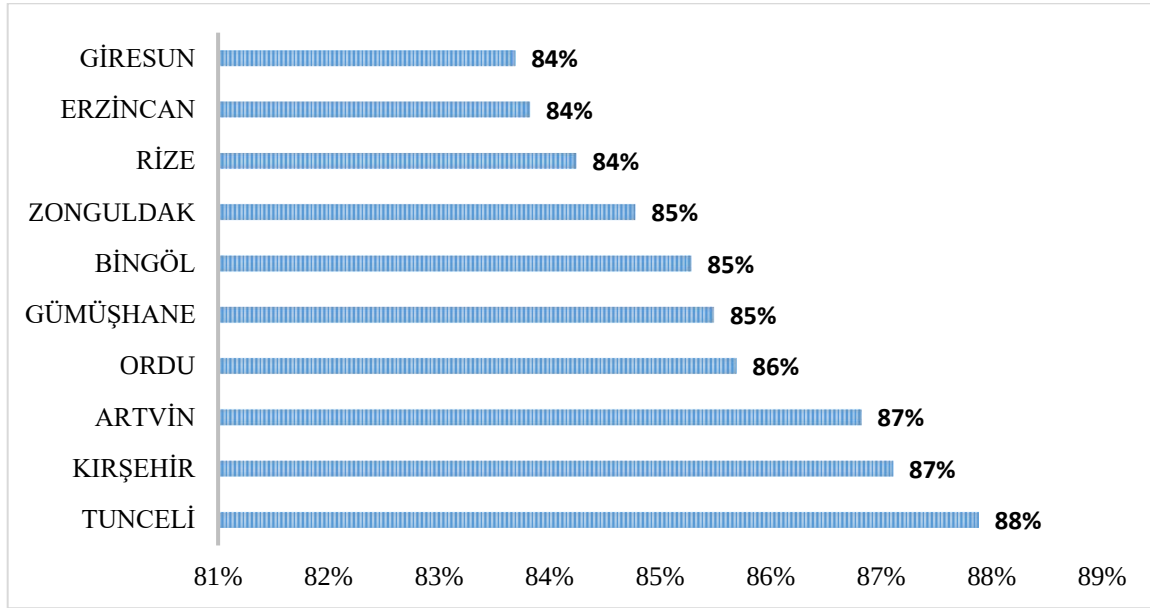
bulunmaktadır. Şanlıurfa ilinde ilköğretim düzeyinde yaşanan devamsızlık tablosu Şekil 18’de de kendini göstermektedir. Şanlıurfa’nın durumu göz ardı edildiğinde, devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu üç ilin Türkiye’nin en kalabalık üç ili olduğu söylenebilir. Türkiye’nin en kalabalık onuncu kenti olan Kocaeli ili devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu on il içinde yer almazken, Türkiye’nin en kalabalık on ikinci ili olan Diyarbakır ili devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu dokuzuncu ildir. Ayrıca Şekil 18 göz önünde bulundurulduğunda devamsız öğrenci oranının yüksek olduğu iller ile devamsız öğrenci sayısının yüksek olduğu illerin farklılaştığı görülecektir. Devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu İstanbul ili, devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu dokuzuncu ildir.

Şekil 19 İlköğretimde devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu



İlköğretimde devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu iller Şekil 19’da yer alan haritada yer almaktadır. Haritadan görüleceği üzere devamsız öğrenci sayısının en düşük olduğu iller Doğu ve Batı Karadeniz bölgelerinde yer almaktadır. Ayrıca Kayseri ve Malatya alt bölgelerinde de devamsız öğrenci sayısı diğer illere göre düşük seviyededir. Türkiye’de devamsız öğrenci sayısının binin altında olduğu tek il ise Tunceli’dir.

Şekil 20 İlköğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait devamsızlık verilerine göre bu eğitim ve öğretim yılında 10 gün ve altında devamsızlık yaparak okula düzenli bir şekilde devam eden ilköğretim öğrencisi oranı Türkiye için yüzde 71'dir. Bu oranın en yüksek olduğu il ise Tunceli'dir. Şekil 20'de yer alan ve okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu illerden hiçbiri büyükşehir statüsünde değildir. Öğrenci devamsızlıklarında Ortadoğu Anadolu bölgesinin iki alt bölgesinde yaşanan farklılaşma Şekil 20'den de görülmektedir. Ortadoğu Anadolu Bölgesi'nin Malatya alt bölgesinden Şekil 20'de görüleceği üzere iki il (Tunceli ve Bingöl) yer alırken Van alt bölgesinden herhangi bir il yer almamaktadır.

Tablo 10

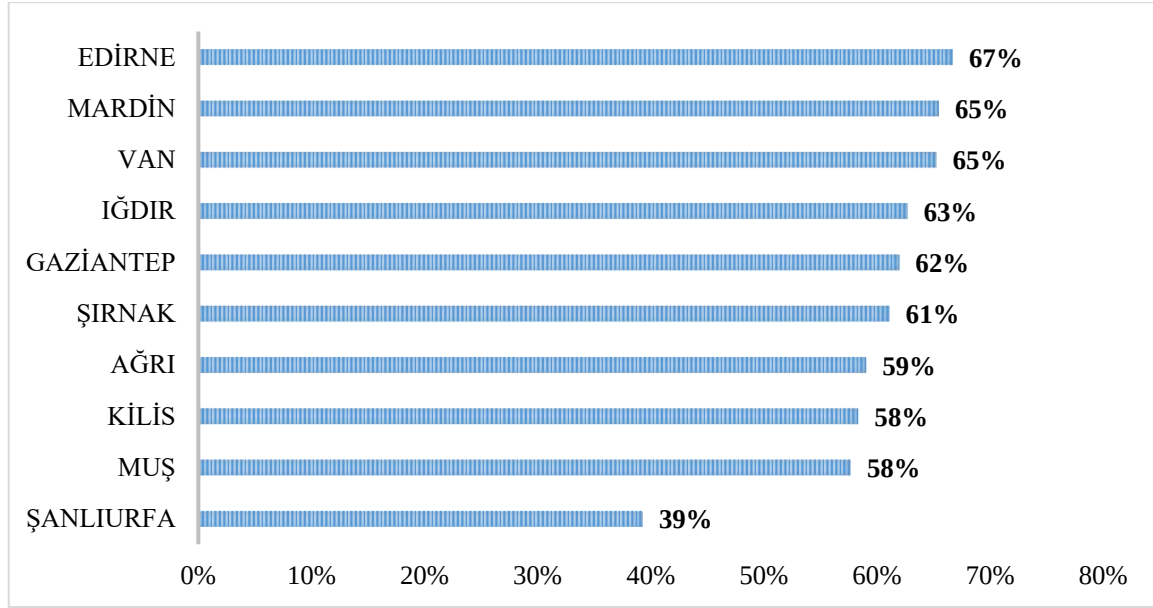
İlköğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 ilin İGE sıralaması

İl	10 gün altı devamsız öğrenci oranı sıralaması	İGE sıralaması
Tunceli	1	32
Kırşehir	2	33
Artvin	3	14
Ordu	4	46
Gümüşhane	5	60
Bingöl	6	73
Zonguldak	7	15
Rize	8	9
Erzincan	9	36
Giresun	10	25

Tablo 10’da yer alan verilerde on gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu on il arasında Gülel ve diğerleri (2017) tarafından yapılan İGE sıralamasına göre ilk on arasında yer alan sadece bir il bulunmaktadır. Bingöl’ün İGE sıralamasında yetmiş üçüncü sırada yer alırken ilköğretimde on gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu altıncı il konumunda olması dikkat çekicidir.

Şekil 21

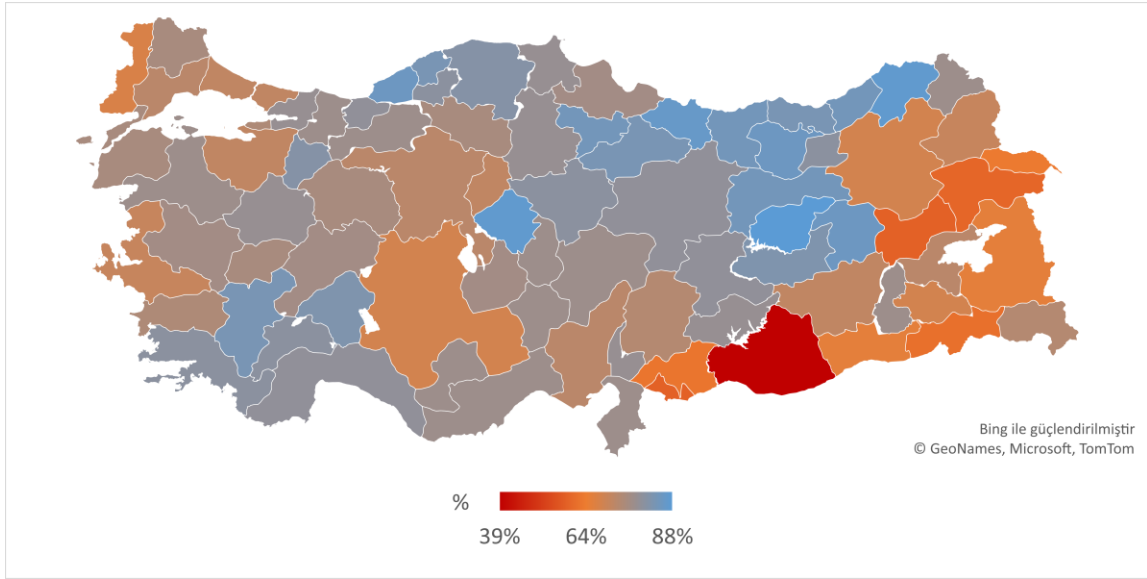
İlköğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en düşük olduğu 10 il



İlköğretimde bir öğrencinin on gün ve altında devamsızlık davranışı sergilemesi normal karşılanabilecek bir durum olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda; on gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci oranının artması ise endişe verici bir durum olarak ele alınmalıdır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı verilerine göre her dört öğrenciden biri on gün ve üzeri devamsızlık yaparak okula düzenli olarak devam etmemektedir. Bu durum bazı illerde çok önemli bir soruna dönüşmüş durumdadır. Şekil 21’den görüleceği üzere Şanlıurfa ilinde ilköğretim kademesinde okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 39 seviyesindedir. Bir başka deyişle bu ildeki her on öğrenciden altısı okula düzenli olarak devam etmemektedir. Ülke genelinde müdahale edilmesi gereken bu durumun en yoğun yaşandığı on il Şekil 22’de yer almıştır.

Şekil 22

İlköğretimde devamsız gün sayısı 10 gün altında olan öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu

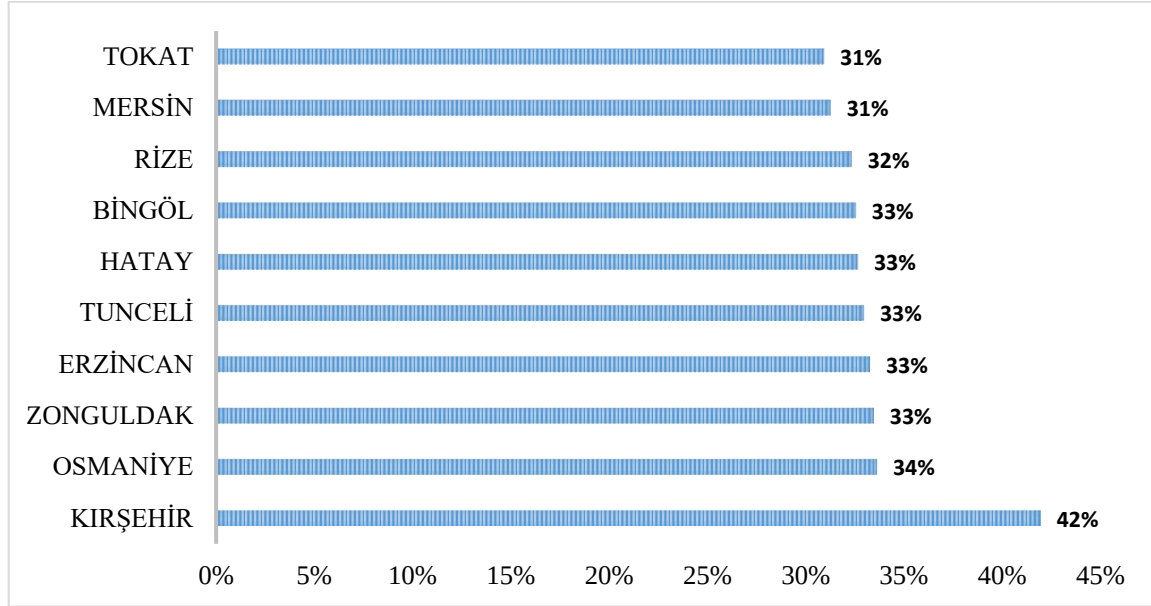


Şekil 22’de yer alan haritada; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında on gün ve altı devamsızlık yaparak okula düzenli devam eden öğrencilerin yoğunlukları yer almaktadır. Okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık gibi durumlarda ön plana çıkan il ve bölgelerin okula düzenli devam eden öğrenci yoğunluğunun düşük olması dikkati çekmektedir. Özellikle; Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Ortadoğu Anadolu Bölgesi’nin Van alt bölgesi, Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi’nin Ağrı alt bölgesi ile Batı Marmara Bölgesi’nin Tekirdağ alt bölgesinde okula düzenli devam eden öğrenci yoğunluğunun düşük olduğu dikkati çekmektedir.

Okula düzenli devam noktasında, bir eğitim ve öğretim yılında bir öğrencinin hiç devamsızlık yapmaması da öğrencinin okula aidiyeti ve eğitim ve öğretim faaliyetlerine gösterdiği önem açısından dikkate değer bir durumdur. Türkiye genelinde ilköğretimde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranı yüzde 25’tir. Hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en yüksek olduğu on il Şekil 23’te yer almaktadır.

Şekil 23

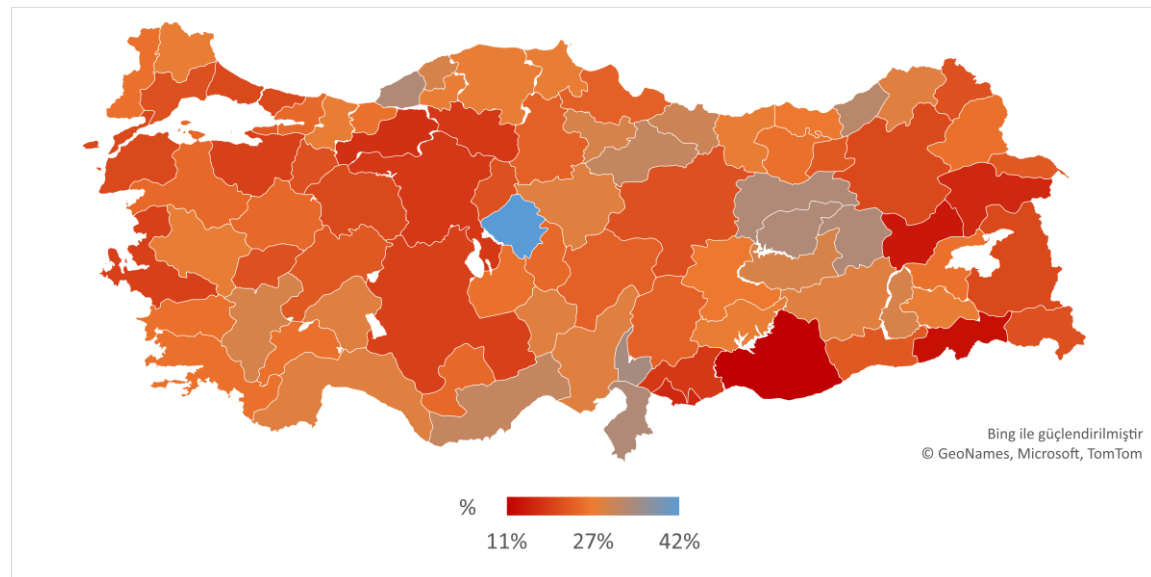
İlköğretimde hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Şekil 23 incelendiğinde ilköğretimde hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en yüksek olduğu ilin Kırşehir olduğu görülmektedir. Hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en yüksek olduğu ilin İBBS-1 düzeyinde farklı bölgelere dağıldığı görülmektedir. Ancak; bu iller arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Batı Anadolu Bölgesi, Ege Bölgesi, İstanbul Bölgesi ve Batı Marmara bölgesinden herhangi bir il yer almamaktadır. Hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin yüzdesel yoğunluklarının Türkiye genelinde dağılımı Şekil 24'te yer alan haritada görülebilmektedir.

Şekil 24

İlköğretimde hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu



4.1.2. Ortaöğretimde okula devam durumlarının incelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin son 4 yılını oluşturan tüm örgün ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula devam durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin e-okul bilgi sisteminde yer alan devamsızlık verileri üzerinden yapılacak bu incelemede önceki bölümlerde olduğu gibi devamsız gün sayısı üzerinden gerçekleştirilen kademelendirme kullanılacak ve iller ve sınıf seviyelerine göre farklılaşma ele alınmaya çalışılacaktır.

4.1.2.1. Ortaöğretimde okula devam durumlarının sınıf seviyesine göre incelenmesi

Bu bölümde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları sınıf seviyesine göre incelenmeye çalışılacaktır.

Tablo 11

Ortaöğretimde öğrenci sayısı ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci sayı ve oranları

	Toplam	90 gün ve üzeri (Okuldan Kopma)	30-89 gün arası (Kronik Devamsızlık)	10 -29 gün arası (Devamsızlık)	10 günden az devamsızlık	Hiç devamsızlık yapmayan
Öğrenci Sayısı	4.437.422	85.385	160.581	51.348	3.924.409	215.699
Oranı	100%	2%	4%	1%	88%	5%

Tablo 11’de yer alan verilerden görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında örgün ortaöğretim kurumlarında 4.437.422 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin yüzde 7’sine tekabül eden 297.314 öğrencinin okula düzenli olarak devam etmediği görülmektedir. Bu öğrencilerden 245.966’sı ise ilgili eğitim ve öğretim yılında 30 gün ve üzeri devamsızlık yapmış durumdadır.

Tablo 12

Ortaöğretimde sınıf seviyesi ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci oranları

Sınıf	Okuldan Kopma	Kronik Devamsızlık	Devamsızlık	10 günden az	Hiç Devamsızlık Yapmayan
9	5%	8%	2%	79%	6%
10	1%	3%	1%	90%	4%
11	1%	1%	0,5%	93%	4%
12	0,3%	1%	1%	93%	5%
Hazırlık	0,2%	0,5%	0,1%	89%	11%

Okuldan kopan öğrenci oranının sınıf seviyesine göre gösterdiği değişim incelendiğinde, bu öğrenci grubunun dokuzuncu sınıf seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okuldan kopan öğrenci oranı dokuzuncu sınıfta yüzde 5 seviyesindedir. Bu oran, örgün ortaöğretimde dokuzuncu sınıfta yer alan her yirmi öğrenciden birinin okuldan koptuğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Kronik devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi de dokuzuncu sınıf seviyesidir. Dokuzuncu sınıfta öğrenim gören yaklaşık on öğrenciden biri kronik devamsız durumdadır. Dokuzuncu sınıfta okuldan kopan öğrenci oranı da bu oranın üzerine eklendiğinde ciddi bir sorun göze çarpmaktadır. Bu durumda dokuzuncu sınıfta öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri arasında bir eğitim ve öğretim yılında otuz gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranı yüzde 13 seviyesine çıkmaktadır. Kronik devamsız öğrenci oranının onuncu sınıf seviyesinde yüzde 3 seviyesinde olması da dikkat çekmektedir.

İncelenen durumun doğal bir sonucu olarak; 10 günden az devamsızlığı olan öğrenci oranının en düşük olduğu sınıf seviyesi dokuzuncu sınıf seviyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula düzenli devam etme noktasında ciddi bir özenin sonucu olarak değerlendirilebilecek hiç devamsızlık yapmayan öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi, hazırlık olarak tespit edilmiştir.

Tablo 13

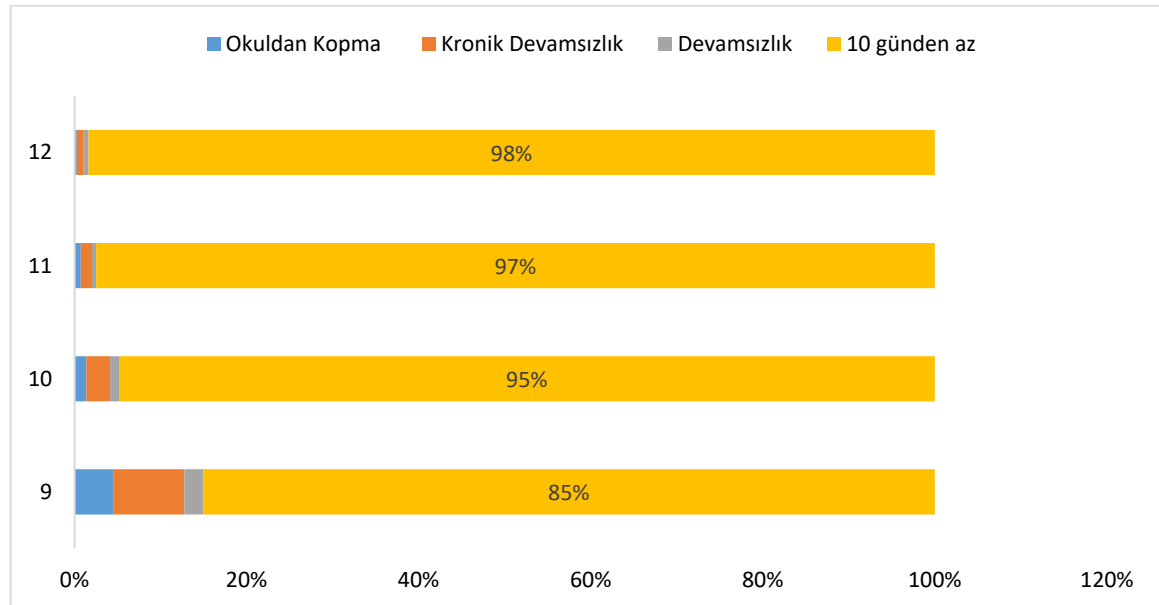
Ortaöğretimde sınıf seviyelerine göre öğrenci sayısı ve belirlenen aralıklara göre devamsızlık yapan öğrenci sayıları

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Okuldan Kopma	Kronik Devamsızlık	Devamsızlık	10 günden az	Hiç Devamsızlık Yapmayan
9	1.335.074	60.831	109.423	29.477	1.061.139	74.204
10	1.095.025	14.973	30.161	11.469	989.537	48.885
11	977.710	6.987	12.826	4.683	912.700	40.514
12	1.009.414	2.549	8.074	5.689	943.153	49.949
Hazırlık	20.199	45	97	30	17.880	2.147

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında örgün ortaöğretim öğrencilerinin en yoğunlukta olduğu sınıf seviyesi dokuzuncu sınıf seviyesidir. Okuldan kopmanın oransal olarak da en fazla olduğu bu sınıf seviyesi, ortaöğretimde okuldan kopan öğrencilerin yüzde 72'sini, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 68'ini, devamsız öğrencilerin yüzde 57'sini barındırmaktadır. Bu durumda ortaöğretimde okula düzenli devamı sağlamaya yönelik çalışmalarda öncelikle yoğunlaştırılması gereken sınıf seviyesi dokuzuncu sınıf seviyesidir.

Şekil 25

Ortaöğretimde sınıf seviyelerine göre belirlenen aralıklarda devamsızlık yapma oranları



Ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen aralıklara göre okula devam durumları incelendiğinde dokuzuncu sınıf seviyesinde ortaya çıkan farklılık dikkat çekmektedir. Dokuzuncu sınıf dışında 10 günden az devamsızlığı bulunan öğrenciler, ilgili sınıf

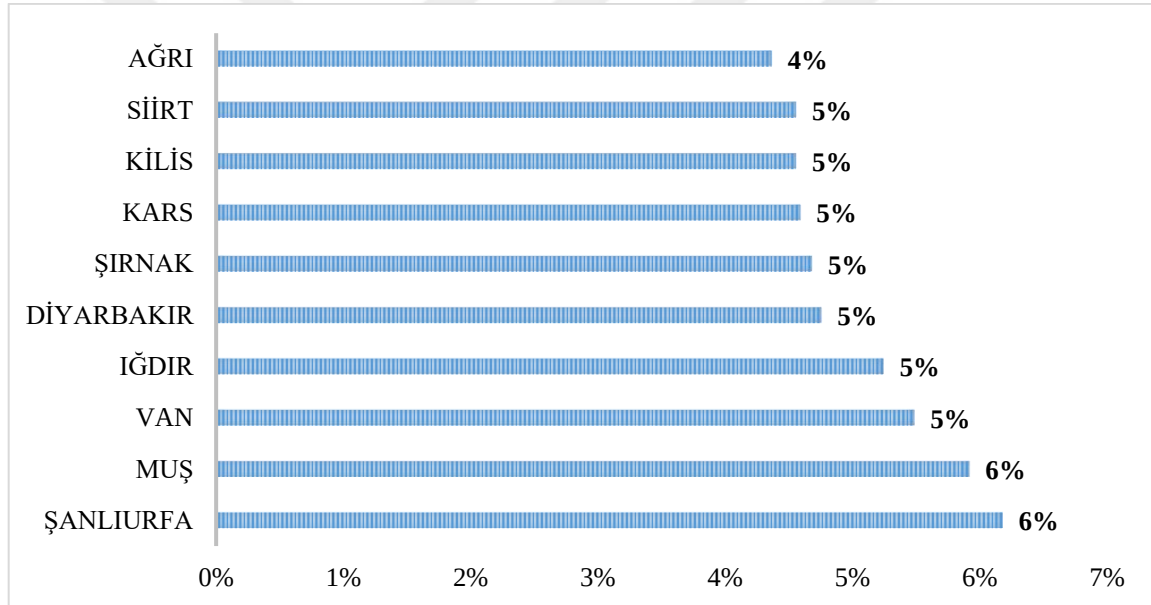
seviyesinde yer alan öğrencilerin toplamının en az yüzde doksan beşini oluştururken, bu durum dokuzuncu sınıf seviyesinde değişmekte ve okuldan kopan ve kronik devamsız öğrencilerin oranı belirginleşmektedir.

4.1.2.2. Ortaöğretimde okula devam durumlarının illere göre incelenmesi

Ortaöğretimde okula düzenli devam etmeme, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın sınıf seviyesine göre gösterdiği değişim ele alındıktan sonra bu durumların Türkiye genelinde illere göre değişimi incelenecektir. Ayrıca bu incelemede Sarı ve Meydan (2018) ile Gülel ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yer alan Türkiye’de illere göre İnsani Gelişme Endeksi (İGE) verileri kullanılacaktır.

Şekil 26

Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il incelendiğinde; bu illerin önemli bir bölümünün belirli bir coğrafi bölgeye sıkıştığı görülmektedir. Okula düzenli devam noktasında araştırmanın önceki bölümlerinde ele alınan verilerden görüleceği üzere ciddi sorunlar yaşayan illerde ortaöğretimde okuldan kopma oranının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu on ilin beşi Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, üçü Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi’nde ve ikisi Ortadoğu Anadolu Bölgesi’nde yer almaktadır. Görüleceği üzere okuldan kopma oranının en yüksek olduğu on il İBBS 1 düzeyinde üç bölgede yer almaktadır. Ayrıca bu üç bölge coğrafi olarak da yan yana yer almaktadır. Ayrıca; ortaöğretimde okuldan kopma oranının yüzde birin üzerinde olduğu il sayısı otuz beştir.

Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu iller, Gülel ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada İnsani Gelişme İndeksi'ne (İGE) göre son sıralarda yer almaktadır.

Tablo 14

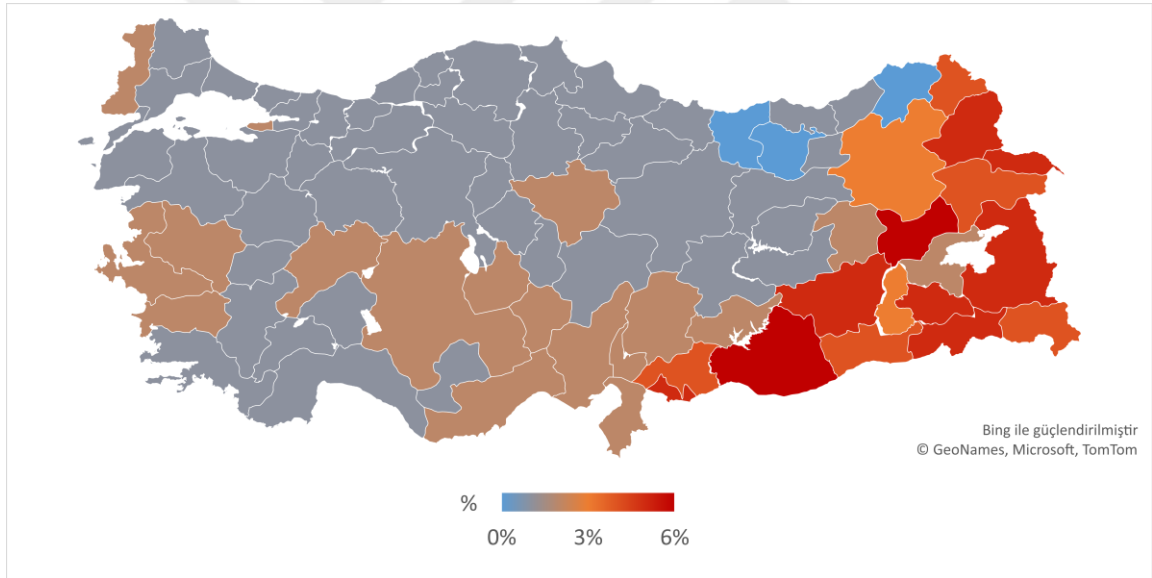
Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 ilin İGE sıralaması

İl	İGE sıralaması	İl	İGE sıralaması
Ağrı	80	Siirt	71
Şanlıurfa	77	Kilis	79
Muş	81	Diyarbakır	69
İğdır	68	Kars	70
Van	78		
Şırnak	74		

*Gülel ve diğerleri (2017)

Şekil 27

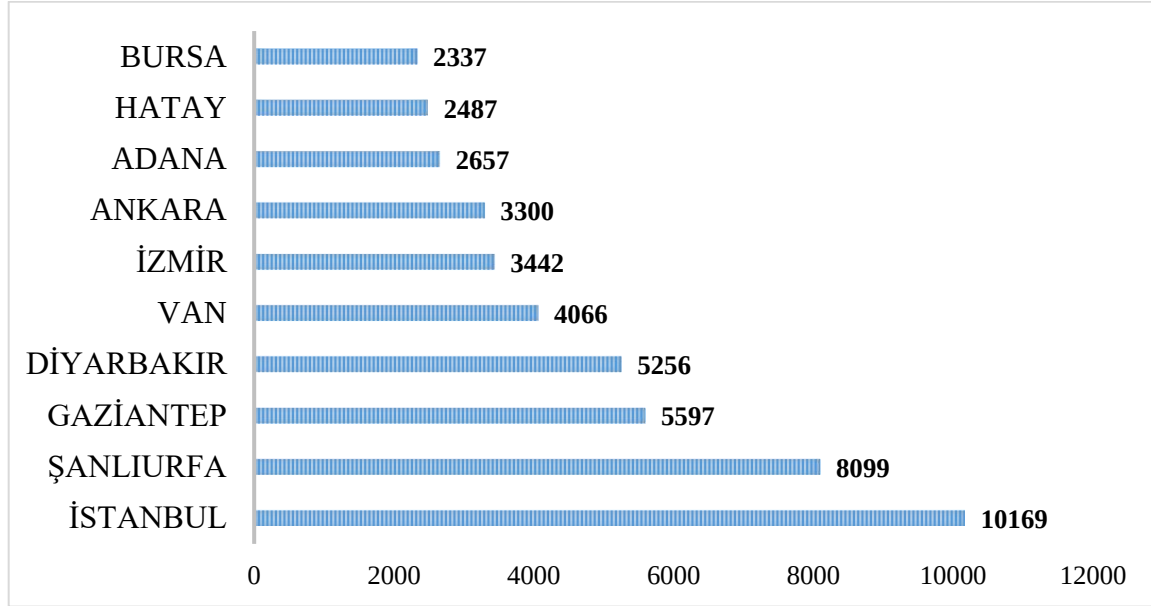
Ortaöğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu



Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci oranlarının Türkiye genelindeki durumu Şekil 27'de yer alan haritada yer almaktadır. Haritadan görüleceği üzere, okuldan kopan öğrencilerin oranlarının en yüksek olduğu iller belli bölgelerde yoğunlaşmaktadır. Bu durum da İGE ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Sarı ve Meydan (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarından hareketle oluşturulan araştırma verileri ile Şekil 28'de yer alan harita ile okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu illeri gösteren haritadaki benzerlikler bu durumu ortaya koymaktadır.

Şekil 28

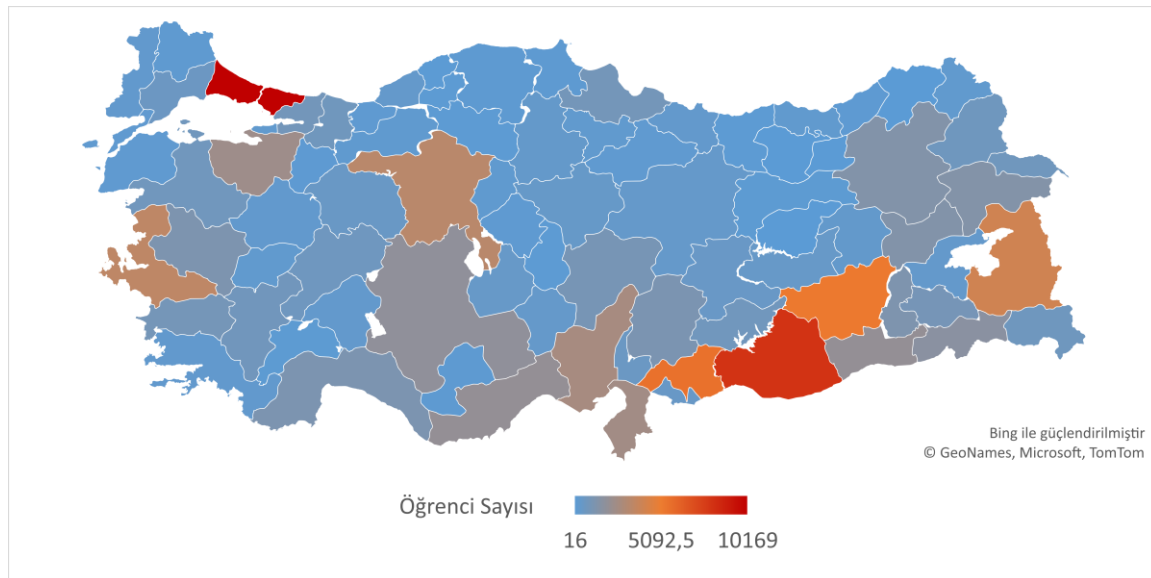
Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il



Ortaöğretimde okuldan kopan öğrenci sayısının en fazla olduğu on il incelendiğinde ise listenin başında Türkiye'nin nüfus yoğunluğu en fazla olan İstanbul'un yer aldığı görülmektedir. Listenin ikinci sırasında yer alan Şanlıurfa Türkiye'nin nüfus yoğunluğu en fazla olan sekizinci, Gaziantep dokuzuncu, Diyarbakır on ikinci ilidir. Türkiye'nin en kalabalık ikinci kenti olan Ankara Şekil 28'de yer alan listede yedinci sırada yer almaktadır.

Şekil 29

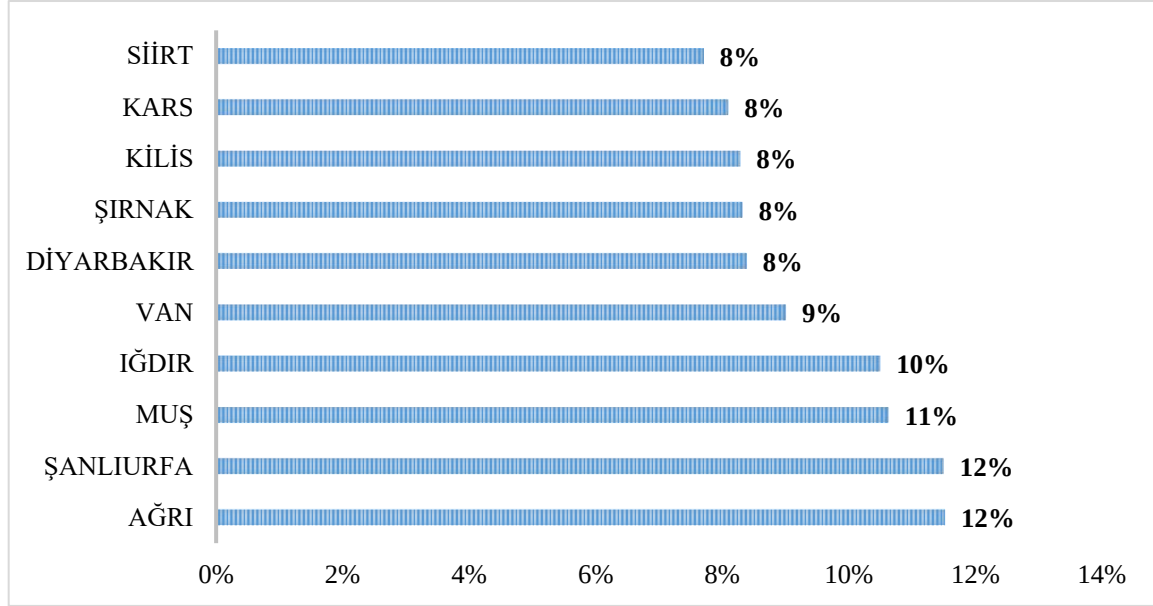
Ortaöğretimde okuldan kopan öğrencilerin illere göre sayısal yoğunluğu



Şekil 29’da yer alan okuldan kopan ortaöğretim öğrencilerinin illere göre sayısal dağılımı incelendiğinde ise bu dağılımın büyükşehirlerin nüfus yoğunluğunu yansıttığı ancak Güneydoğu, Kuzeydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde nüfus yoğunluğundan bağımsız olarak okuldan kopan öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Şekil 30

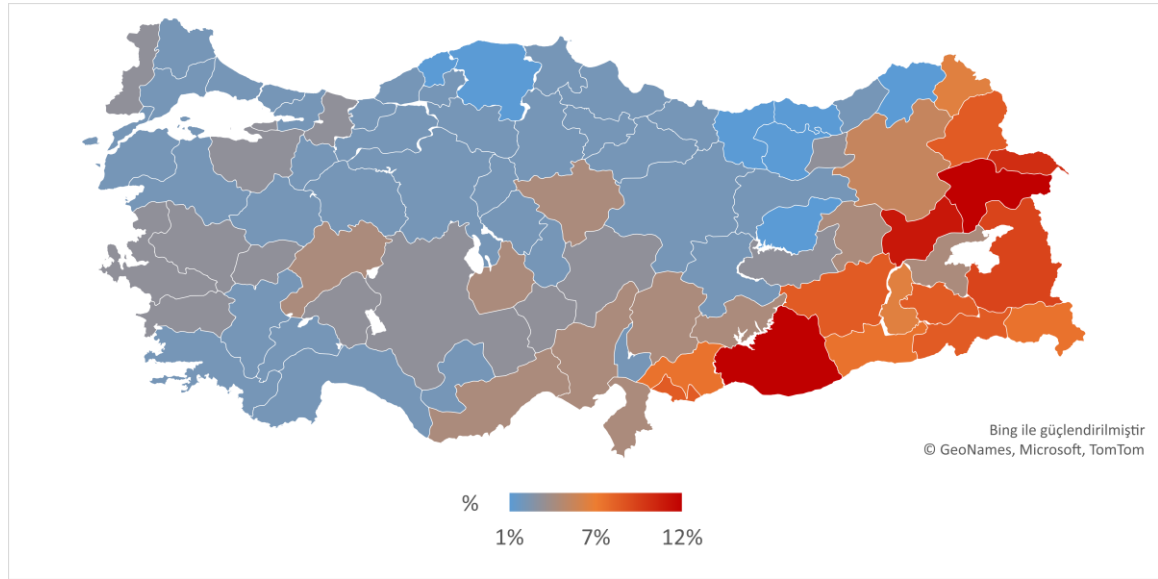
Ortaöğretimde kronik devamsız öğrencilerin (devamsız gün sayısı 30-90 gün aralığında olan) oranının en yüksek olduğu 10 il



2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait veriler üzerinden ortaöğretimde kronik devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il incelendiğinde; karşımıza belli coğrafi bölgeye yoğunlaşmış iller çıkmaktadır. Türkiye’de 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında kronik devamsız öğrenci oranının yüzde 5’in üzerinde olduğu 15 il bulunmaktadır. Kronik devamsız öğrenci oranının en düşük olduğu beş il ise sırasıyla Giresun, Artvin, Bartın, Tunceli ve Trabzon illeridir.

Şekil 31

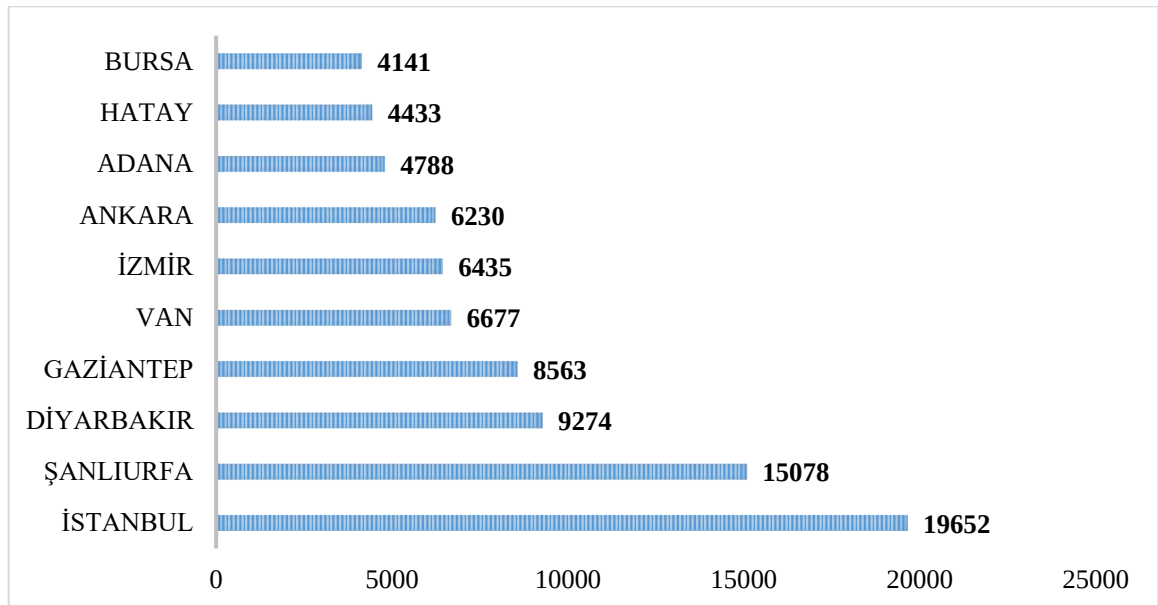
Ortaöğretimde kronik devamsız öğrencilerin illere göre yüzdesel yoğunluğu



Ortaöğretim öğrencileri içerisinde kronik devamsız öğrencilerin yüzdesel yoğunluğunun fazla ve düşük olduğu illerin coğrafi dağılımı Şekil 31’de yer almaktadır. Şekil 31’de görüleceği üzere kronik devamsız öğrenci yoğunluğu Türkiye’nin doğu ve güneydoğusunda daha fazladır. Haritada dikkat çeken bir durum ise Edirne ve Kırklareli illerinde mevcut bulunan kronik devamsız öğrenci yoğunluğudur. Bu durumun sebeplerini ortaya çıkaracak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Şekil 32

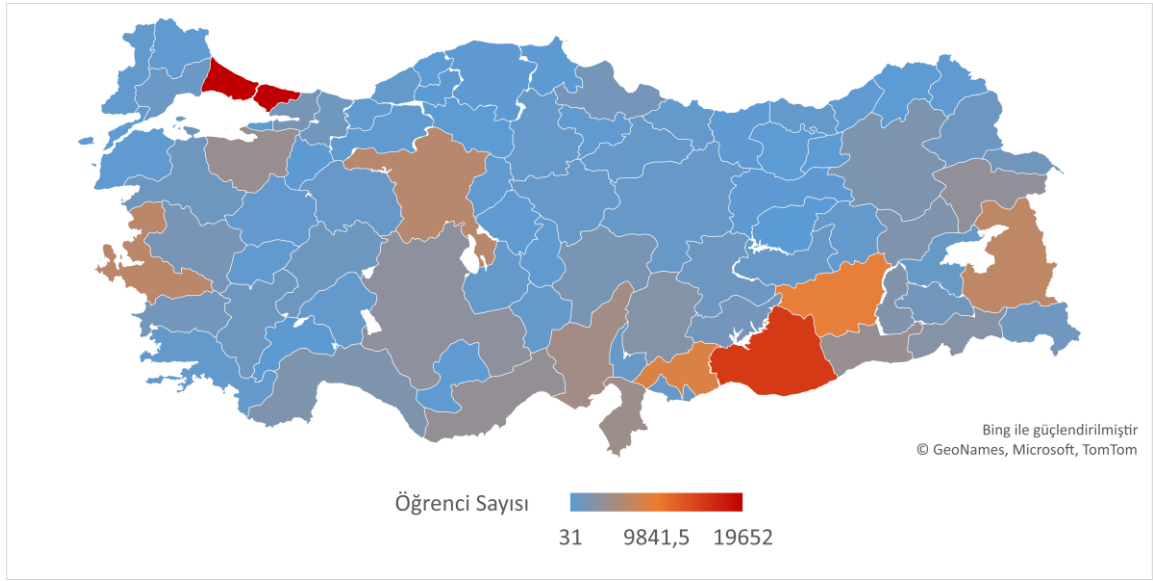
Ortaöğretimde kronik devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il



Şekil 32’de yer alan verilerden kronik devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il incelendiğinde; nüfusun yoğun olduğu şehirler ile okula düzenli devam noktasında ciddi sorunların yaşandığı illerin bir araya geldiği görülmektedir. Şekil 32’de yer alan ve kronik devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il içinde bulunan Diyarbakır, Van ve Hatay illeri Türkiye’nin nüfus yoğunluğuna göre en kalabalık 10 ili arasında yer almamaktadır.

Şekil 33

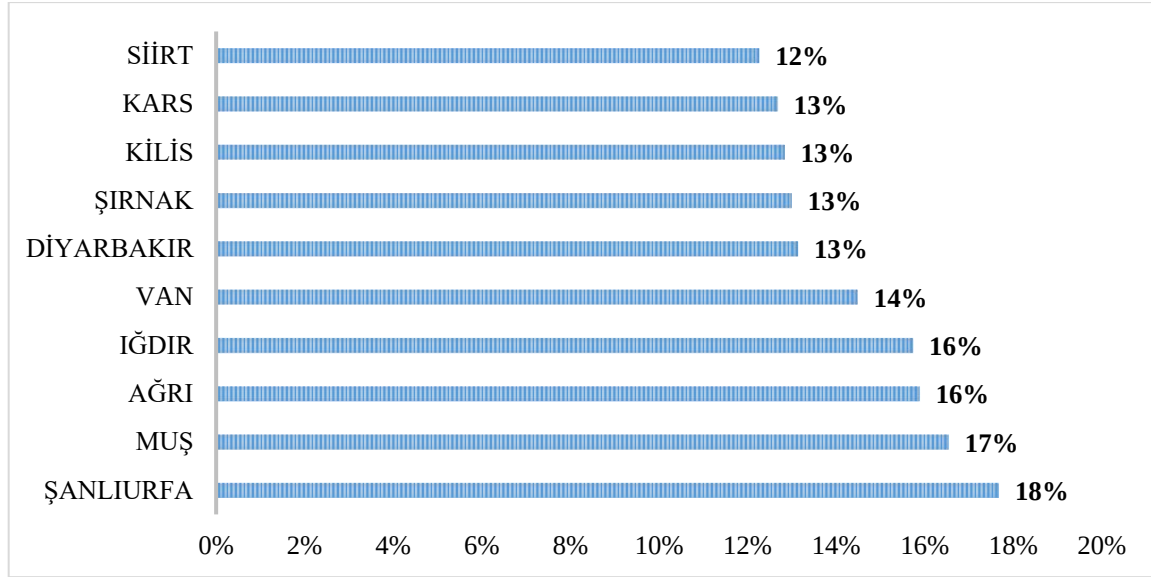
Ortaöğretimde kronik devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu



Kronik devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu illerin yoğunluk haritası Şekil 33’te yer almaktadır. Kronik devamsız öğrencilerin yoğun olarak büyükşehirler ile Türkiye’nin doğu ve güneydoğusunda yer aldıkları görülmektedir. İç Anadolu, Akdeniz Bölgesi’nin batı kesimleri ile Karadeniz Bölgesi kronik devamsız öğrenci sayısının en az olduğu yerler olarak dikkat çekmektedir.

Şekil 34

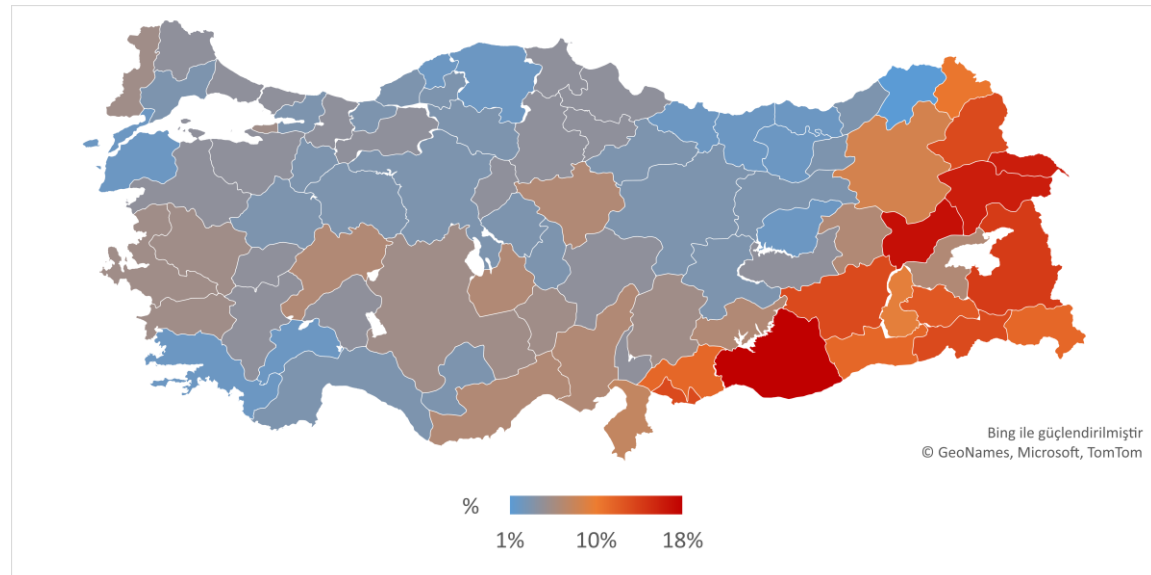
Ortaöğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Şekil 34'te ortaöğretimde 30 gün üzeri devamsızlığı bulunan bir başka deyişle kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin birlikte en yoğun olduğu 10 il yer almaktadır. Tüm örgün eğitim kademeleri için okula düzenli devam noktasında önemli sorunların yaşandığının görüldüğü illerin bu 10 ili oluşturduğu görülmektedir. Özellikle bu oranının neredeyse yüzde 20 seviyesine yaklaştığı ve bu durumunda ilgili ilde her beş ortaöğretim öğrencisinden birinin okula düzenli olarak devam etmediği manasına geldiği düşünüldüğünde sorunun boyutu daha net olarak ortaya çıkmaktadır.

Şekil 35

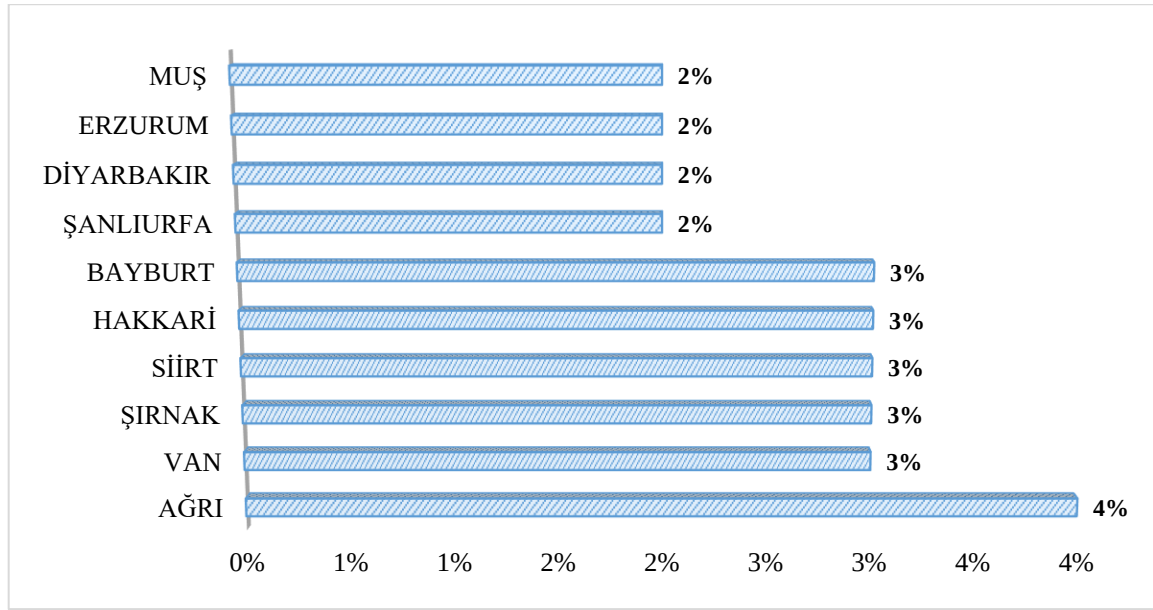
Ortaöğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranının yoğunluğu



Türkiye genelinde ortaöğretimde 30 gün ve üzeri devamsızlığı bulunan öğrencilerin illere göre oransal olarak yoğunluğu incelendiğinde; belli bölgelerin daha önceki durumlarda olduğu gibi ön plana çıktığı tespit edilmekle birlikte sorunun kronik devamsızlık ve okuldan kopmaya göre bu iki durumun toplamı olmasının da etkisiyle daha fazla yaygınlık kazandığı görülmektedir.

Şekil 36

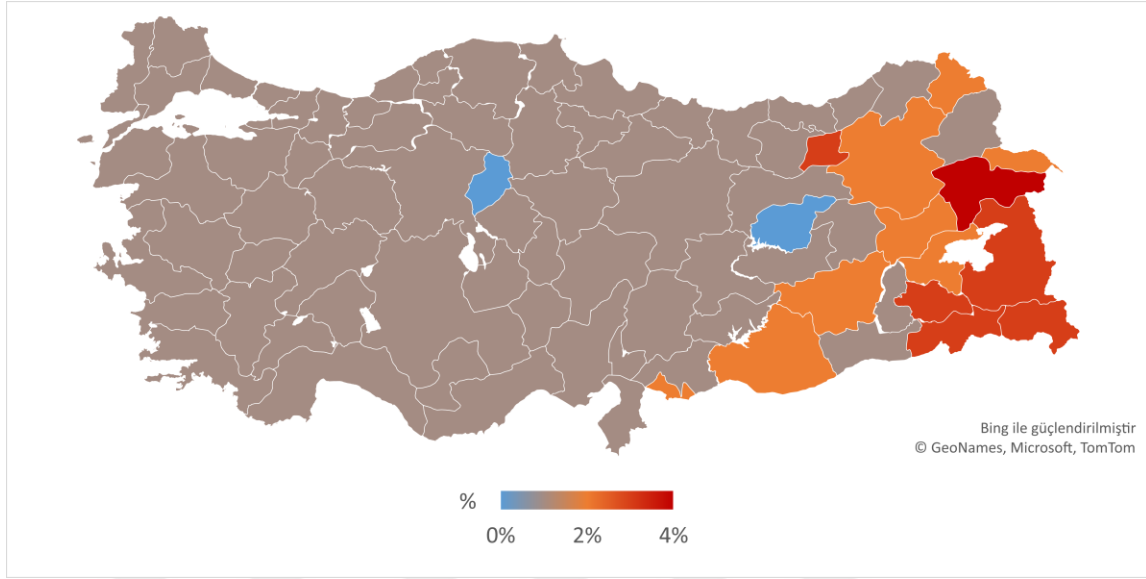
Ortaöğretimde devamsız (devamsız gün sayısı 10-30 gün aralığında olan) öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Türkiye genelinde ortaöğretim öğrencileri arasında devamsız olarak tanımlanan ve devamsız gün sayısı 10 gün ile 30 gün aralığında olan öğrenci oranının yüzde 2 ve üzerinde olduğu 14 il bulunmaktadır. Şekil 36'da yer alan iller incelendiğinde; ortaöğretimde devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu on ilin, belli coğrafi bölgelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ortaöğretimde okula düzenli devamda araştırmanın önceki bölümlerinde ele alınan verilerden hareketle sorunlar yaşanan illerde ortaöğretim öğrencileri için devamsızlık probleminin yoğunlaştığı söylenebilir.

Şekil 37

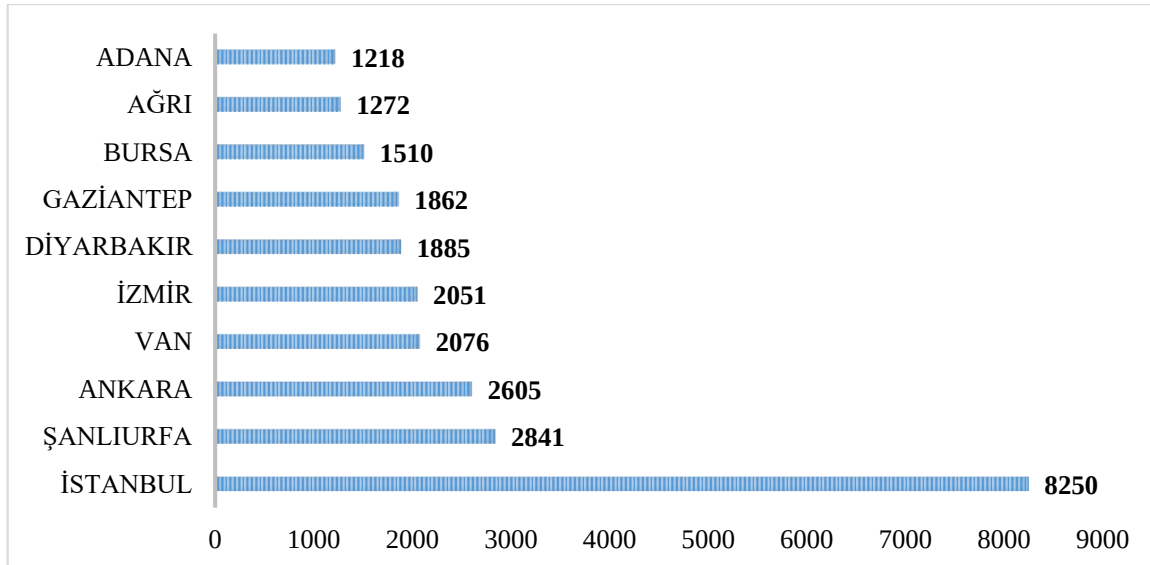
Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu



Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin dağılımı incelendiğinde; ortaya çıkan coğrafi yoğunlaşma Şekil 37’de net olarak görülmektedir. Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin en yoğun olduğu illerin, daha önceki bölümlerde görüldüğü üzere bu illere ait diğer sosyal ve ekonomik göstergeler ile yakından ilişkisi bulunmaktadır.

Şekil 38

Ortaöğretimde devamsız öğrenci sayısının en yüksek olduğu 10 il

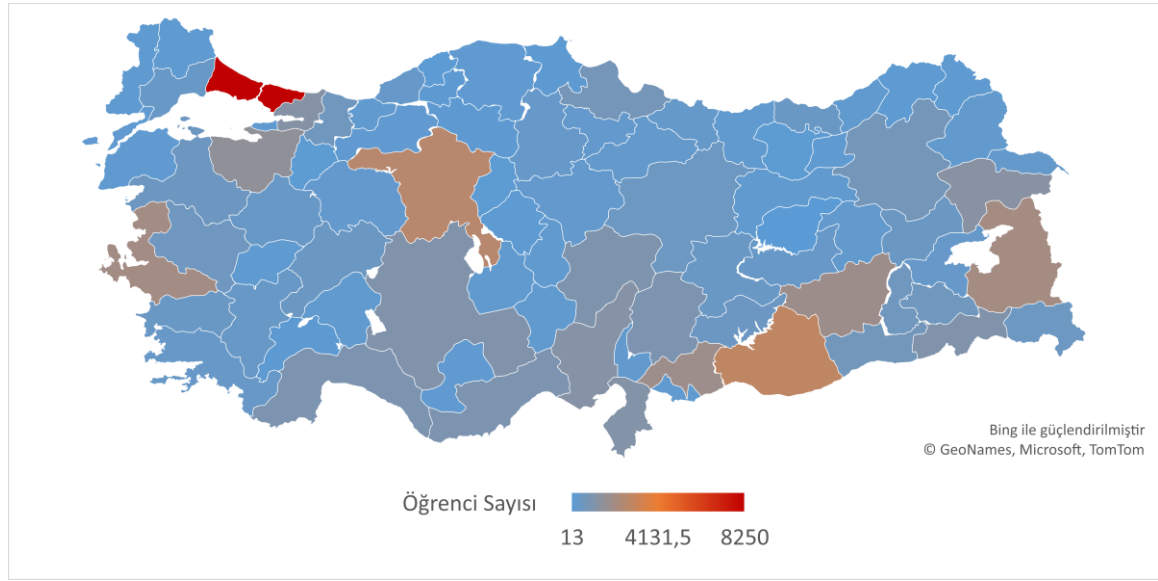


Genel ortaöğretimde devamsız öğrenci sayısı ele alındığında; aynı duruma ait yüzdesel sıralamadan kısmen farklı bir tablo ile karşılaşmakta ve nüfus yoğunluğu fazla olan iller kendilerine ilk on il arasında daha fazla yer bulmaktadır. Şekil 38’de yer alan

verilerden görüleceği üzere devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu il aynı zamanda Türkiye'nin en kalabalık ili olan İstanbul'dur. İstanbul'un ardında yer alan Şanlıurfa ise okula düzenli devam konusunda dikkat çekmekle beraber Türkiye'nin en kalabalık sekizinci kentidir. Benzer şekilde ortaöğretimde devamsız öğrenci sayısının en fazla olduğu ilk on il içerisinde yer alan Van, Diyarbakır ve Ağrı ili nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu on il arasında değildir.

Şekil 39

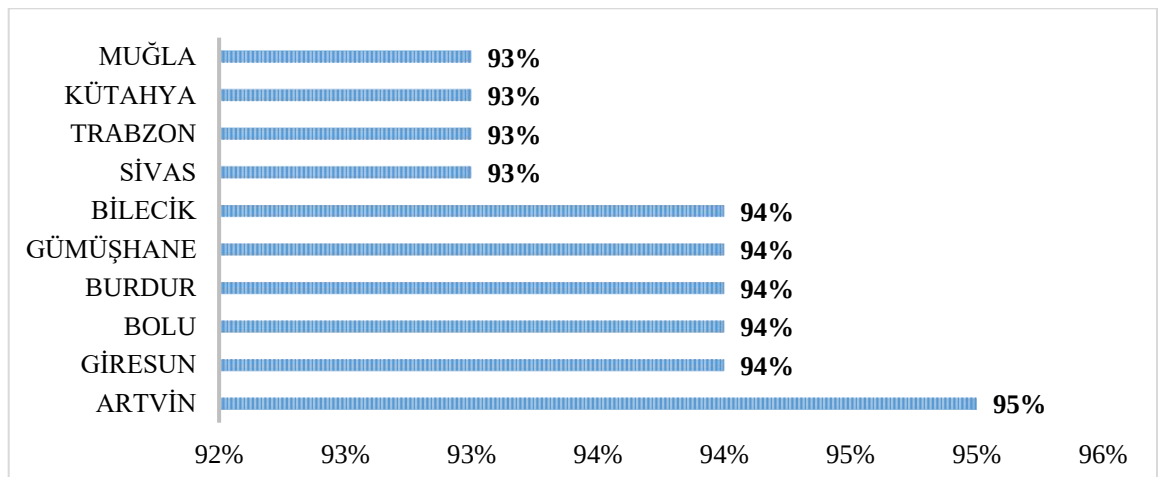
Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğu



Ortaöğretimde devamsız öğrencilerin sayısal yoğunluğunun dağılımı harita üzerinde incelendiğinde; nüfus yoğunluğunun fazla ve okula düzenli devam oranının düşük olduğu iller dikkati çekmektedir.

Şekil 40

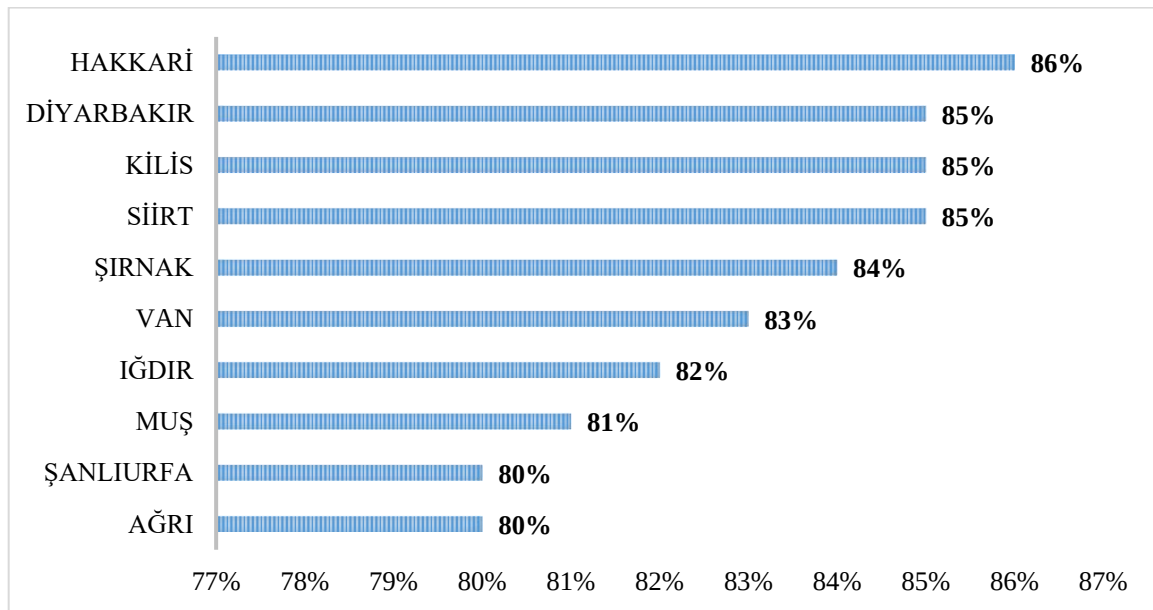
Ortaöğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en yüksek olduğu 10 il



Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı on gün ve altında olan yani okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu on il incelendiğinde; bu illerin büyük çoğunluğunun nüfus yoğunluğunun düşük olduğu illerden müteşekkil olduğu görülmektedir. Zira Şekil 40'ta yer alan on ilin sadece ikisi (Trabzon ve Muğla) büyükşehirdir. Şekil 40'ta yer alan on ilin coğrafi olarak dağılımı incelendiğinde Türkiye'nin doğu ve güneydoğusunda yer alan hiçbir ilin listede yer almadığı görülmektedir.

Şekil 41

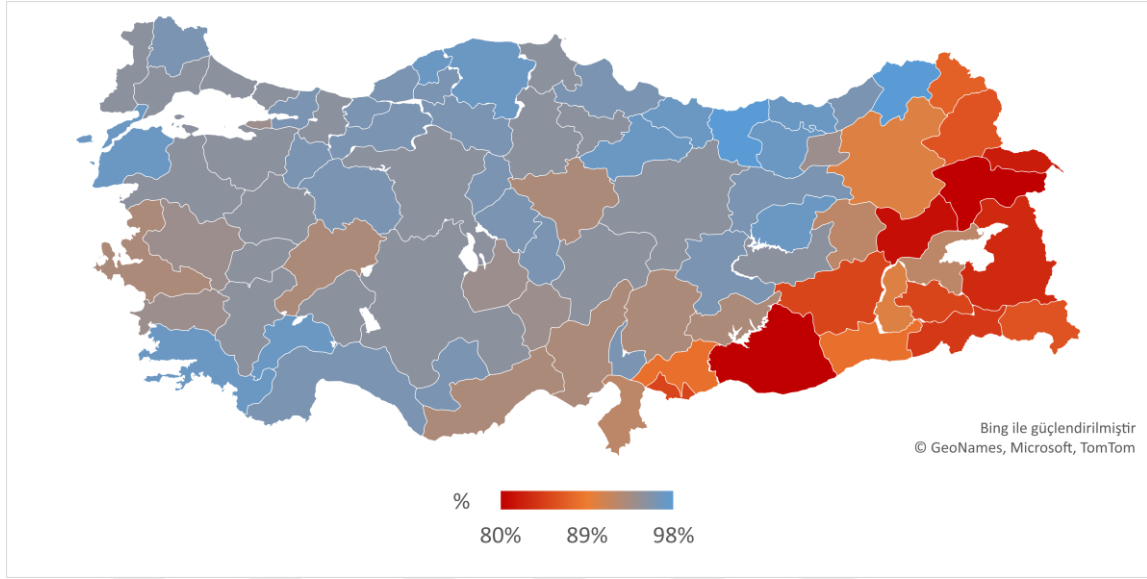
Ortaöğretimde 10 gün altı devamsızlığı olan öğrenci oranının en düşük olduğu 10 il



Ortaöğretimde okula düzenli olarak devam eden bir başka deyişle devamsızlığı on gün ve altında olan öğrenci oranının en düşük olduğu illere ait veriler Şekil 41'de yer almaktadır. Araştırmanın önceki bölümlerinde ele alınan ve incelenen verilerde okula düzenli devam konusunda sorunların yoğun olarak yaşandığı illerin Şekil 41'de yer alan iller ile neredeyse aynı iller olduğu görülmektedir. Türkiye'de ortaöğretimde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 10 günden az devamsızlığı olup okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranının yüzde 90'ın altında olduğu 14 il bulunmaktadır ve bu illerin tamamı ülkenin doğu ve güneydoğusunda yer almaktadır.

Şekil 42

Ortaöğretimde devamsız gün sayısı 10 gün altında olan öğrencilerin yüzdesel yoğunluğu



Şekil 42’de Türkiye’de 10 gün altında devamsızlık yapıp okula düzenli olarak devam eden ortaöğretim öğrencilerine ait yoğunluk haritası yer almaktadır. Devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının yoğun olduğu illerde doğal olarak okula düzenli olarak devam eden öğrenci yoğunluğunun düşük olduğu görülmektedir.

4.1.3. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına göre tanımlanması

Araştırmanın bu bölümünde genel ortaöğretim öğrencileri; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı okula devam verileri üzerinden derinlemesine tanımlanmaya çalışılacaktır. Bu bölümde yer alan veriler resmi Anadolu lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilere aittir. Araştırmanın önceki bölümlerinde açıklandığı üzere bu kısımda da öğrenciler devamsızlık verileri üzerinden kategorik olarak ele alınmaya devam edilecektir.

Bu bölümde yer alan analizler gerçekleştirilirken 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Anadolu lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesine kayıtlı 1.467.127 öğrenciye ait e-okul veri tabanında yer alan çeşitli veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın önceki bölümlerinde de açıklandığı üzere genel ortaöğretim öğrencileri devamsız gün sayılarına göre; düzenli olarak devam eden öğrenci (devamsız gün sayısı 0-9 gün), devamsız öğrenci (devamsız gün sayısı 10-29 gün), kronik devamsız öğrenci (devamsız gün sayısı 30-89 gün) ve okuldan kopan öğrenci (devamsız gün sayısı 90 gün ve üzeri) olarak tanımlanarak kategorize edilmiştir.

Tablo 15*Genel ortaöğretim öğrencilerinin devam durumları*

Okula devam durumu	Öğrenci sayısı	Öğrenci oranı
Düzenli devam	1389005	94,7%
Devamsız	57253	4%
Kronik devamsız	10197	1%
Okuldan kopma	10672	1%

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde genel ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okula düzenli olarak devam ettiği görülmektedir. Ancak 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yaklaşık seksen bin öğrencinin okula düzenli olarak devam etmediği görülmüştür. Okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin önemli bir kısmı 10 gün ile 29 gün arasında devamsızlık yapan ve devamsız olarak tanımlanan öğrencilerdir. Tablo 15'te dikkat çeken bir diğer durum ise kronik devamsız öğrenci sayısı ile okuldan kopan öğrenci sayısının oldukça yakın olmasıdır.

Tablo 16*Genel ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyete göre devam durumları*

Okula Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Oranı	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Oranı
Düzenli devam	1389005	94,7%	Kız	781574	56,3%
			Erkek	607431	43,7%
Devamsız	57253	4%	Kız	23300	40,7%
			Erkek	33953	59,3%
Kronik Devamsız	10197	1%	Kız	3907	38,3%
			Erkek	6290	61,7%
Okuldan kopma	10672	1%	Kız	5832	54,6%
			Erkek	4840	45,4%

Genel ortaöğretim öğrencilerinin devam durumlarının cinsiyete göre değişimi Tablo 16'da yer almaktadır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Anadolu, fen ve sosyal bilimleri liselerine kayıtlı öğrencilerin yüzde 44,5'ini erkek öğrenciler, yüzde 55,5'ini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu oran Tablo 16'da yer alan verilerden görüleceği üzere okula düzenli devam eden öğrenciler için de neredeyse aynıdır. Ancak devamsız ve kronik devamsız öğrenciler arasında genel durumun aksine erkek öğrencilerin sayısı ve oranı daha fazladır.

Devamsız öğrenciler arasındaki erkek öğrencilerin sayısı, kız öğrencilerden oldukça fazladır. Bu durumun sonucu olarak devamsız öğrenciler arasında erkek

öğrencilerin oranı yaklaşık olarak yüzde 60 seviyesindedir. Kronik devamsız öğrencilerde ise bu durum daha belirgin bir hal almaktadır. Kronik devamsız öğrencilerin içerisindeki erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısının iki katına yaklaşmaktadır.

Okuldan kopan öğrenciler arasındaki kız öğrencilerin oranı ile erkek öğrencilerin oranı genel ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımına yakın bir seviyededir. Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde; erkek öğrenciler arasında devamsız ve kronik devamsızlığın, kız öğrencilere göre daha yaygın olduğu özetle ifade edilebilir.

Tablo 17

Genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puanına göre devam durumları

Devam durumu	YEP puan aralığı	Öğrenci sayısı	Devam durumuna göre öğrenci yüzdesi
Düzenli devam	100-199	85410	6,2%
	200-299	305544	22,1%
	300-399	462262	33,4%
	400-500	521661	37,7%
Devamsız	100-199	6545	11,5%
	200-299	13006	22,9%
	300-399	25060	44,2%
	400-500	11560	20,4%
Kronik Devamsız	100-199	3771	39,5%
	200-299	2919	30,5%
	300-399	2320	24,3%
	400-500	467	4,9%
Okuldan kopma	100-199	3270	34,0%
	200-299	3218	33,4%
	300-399	2443	25,4%
	400-500	619	6,4%

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde okula düzenli olarak devam eden genel ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık yüzde 70’ten fazlası, YEP puanı 300 ve üzeri olan öğrencilerden oluşmaktadır. YEP puanı 400-500 puan aralığında olan öğrencilerin en yoğunlukta olduğu devam durumu “düzenli devam” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, YEP puanı yüksek olan öğrencilerin okula büyük oranda düzenli olarak devam ettiklerini göstermektedir.

Genel ortaöğretim öğrencilerinden okula düzenli olarak devam eden öğrencilerin içerisinde YEP puanına göre en az oranda yer alan öğrenci grubu, YEP puan ortalaması en düşük olan öğrenci grubudur. Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere; YEP puanı düşük

öğrenciler, okuldan kopan ve kronik devamsız durumda olan öğrencilerin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. YEP puan aralığı; 100-199 aralığında olan genel ortaöğretim öğrencilerinin tüm genel ortaöğretim oranı yüzde 7 iken okuldan kopan öğrenciler arasında bu oran yüzde 34 seviyesindedir. Sonuç olarak; YEP puanı düşük öğrenciler arasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın diğer öğrencilere göre daha yaygın olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre devam durumları

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Okul Türü	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Düzenli devam	1389005	Anadolu Lisesi	1241670	89,4%
		Fen Lisesi	113266	8,2%
		Sosyal Bilimler Lisesi	34069	2,5%
Devamsız	57253	Anadolu Lisesi	55707	97,3%
		Fen Lisesi	782	1,4%
		Sosyal Bilimler Lisesi	764	1,3%
Kronik Devamsız	10197	Anadolu Lisesi	10106	99,1%
		Fen Lisesi	37	0,4%
		Sosyal Bilimler Lisesi	54	0,5%
Okuldan kopma	10672	Anadolu Lisesi	10529	98,7%
		Fen Lisesi	74	0,7%
		Sosyal Bilimler Lisesi	69	0,6%

Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları okul türlerine göre incelendiğinde genel ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir kısmını oluşturan Anadolu lisesi öğrencileri ile ilgili durum ilk olarak dikkat çekmektedir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 89,8'ini oluşturan Anadolu lisesi öğrencileri okuldan kopan öğrencilerin yüzde 98,7'ini oluşturmaktadır. Kronik devamsız öğrencilerin yüzde 99,1'i, devamsız öğrencilerin ise yüzde 97,3'ü Anadolu lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde Anadolu lisesi öğrencilerin okula düzenli devam oranlarının daha az ve Anadolu lisesi öğrencileri arasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın daha yaygın olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal bilimler lisesi öğrencileri 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 7,8'ini oluşturmaktadır. Okula düzenli devam eden öğrencilerin ise yüzde 8,2'sini sosyal bilimler lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Devamsız öğrenciler arasında sosyal bilimler lisesi öğrencilerin oranı yüzde 1,3 iken bu oran kronik

devamsız öğrenciler için yüzde 0,5, okuldan kopan öğrenciler için yüzde 0,6'dır. Sonuç olarak sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin okula devam durumlarının Anadolu lisesi öğrencilerine nazaran daha iyi olduğu söylenebilir.

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında fen lisesi öğrencileri genel ortaöğretim öğrencilerin yüzde 2,4'ünü oluşturmaktadır. Okula devam durumuna göre fen lisesi öğrencilerinin durumu genel ortaöğretimdeki diğer okul türlerinden daha iyi durumdadır. Çünkü fen lisesi öğrencilerinin devamsız öğrenciler arasındaki oranı yüzde 1,4, kronik devamsız öğrenciler arasındaki oranı yüzde 0,4 ve okuldan kopan öğrenciler arasındaki oranı ise yüzde 0,7'dir.

Tablo 18'den görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde okula düzenli olarak devam etmeyen öğrenci sayısı 78.122'dir. Bu öğrencilerin 75.342'sini Anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrıca kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenciler içerisinde fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin sayısı her okul türü için yüzün altında iken her iki durumda da Anadolu lisesi öğrenci sayısı on binin üzerindedir. Bu durumda; okula düzenli devamın sağlanması ve devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın önlenmesi için yapılacak çalışmalarda genel ortaöğretim kurumları içerisinde Anadolu liselerine yoğunlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 19*Genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre devam durumları*

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Oranı
Düzenli devam	1389005	%94,7	Hazırlık	10212	0,7%
			9	450345	32,4%
			10	324276	23,3%
			11	309908	22,3%
			12	294264	21,2%
Devamsız	57253	%4	Hazırlık	71	0,1%
			9	12075	21,1%
			10	9079	15,9%
			11	11623	20,3%
			12	24405	42,6%
Kronik Devamsız	10197	%1	Hazırlık	36	0,4%
			9	6174	60,5%
			10	1532	15,0%
			11	1270	12,5%
			12	1185	11,6%
Okuldan kopma	10672	%1	Hazırlık	37	0,3%
			9	6818	63,9%
			10	1974	18,5%
			11	1420	13,3%
			12	423	4,0%

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 1’ini hazırlık sınıfında, yüzde 32’sini dokuzuncu sınıfta, yüzde 23’ünü onuncu sınıfta, yüzde 22’sini on birinci sınıfta, yüzde 22’sini on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre sadece Bakanlık tarafından belirlenen ortaöğretim kurumlarında hazırlık sınıfı açılabilmekte olup hâlihazırda mevcut olan hazırlık sınıflarının büyük çoğunluğu sosyal bilimler liselerindedir. Hazırlık sınıflarının neredeyse tamamının okula düzenli olarak devam ettiği söylenebilir. Hazırlık sınıfında olup devamsız durumda olan öğrenci sayısı 71, kronik devamsız öğrenci sayısı 36 ve okuldan kopan öğrenci sayısı 37’dir.

Tablo 19’da en dikkat çekici sınıf seviyesi dokuzuncu sınıf seviyesidir. Çünkü ilgili yılda genel ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık üçte biri dokuzuncu sınıfta öğrenim görmektedir. Okula düzenli devam eden öğrencilerin yüzdesel dağılımları, öğrencilerin genel dağılımları ile büyük oranda örtüşmektedir. Devamsız öğrencilerin yüzdesel dağılımında ise bu öğrencilerin önemli bir kısmının on ikinci sınıf öğrencilerinden

oluşması göze çarpmaktadır. Bu durumu; on ikinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim sınavlarına hazırlanmak için yaptıkları devamsızlık davranışı ile açıklamak mümkündür.

Kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenciler arasında en fazla öğrencinin yer aldığı sınıf seviyesi ise dokuzuncu sınıf seviyesidir. Bu durum ilgili alan yazını ile örtüşmektedir. Okul terki ve devamsızlık hakkında yapılan birçok araştırmada ortaöğretimin ilk yılı olan dokuzuncu sınıf seviyesinin okul terki ve devamsızlık üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Okul terki ve devamsızlığı önlemeye yönelik yapılacak çalışmalarda dokuzuncu sınıf seviyesine yoğunlaşılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 20

Genel ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim seviyesine göre devam durumları

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı	Anne Eğitim Durumu	Yüzdesi
Düzenli devam	1389005	%94,7	okumaz-yazmaz	3,4%
			ortaokul ve altı	63,1%
			lise	21,6%
			lisans	11,2%
			lisansüstü	0,7%
Devamsız	57253	%4	okumaz-yazmaz	4,4%
			ortaokul ve altı	67,5%
			lise	18,5%
			lisans	5,6%
			lisansüstü	0,3%
Kronik Devamsız	10197	%1	okumaz-yazmaz	13,9%
			ortaokul ve altı	71,2%
			lise	11,6%
			lisans	3,2%
			lisansüstü	0,1%
Okuldan kopma	10672	%1	okumaz-yazmaz	16,1%
			ortaokul ve altı	68,3%
			lise	8,9%
			lisans	6,4%
			lisansüstü	0,2%

E-okul bilgi sisteminde; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 378.080 öğrencinin anne eğitim durumu için veri girişi yapılmıştır. Veri girişi yapılan öğrencilerin; yüzde 3,5'inin annesi okuma yazma bilmemekte, yüzde 63,4'ü ortaokul ve altı eğitime, yüzde 21,5'i lise, yüzde 11'i lisans ve yüzde 0,6'sı ise lisansüstü eğitime sahiptir. Bu öğrencilerden yüzde 94,7'sinin okula

düzenli olarak devam ettiği, yüzde 4'ünün devamsız, yüzde 1'inin kronik devamsız ve yüzde 1'inin ise okuldan kopmuş olduğu görülmüştür.

Tablo 20'de yer alan verilerde; ilk olarak dikkati çeken husus, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenciler arasında anne eğitim durumu düşük olan öğrencilerin yoğunluğudur. Okuldan kopan öğrencilerde anne eğitim durumu okumaz-yazmaz olan öğrencilerin oranı genel ortalamanın yaklaşık beş katıdır. Kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin yaklaşık yüzde 80'i anne eğitim durumu oldukça düşük olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumu; anne eğitim durumu düşük olan öğrenciler arasında okuldan kopma riskinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo 21

Genel ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim seviyesine göre devam durumları

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı	Baba Eğitim Durumu	Oranı
Düzenli devam	1389005	%94,7	okumaz-yazmaz	0,6%
			ortaokul ve altı	51,0%
			lise	27,9%
			lisans	19,0%
			lisansüstü	1,5%
Devamsız	57253	%4	okumaz-yazmaz	0,7%
			ortaokul ve altı	61,0%
			lise	26,5%
			lisans	11,0%
			lisansüstü	0,8%
Kronik devamsız	10197	%1	okumaz-yazmaz	3,8%
			ortaokul ve altı	74,8%
			lise	16,8%
			lisans	4,3%
			lisansüstü	0,3%
Okuldan kopma	10672	%1	okumaz-yazmaz	3,3%
			ortaokul ve altı	76,4%
			lise	12,3%
			lisans	6,7%
			lisansüstü	1,3%

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerden e-okul bilgi sisteminde baba eğitim durumu için veri girişi yapılan öğrenci sayısı 400.899'dur. Veri girişi yapılan öğrenciler arasında baba eğitim durumu okumaz-

yazmaz olanların oranı yüzde 1, ortaokul ve altı olanların oranı yüzde 52, lise olanların oranı yüzde 28, lisans olanların oranı yüzde 19 ve lisansüstü olanların oranı ise yüzde 1'dir.

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde; okula düzenli devam eden öğrenciler arasında baba eğitim durumu lise ve üstü olanların; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenciler arasında baba eğitim durumu ortaokul ve altı olanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda; baba eğitim durumunun ortaokul ve altı olmasının okula düzenli devamı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 22

Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile gelir duruma göre devam durumları

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı	Gelir Durumu	Oranı
Düzenli devam	1389005	%94,7	Çok Kötü	2,0%
			Kötü	20,4%
			Orta	46,8%
			İyi	29,0%
Devamsız	57253	%4	Çok İyi	1,8%
			Çok Kötü	2,8%
			Kötü	45,9%
			Orta	45,9%
Kronik Devamsız	10197	%1	İyi	24,3%
			Çok İyi	1,7%
			Çok Kötü	5,9%
			Kötü	37,8%
Okuldan kopma	10672	%1	Orta	40,0%
			İyi	15,3%
			Çok İyi	1,0%
			Çok Kötü	6,3%
			Kötü	41,8%
			Orta	37,4%
			İyi	13,6%
			Çok İyi	0,9%

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde aile gelir durumu için e-okul bilgi sisteminde veri girişi yapılan öğrenci sayısı 1.355.142'dir. Bu öğrencilerden aile gelir durumu çok kötü olan öğrenci oranı yüzde 2, kötü olan öğrenci oranı yüzde 21, orta olan öğrenci oranı yüzde 47, iyi olan öğrenci oranı yüzde 29 ve çok iyi olan öğrenci oranı yüzde 2'dir.

Tablo 22’de yer alan veriler incelendiğinde aile gelir durumuna göre en alt ve en üst grupta yer alan öğrenci oranının aynı olduğu görülmektedir. Ancak; bu durum, öğrencinin devam durumuna göre oldukça farklılaşmaktadır. Okuldan kopan öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre en alt grupta yer alan öğrenci oranı, genel ortalamadan üç kat fazla iken, en üst grupta yer alan öğrenci oranının yarısından azdır. Ayrıca okuldan kopan öğrencilerin yaklaşık yüzde 85’i aile gelir durumu, orta ve altı aileden gelen öğrencilerden oluşmaktadır.

Kronik devamsız öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre en alt grupta yer alan öğrenci oranı, en üst grupta yer alan öğrenci oranından üç kat fazladır. Okula düzenli olarak devam eden öğrencilerin ise üçte birinin aile gelir durumu iyi ve üstüdür. Sonuç itibarıyla aile gelir durumunun genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarını etkilediği ve aile gelir durumu düşük olan öğrenciler arasında özellikle kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın diğer öğrencilere göre daha yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 23

Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumuna göre devam durumları

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı	Aile Durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı
Düzenli devam	1389005	94,7%	Birlikte	1291800	93%
			Ayrı	97205	7%
Devamsız	57253	4%	Birlikte	51098	89,2%
			Ayrı	6155	10,8%
Kronik Devamsız	10197	1%	Birlikte	9074	89%
			Ayrı	1123	11%
Okuldan kopma	10672	1%	Birlikte	9743	91,3%
			Ayrı	929	8,7%

E-okul bilgi sisteminde yer alan verilere göre; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yüzde 93’ünün anne ve babası bir arada iken yüzde 7’sinin ise anne ve babası ayrıdır. Tablo 23’te yer alan verilerden görüleceği üzere bu oran okula düzenli devam eden öğrenciler için de aynı şekildedir. Ancak devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenciler arasında anne ve babası ayrı olan öğrencilerin oranı daha yüksektir. Bu oran özellikle devamsız ve kronik devamsız öğrenciler arasında daha belirgin olarak yüksektir. Bu durumda; anne ve babası ayrı olan öğrenciler arasında diğer öğrencilere göre sırasıyla kronik devamsızlık, devamsızlık ve okuldan kopmanın daha yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 24*Genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısına göre devam durumları*

Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Oranı	Kardeş Sayısı	Öğrenci Sayısı	Oranı
Düzenli devam	1389005	94,7%	1	109394	7,9%
			2 ve üç	873402	62,9%
			4 ve 5	267846	19,3%
			6 ve üzeri	138336	10,0%
Devamsız	57253	4%	1	3626	6,3%
			2 ve üç	31459	54,9%
			4 ve 5	13712	23,9%
			6 ve üzeri	8456	14,8%
Kronik Devamsız	10197	1%	1	910	8,9%
			2 ve üç	2795	27,4%
			4 ve 5	2816	27,6%
			6 ve üzeri	3676	36,0%
Okuldan kopma	10672	1%	1	1123	10,5%
			2 ve üç	2093	19,6%
			4 ve 5	2797	26,2%
			6 ve üzeri	4659	43,7%

Genel ortaöğretim öğrencilerinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait e-okul bilgi sisteminde yer alan bilgileri kardeş sayısı özelinde incelendiğinde; bu öğrencilerin yüzde 8'inin hanenin tek çocuğu olduğu, yüzde 62'sinin ailesinin iki veya üç çocuğa sahip olduğu, yüzde 19,6'sının dört veya beş çocuklu ailelerden geldiği ve yüzde 10,6'sının ise 6 ve üzeri çocuğa sahip ailelerden geldiği görülmüştür.

Tablo 24'te yer alan veriler incelendiğinde okula düzenli olarak devam eden öğrencilerin kardeş sayısına göre yüzdesel dağılımları genel durum ile büyük oranda örtüşmektedir. Ancak; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenciler arasında 3 veya daha az çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin oranı azalmakta 4 veya daha çok çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin oranı artmaktadır.

Kardeş sayısı ve okula devama ilişkin, 6 veya daha çok çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin durumu oldukça dikkat çekicidir. Bu öğrenci grubu; okuldan kopan öğrencilerin yarıya yakını, kronik devamsızların üçte birden fazlasını oluşturmaktadır. Okuldan kopmayı, kronik devamsızlığı ve devamsızlığı önlemeye yönelik olarak yapılacak çalışmalarda bu öğrenci grubuna dikkat çekilmesi gerekmektedir.

4.1.4. Genel ortaöğretimde bazı değişkenlerin okula devam durumu ve devamsızlık ilişkileri

Araştırmanın bu bölümünde e-okul veri tabanında yer alan bilgilerden hareketle genel ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula devam durumları ve devamsızlık ortalamaları ile ilişkili olduğu düşünülen bazı değişkenlerin öğrencilerin devam durumları ve devamsızlık ortalamaları üzerinde oluşturduğu değişim ortaya konulmaya çalışılacaktır. Yapılacak analizlerde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 1.467.127 öğrenciye ait veriler kullanılacaktır. Okul terki ve devamsızlık üzerine yapılan ve araştırmanın önceki bölümlerinde incelenen araştırmalardan hareketle devamsızlık, kronik devamsızlık ve okul terki ile ilişkili olduğu düşünülen altı değişken incelenecektir. Bu değişkenler şunlardır:

1. Akademik başarı
 - 1.1.Lise yerleştirmeye esas puan (YEP)
 - 1.2.Yılsonu başarı puanı
 - 1.3.Ortaokul başarı puanı (OBP)
2. Aile gelir durumu
3. Cinsiyet
4. Okul içi değişkenler
 - 4.1.Okul türü
 - 4.2.Sınıf seviyesi
5. Anne-baba eğitim seviyesi
6. Aile yapısı
 - 6.1.Ailenin birlikte veya ayrı olma durumu
 - 6.2.Kardeş sayısı

4.1.4.1. Akademik başarı ve okula devam

Araştırmanın bu bölümünde akademik başarı ve okula devam arasındaki ilişki öğrencilerin devamsızlık ortalamaları üzerinden ortaya konmaya çalışılacaktır. Akademik başarı kriteri olarak öğrencinin lise yerleştirmeye esas puanı (YEP), ortaokul başarı puanı (OBP) ve en son öğrenim görmüş olduğu sınıf seviyesine ait yılsonu başarı puanı ortalaması kullanılacaktır.

4.1.4.1.1. Liselere yerleştirmeye esas puan (YEP) ve okula devam

YEP ve okula devam durumu arasındaki ilişki incelenirken 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarına kayıtlı ve YEP puanı 100-500 aralığında olan 1.460.106 öğrenciye ait veriler kullanılacaktır. MEB tarafından oluşturulan YEP puanı, öğrencinin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları için girmiş olduğu merkezi sınav ile ortaokul 6, 7 ve 8’nci sınıf yılsonu başarı puanı kullanılarak elde edilen puandır.

Tablo 25

YEP puan aralıklarına göre öğrenci sayısı ve devamsızlık ortalamaları

Puan Aralığı (YEP)	Öğrenci sayısı	Öğrenci yüzdesi	Devamsızlık ortalaması (Gün)
100-199	98185	7%	11,5
200-299	323687	22%	6,4
300-399	492085	34%	5,9
400-500	534307	37%	4,2

Tablo 25’te yer alan verilerden görüleceği üzere öğrencilerin YEP puanları üzerinden oluşturulan kategoriler genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarını önemli ölçüde farklılaşmaktadır. YEP puanına göre en üst başarı diliminde bulunan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları, en alt başarı grubunda bulunan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının üçte birine yakındır. YEP puanı arttıkça genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları düşmekte ve devam durumları iyileşmektedir.

Tablo 26

YEP puanı ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi

Puan Aralığı (YEP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık ortalaması (Gün)
100-199	11,5	Erkek	12,5
		Kız	10,3
200-299	6,4	Erkek	7
		Kız	5,9
300-399	5,9	Erkek	6,3
		Kız	5,5
400-500	4,2	Erkek	4,5
		Kız	4

YEP puanı ve cinsiyetin devamsızlık ilişkisi Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de yer alan verilerden hareketle akademik başarıdan bağımsız olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları ve iki grubun devamsızlık ortalamaları arasındaki aradaki farkın YEP puanı düştükçe arttığı görülmektedir.

Tablo 27*YEP puanı ile okul türünün devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (YEP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
100-199	11,5	Anadolu Lisesi	11,5
		Fen Lisesi	-
		Sosyal Bilimler Lisesi	-
200-299	6,4	Anadolu Lisesi	6,4
		Fen Lisesi	4
		Sosyal Bilimler Lisesi	5,4
300-399	5,9	Anadolu Lisesi	6
		Fen Lisesi	2,7
		Sosyal Bilimleri Lisesi	4,7
400-500	4,2	Anadolu Lisesi	4,4
		Fen Lisesi	3,3
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,2

Tablo 27'den görüleceği üzere tüm puan aralıklarında Anadolu liselerinin devamsızlık ortalamaları diğer okul türlerinden daha yüksektir. Bu durum akademik başarı ile de ilişkili olarak değerlendirilebilir. Çünkü liselere giriş sınavında alınan puanlar ile tercih edilen kurum türleri incelendiğinde en başarılı öğrencilerin öncelikle fen liselerini daha sonra sosyal bilimler liselerini tercih ettikleri bilinmektedir. Genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde özellikle düşük YEP puanına sahip Anadolu lisesi öğrencilerinin okula devam noktasında risk taşıdığı söylenebilir.

Tablo 28*YEP puanı ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (YEP)	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
100-199	11,5	hazırlık	-
		9	11,4
		10	19
		11	11,5
		12	7,5
200-299	6,4	hazırlık	4,8
		9	5,2
		10	14,4
		11	9,5
		12	7,7
300-399	5,9	hazırlık	3,9
		9	3,9
		10	6,9
		11	6,2
		12	6,5
400-500	4,2	hazırlık	3,3
		9	3,9
		10	3,9
		11	4
		12	5

YEP puanı ve sınıf seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde devamsızlık ortalamalarının sınıf seviyesine göre YEP puanı ile ilişkili olarak değişim gösterdiği görülmektedir. Tüm sınıf seviyelerindeki devamsızlık ortalamaları, düşük YEP puanı aralıklarında yüksek ve yüksek YEP puanı aralıklarında ise düşüktür. Özellikle en düşük YEP puan aralığında dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf seviyelerinde devamsızlık ortalaması on günün üzerinde seyretmektedir. Bu grupta en yüksek devamsızlık ortalaması ise YEP puanı 200-299 aralığında olan onuncu sınıf öğrencilerine aittir.

Tablo 29*YEP puanı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (YEP)	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Anne Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
100-199	11,5	okumaz-yazmaz	10,6
		ortaokul ve altı	7,9
		lise	6,2
		lisans	6,2
		lisansüstü	5,6
200-299	6,4	okumaz-yazmaz	8,8
		ortaokul ve altı	5,5
		lise	4,6
		lisans	4,1
		lisansüstü	4
300-399	5,9	okumaz-yazmaz	7,2
		ortaokul ve altı	5,6
		lise	5
		lisans	3,8
		lisansüstü	3,9
400-500	4,2	okumaz-yazmaz	5
		ortaokul ve altı	4,3
		lise	4,1
		lisans	3,8
		lisansüstü	3,3

YEP puanı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde anne eğitim seviyesinin lisans ve lisansüstü olması durumunda YEP puanının etkisini önemli ölçüde kaybettiği dikkati çekmektedir. Anne eğitim seviyesi lisans ve lisansüstü olması durumunda genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puanları düşük olsa dahi genel ortaöğretim öğrencilerinin ilgili yıla ait devamsızlık ortalamalarına yakın düzeyde devamsızlık yaptıkları görülmektedir.

Tablo 30 YEP puanı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Puan Aralığı (YEP)	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
100-199	11,5	okumaz-yazmaz	12,2
		ortaokul ve altı	8,5
		lise	6,7
		lisans	5,4
		Lisansüstü*	9,8
200-299	6,4	okumaz-yazmaz	9,9
		ortaokul ve altı	6,1
		lise	4,8
		lisans	4,1
		lisansüstü	4,2
300-399	5,9	okumaz-yazmaz	8
		ortaokul ve altı	6
		lise	5,2
		lisans	4,2
		lisansüstü	4
400-500	4,2	okumaz-yazmaz	5,3
		ortaokul ve altı	4,4
		lise	4,2
		lisans	3,9
		lisansüstü	3,8

*Bu durumdaki öğrenci sayısı 12'dir.

Anne eğitim seviyesi ile kıyaslandığında baba eğitim seviyesinin genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlıklarını daha fazla etkilediği görülmektedir. Bazı durumlardaki öğrenci sayısının azlığına bağlı olarak beklenmeyen ortalamalar ortaya çıkabilmektedir. Ancak hem YEP puanının düşük hem de baba eğitim seviyesinin düşük olduğu durumlarda devamsızlık ortalamaları oldukça yükselmektedir.

Tablo 31 *YEP puanı ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı	Aile Gelir Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
100-199	Çok Kötü	16,1
	Kötü	13,8
	Orta	10
	İyi	9
	Çok İyi	9,6
200-299	Çok Kötü	9,3
	Kötü	7,7
	Orta	5,9
	İyi	5,3
	Çok İyi	5,8
300-399	Çok Kötü	7,3
	Kötü	6,7
	Orta	5,7
	İyi	5,2
	Çok İyi	5,3
400-500	Çok Kötü	4,6
	Kötü	4,4
	Orta	4,2
	İyi	4,1
	Çok İyi	4

Tablo 31 incelendiğinde YEP puanı ve gelir durumunun devamsızlık ilişkisi görülmektedir. Tablo 31’de yer alan verilerden hem YEP puanı hem de gelir durumu düşük öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ancak; YEP puanı yüksek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları, gelir durumu değişkeninden çok az etkilenmektedir. YEP puanı arttıkça aile gelir durumuna göre oluşan devamsızlık ortalamaları arasındaki fark azalmaktadır.

Tablo 32

YEP puanı ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi

Puan Aralığı	Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
100-199	Birlikte	11,3
	Ayrı	13,1
200-299	Birlikte	6,3
	Ayrı	7,5
300-399	Birlikte	5,8
	Ayrı	6,8
400-500	Birlikte	4,2
	Ayrı	4,7

YEP puanı ve aile durumunun devamsızlık ilişkisine yönelik veriler Tablo 32’de yer almaktadır. Ailenin ayrı olması devamsızlık ortalamalarını olumsuz olarak etkilemekle birlikte YEP puanının, ailenin ayrı veya birlikte olmasından daha fazla devamsızlığı etkilediği görülmektedir. YEP puanına göre en düşük kategoride yer alan genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları, aile durumuna göre her iki kategoride de normal ortalamanın iki katına yakındır.

Tablo 33

YEP puanı ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi

Puan Aralığı	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
100-199	1	12,9
	2 ve 3	7,7
	4 ve 5	12,1
	6 ve üzeri	18,2
200-299	1	4,9
	2 ve 3	5
	4 ve 5	7,3
	6 ve üzeri	11,2
300-399	1	4,6
	2 ve 3	5,2
	4 ve 5	6,5
	6 ve üzeri	8,8
400-500	1	3,8
	2 ve 3	4,1
	4 ve 5	4,6
	6 ve üzeri	5,1

YEP puanı ve kardeş sayısı ile genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; düşük YEP puanı kategorisinde yer alan öğrencilerin, kardeş sayısının da artması devamsızlık ortalamalarını oldukça yükseltmektedir. Ancak; YEP puanı yükseldikçe, kardeş sayısının devamsızlık ilişkisi azalmaktadır. YEP puanı arttıkça kardeş sayısına göre devamsızlık ortalamaları arasında oluşan fark azalmaktadır.

Tablo 34 *YEP puanı ve okula devam durumu*

Puan Aralığı	Öğrenci sayısı	Devam Durumu	Öğrenci sayısı	Yüzde
100-199	98.185	Düzenli Devam	84.839	86,4%
		Devamsız	6.545	6,7%
		Kronik Devamsız	3.715	3,8%
		Okuldan kopma	3.086	3,1%
200-299	323.687	Düzenli Devam	304.544	94,1%
		Devamsız	13.006	4,0%
		Kronik Devamsız	2.919	0,9%
		Okuldan kopma	3.218	1,0%
300-399	492.085	Düzenli Devam	462262	93,9%
		Devamsız	25.060	5,1%
		Kronik Devamsız	2.320	0,5%
		Okuldan kopma	2.443	0,5%
400-500	534.307	Düzenli Devam	521.661	97,6%
		Devamsız	11.560	2,2%
		Kronik Devamsız	467	0,1%
		Okuldan kopma	619	0,1%

Tablo 34’de yer alan veriler YEP puanının okula devam durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. YEP puanı 100-199 aralığında olan öğrenciler arasında okuldan kopan öğrenci oranı yüzde 3,1 iken bu oran YEP puanı 400-500 aralığında olan öğrenciler arasında yüzde 0,1 seviyesindedir. Benzer olarak; okula düzenli devam eden öğrenci oranında, her iki grup arasında yüzde 10’dan fazla fark bulunmaktadır.

4.1.4.1.2. Yıl sonu başarı puanı ve okula devam

Genel ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile devamsızlık ve okula devam durumları arasındaki ilişki incelenirken akademik başarıya ilişkin ele alınacak bir diğer değişken ise genel ortaöğretim öğrencilerinin en son tamamlamış oldukları sınıf seviyesine ait yılsonu başarı puanlarıdır. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre yılsonu başarı puanı; “Derslerin ağırlıklı puanları toplamının bu derslerin haftalık ders saatleri toplamına bölümüyle elde edilen puan” olarak ifade edilmektedir.

Tablo 35*Yılsonu puan aralıkları ve bu aralıklardaki öğrenci sayısı ile devamsızlık ortalamaları*

Yılsonu puan aralığı	Öğrenci sayısı	Öğrenci yüzdesi	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	56.248	4%	36,7
50-59,99	192.831	13%	6,6
60-69,99	281.262	19%	5,4
70-84,99	514.801	35%	4
85-100	419.848	29%	3,5

Tablo 35'ten görüleceği üzere; yılsonu başarı puanına göre en alt kategoride yer alan ve 56.248 genel ortaöğretim öğrencisinden oluşan grubun çok ciddi bir okula devam sorunu bulunmaktadır. Genel ortaöğretim öğrencilerinin bir eğitim ve öğretim yılında 30 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapması o öğrencinin okul ile olan bağlarına ciddi oranda zarar vermekte ve bu durumda olan öğrenciler sınıf tekrarı yapmakta veya daha önce sınıf tekrarı yaptıysa örgün eğitimle ilişkisi kesilmektedir. Sınıf tekrarı ise çoğu durumda okul terkine sürükleyen sürecin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 36*Yılsonu başarı puanı ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	Erkek	30,7
		Kız	46,4
50-59,99	6,6	Erkek	6,9
		Kız	6,2
60-69,99	5,4	Erkek	5,7
		Kız	5,1
70-84,99	4	Erkek	4,3
		Kız	3,9
85-100	3,5	Erkek	3,7
		Kız	3,5

Yılsonu başarı puanı ve cinsiyetin devamsızlık ilişkisi Tablo 36'da yer almaktadır. Tablo 36'da en dikkat çekici veri yılsonu başarı puanı 0 ile 49,99 aralığında olan kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki 10 günlük farktır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde görüleceği üzere genel ortaöğretim öğrencileri arasında erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak bu durum düşük yılsonu başarı puanına sahip genel ortaöğretim öğrencileri için kız öğrenciler aleyhine farklılaşmaktadır.

Tablo 37*Yılsonu başarı puanı ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	Anadolu Lisesi	36,4
		Fen Lisesi*	118,35
		Sosyal Bilimler Lisesi*	98,5
50-59,99	6,6	Anadolu Lisesi	6,6
		Fen Lisesi	7,4
		Sosyal Bilimler Lisesi	7,7
60-69,99	5,4	Anadolu Lisesi	5,4
		Fen Lisesi	5,1
		Sosyal Bilimler Lisesi	5,9
70-84,99	4	Anadolu Lisesi	4,1
		Fen Lisesi	3,5
		Sosyal Bilimler Lisesi	4
85-100	3,5	Anadolu Lisesi	3,7
		Fen Lisesi	2,9
		Sosyal Bilimler Lisesi	3,7

**Bu durumdaki öğrenci sayısının azlığı dikkate alınmalıdır.*

Tablo 37’de yer alan veriler incelendiğinde ilk olarak yılsonu başarı puanına göre en alt kategoride yer alan fen lisesi öğrencileri ile sosyal bilimler lisesi öğrencilerin durumu dikkati çekmektedir. Ancak bu iki beklenmedik durumu da sıra dışı olarak nitelemek mümkündür. Çünkü bu durumda olan sadece 97 fen lisesi, 109 sosyal bilimler lisesi öğrencisi bulunmaktadır. Aynı puan aralığında olan Anadolu lisesi öğrencisi sayısı ise 56.042’dir. Bu durumu lise yerleştirmede akademik başarının birinci öncelikli olarak esas alınmasına bağlamak mümkündür.

Bunun dışında yılsonu başarı puanlarına göre ortaya çıkan devamsızlık ortalamaları okul türlerine göre incelendiğinde genel durumla uyumlu olarak en yüksek devamsızlık ortalamasının Anadolu liselerinde, en düşük devamsızlık ortalamalarının ise fen liselerinde görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Tablo 38*Yılsonu başarı puanı ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	hazırlık*	101,6
		9	32,4
		10	45,3
		11	48,6
		12	87,9
50-59,99	6,6	hazırlık	7
		9	5,6
		10	7,1
		11	7,6
		12	9,8
60-69,99	5,4	hazırlık	5
		9	4,2
		10	5,4
		11	6
		12	8,1
70-84,99	4	hazırlık	3,4
		9	2,8
		10	3,5
		11	4,1
		12	6,4
85-100	3,5	hazırlık	2,5
		9	2
		10	2,5
		11	3
		12	4,9

**Bu durumdaki öğrenci sayısının azlığı dikkate alınmalıdır.*

Tablo 38’de yer alan veriler incelendiğinde yılsonu puanına göre en alt kategoride yer alan hazırlık sınıfı öğrencilerinin durumu dikkati çekmektedir. Bu sıra dışı ve beklenmedik durumun nedeni bu durumda olan sadece 60 öğrencinin bulunması ve bu 60 öğrenciye ait ortalamaların oluşturduğu durumdur. Bu durum dışında on ikinci sınıf öğrencileri yılsonu başarı puanına göre oluşturulan kategorilerin tümünde diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla devamsızlık yapmaktadırlar. Özellikle yılsonu başarı puanı 50 altında olan on ikinci sınıf öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları, bu öğrenci grubunun okuldan kopmuş olmasına işaret etmektedir.

Tablo 39*Yılsonu başarı puanı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Anne Eğitim Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	okumaz-yazmaz	41,4
		ortaokul ve altı	24,2
		lise	22,8
		lisans	50,9
		lisansüstü	40(7)
50-59,99	6,6	okumaz-yazmaz	6,6
		ortaokul ve altı	6,4
		lise	6,7
		lisans	6,7
		lisansüstü	7,4
60-69,99	5,4	okumaz-yazmaz	5,6
		ortaokul ve altı	5,5
		lise	5,4
		lisans	5,4
		lisansüstü	5,1
70-84,99	4	okumaz-yazmaz	4,6
		ortaokul ve altı	4,1
		lise	3,9
		lisans	3,6
		lisansüstü	3,7
85-100	3,5	okumaz-yazmaz	4,4
		ortaokul ve altı	3,7
		lise	3,4
		lisans	3
		lisansüstü	2,9

**10'un altında öğrencinin olduğu durumlarda anne eğitim durumuna göre devamsızlık ortalamasının yanında öğrenci sayısı parantez içinde belirtilmiştir.*

Anne eğitim seviyesi ve yılsonu başarı puanının okula devam durumu ilişkisine dair veriler tablo 39'da yer almaktadır. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde ilk olarak yılsonu başarı puanına göre en alt dilimde yer alan öğrencilerden anne eğitim seviyesi “lisans” olan öğrenci grubunun devamsızlık ortalamasının diğer gruplara göre oldukça yüksek olması dikkat çekicidir. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe devamsızlık ortalamaları düşmektedir. Yılsonu başarı puanına göre oluşan devamsızlık ortalamaları, anne eğitim seviyesine göre çok fazla değişmemektedir.

Tablo 40*Yılsonu başarı puanı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	okumaz-yazmaz	46,4
		ortaokul ve altı	27,5
		lise	21,5
		lisans	35,7
		lisansüstü	59,1
50-59,99	6,6	okumaz-yazmaz	7,2
		ortaokul ve altı	6,5
		lise	6,5
		lisans	6,6
		lisansüstü	6,5
60-69,99	5,4	okumaz-yazmaz	5,9
		ortaokul ve altı	5,5
		lise	5,4
		lisans	5,4
		lisansüstü	5,1
70-84,99	4	okumaz-yazmaz	4,6
		ortaokul ve altı	4,2
		lise	4
		lisans	3,8
		lisansüstü	3,6
85-100	3,5	okumaz-yazmaz	4,4
		ortaokul ve altı	3,8
		lise	3,6
		lisans	3,2
		lisansüstü	3,1

Anne eğitim seviyesinde olduğu gibi baba eğitim seviyesi için de en alt yılsonu başarı puanı diliminde yer alan öğrencilerden baba eğitim seviyesi lisans ve üzeri olanların devamsızlık ortalamalarının oldukça yüksek olması dikkat çekmektedir. Baba eğitim seviyesi en düşük olan öğrenci grubu yılsonu başarı puanına göre oluşan devamsızlık ortalamasına göre en fazla devamsızlığa sahip öğrenci grubunu oluşturmakta ve bu durum baba eğitim seviyesi yükseldikçe aksi yönde değişmektedir.

Tablo 41*Yılsonu puanı ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Aile Gelir Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	Çok Kötü	47,8
		Kötü	42,1
		Orta	32
		İyi	31,4
		Çok İyi	33,2
50-59,99	6,6	Çok Kötü	6,9
		Kötü	6,7
		Orta	6,5
		İyi	6,6
		Çok İyi	6,7
60-69,99	5,4	Çok Kötü	5,7
		Kötü	5,5
		Orta	5,3
		İyi	5,4
		Çok İyi	5,6
70-84,99	4	Çok Kötü	4,5
		Kötü	4,2
		Orta	4,0
		İyi	3,9
		Çok İyi	4
85-100	3,5	Çok Kötü	3,9
		Kötü	3,8
		Orta	3,6
		İyi	3,4
		Çok İyi	3,3

Tablo 41’de yer alan verilerden görüleceği üzere hem yılsonu başarı puanı hem de aile gelir durumu düşük öğrencilerin okula devam durumlarında ciddi bir sorun mevcuttur. Bir başka deyişle akademik başarı ve sosyoekonomik durum genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarını önemli derecede etkileyebilmektedir. Tablo 41’de yer alan bir başka bulgu ise yılsonu başarı puanı 85 ve üzeri olan genel ortaöğretim öğrencilerinin aile gelir durumu düşük olsa dahi devamsızlık ortalamalarının bu durumdan anlamlı derecede etkilenmiyor oluşudur. Yılsonu başarı puanı düştükçe aile gelir durumunun devamsızlık ortalamalarındaki etkisi de artmaktadır.

Tablo 42*Yılsonu başarı puanı ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	Birlikte	36,3
		Ayrı	40,5
50-59,99	6,6	Birlikte	6,5
		Ayrı	7,2
60-69,99	5,4	Birlikte	5,4
		Ayrı	6
70-84,99	4	Birlikte	4
		Ayrı	4,5
85-100	3,5	Birlikte	3,5
		Ayrı	3,8

Tablo 42’de yer alan verilerden görüleceği üzere genel ortaöğretim öğrencileri yılsonu başarı puanlarından bağımsız olarak anne ve babalarının ayrı olması durumunda daha fazla devamsızlık yapma eğilimi göstermektedirler.

Tablo 43*Yılsonu başarı puanı ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi*

Yılsonu Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-49,99	36,7	1	36,1
		2 ve 3	23,8
		4 ve 5	37,9
		6 ve üzeri	58,5
50-59,99	6,6	1	5,9
		2 ve 3	6,5
		4 ve 5	6,8
		6 ve üzeri	7,3
60-69,99	5,4	1	4,8
		2 ve 3	5,3
		4 ve 5	5,6
		6 ve üzeri	5,9
70-84,99	4	1	3,4
		2 ve 3	3,9
		4 ve 5	4,3
		6 ve üzeri	4,7
85-100	3,5	1	2,9
		2 ve 3	3,4
		4 ve 5	4
		6 ve üzeri	4,4

Tablo 43'te yer alan verilerden görüleceği üzere kardeş sayısı fazla ve yılsonu başarı puanı düşük öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasında çeşitli güçlükler bulunmaktadır. Yılsonu puanı yükseldikçe devamsızlık ortalamaları düşmekle birlikte kardeş sayısı yılsonu puanı aralığına göre oluşan devamsızlık ortalamaları üzerinde etkili olmakta ve kardeş sayısının fazlalığı devamsızlık ortalamalarını yükseltmektedir.

Tablo 44

Yılsonu başarı puanı ve okula devam durumu

Yılsonu Puan Aralığı	Devam Durumu	Öğrenci Yüzdesi
0-49,99	Düzenli Devam	52,7%
	Devamsız	16,4%
	Kronik Devamsız	14,3%
	Okuldan kopma	16,6%
50-59,99	Düzenli Devam	92,2%
	Devamsız	7,5%
	Kronik Devamsız	0,2%
	Okuldan kopma	0,0%
60-69,99	Düzenli Devam	95,4%
	Devamsız	4,5%
	Kronik Devamsız	0,1%
	Okuldan kopma	0,0%
70-84,99	Düzenli Devam	97,4%
	Devamsız	2,5%
	Kronik Devamsız	0,1%
	Okuldan kopma	0,0%
85-100	Düzenli Devam	98,0%
	Devamsız	1,9%
	Kronik Devamsız	0,1%
	Okuldan kopma	0,0%

Tablo 44'te yer alan verilerden görüleceği üzere genel ortaöğretim öğrencilerinin yılsonu başarı puanı ile okula devam durumları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yılsonu başarı puanı en düşük grupta yer alan her iki genel ortaöğretim öğrencisinden birisi okula düzenli olarak devam etmemektedir. Ayrıca, bu grupta yer alan öğrencilerin yüzde 30'undan fazlası ya kronik devamsızdır ya da okuldan kopmuş durumdadır.

Genel ortaöğretim öğrencilerinin yılsonu başarı puanları arttıkça okula düzenli devam etme davranışları da artış göstermektedir. Yılsonu başarı puanına göre en üst grupta yer alan öğrenciler arasında kronik devamsızlık ve okuldan kopma durumu yok denecek kadar azdır.

4.1.4.1.3. Ortaokul başarı puanı ve okula devam

Genel ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile okula devam durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için ele alınacak olan akademik başarı göstergelerinden birisi de Ortaokul Başarı Puanı (OBP)'dir. Burada OBP, MEB tarafından “Ortaokulun 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyesinde alınan yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması ile elde edilen ve virgülden sonra dört basamak yürütülen puan” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020b, s.1).

Tablo 45

OBP puan aralıklarına göre öğrenci sayısı, yüzdesi ve devamsızlık ortalamaları

Puan Aralığı (OBP)	Öğrenci sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	1.650	0,1%	48,1
45-59,99	26.440	1,8%	22,8
60-79,99	365.403	24,9%	8,7
80-100	1.073.637	73%	4,5

Tablo 45'te yer alan verilerden görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün OBP puanı 80 ve üzeridir. OBP puanı 60 ve altında olan öğrenci oranı ise yüzde ikinin altındadır. Bu durum ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin ciddi farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Zira OBP puanı açısından oldukça iyi durumda görünen bir öğrenci grubunun YEP ve yılsonu başarı puanları aynı doğrultuda seyretmemektedir.

OBP puanının da bir akademik başarı göstergesi olarak okula devam durumu üzerinde etkili olabildiği de Tablo 15'te yer alan verilerden görülmektedir. Nitekim, OBP puanı 0-44,99 aralığında olan genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları, OBP puanı 80-100 aralığında olan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının on katından fazladır.

Tablo 46*OBP ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	Erkek	49,2
		Kız	45,9
45-59,99	22,8	Erkek	23,3
		Kız	21,7
60-79,99	8,7	Erkek	8,8
		Kız	8,6
80-100	4,5	Erkek	4,7
		Kız	4,3

OBP puanı ve cinsiyetin okula devam durumu ilişkisine dair veriler Tablo 46’da yer almaktadır. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde OBP puanına göre oluşturulan tüm puan aralıklarında; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmektedir.

Tablo 47*OBP ile okul türünün devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	Anadolu Lisesi	48,6
		Fen Lisesi	2,8(9)
		Sosyal Bilimler Lisesi	5,6(9)
45-59,99	22,8	Anadolu Lisesi	22,8
		Fen Lisesi	6,1(7)
		Sosyal Bilimler Lisesi	21,3
60-79,99	8,7	Anadolu Lisesi	8,7
		Fen Lisesi	5,5
		Sosyal Bilimler Lisesi	7,5
80-100	4,5	Anadolu Lisesi	4,6
		Fen Lisesi	3,2
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,3

*10’un altında öğrencinin olduğu durumlarda okul türüne göre devamsızlık ortalamasının yanında öğrenci sayısı parantez içinde belirtilmiştir.

Tablo 47’de yer alan verilerden OBP ve okul türünün devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; araştırma evreninin önemli bir kısmını oluşturan Anadolu liselerinin OBP puanına göre oluşan devamsızlık ortalamalarının anlamlı olarak değişmediği görülmektedir. Fen liseleri, OBP puanına göre tüm puan aralıklarında en düşük devamsızlık ortalamasına sahip okul türüdür.

Tablo 48*OBP ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	hazırlık	4(2)
		9	69,1
		10	25,8
		11	9,2
		12	8,2
45-59,99	22,8	hazırlık	67(8)
		9	33,2
		10	17,8
		11	11,2
		12	8,1
60-79,99	8,7	hazırlık	13,9
		9	10
		10	9,9
		11	7,9
		12	7,1
80-100	4,5	hazırlık	3,7
		9	3,8
		10	4,4
		11	4,5
		12	5,4

**10'un altında öğrencinin olduğu durumlarda sınıf seviyesine göre devamsızlık ortalamasının yanında öğrenci sayısı parantez içinde belirtilmiştir.*

Tablo 48'de yer alan veriler incelendiğinde OBP puanına göre en düşük başarı grubunda yer alan öğrenciler içerisinde; özellikle dokuzuncu sınıf öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. OBP başarı puanı yükseldikçe genel durumla aynı doğrultuda tüm sınıf seviyelerinde devamsızlık ortalamaları düşmekte, sınıf seviyelerine göre farklılaşmalar azalmaktadır. OBP puanına göre en yüksek başarı grubunda yer alan genel ortaöğretim öğrencileri arasında; en yüksek devamsızlık ortalaması on ikinci sınıf düzeyindedir.

Tablo 49*OBP ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Anne Eğitim Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	okumaz-yazmaz	14,1
		ortaokul ve altı	20,8
		lise	27,3
		lisans	5,5
		lisansüstü	6,6(2)
45-59,99	22,8	okumaz-yazmaz	17,4
		ortaokul ve altı	13,8
		lise	11,1
		lisans	12,4
		lisansüstü	7,8(4)
60-79,99	8,7	okumaz-yazmaz	9,4
		ortaokul ve altı	7,2
		lise	6,9
		lisans	7,1
		lisansüstü	8,9
80-100	4,5	okumaz-yazmaz	5,6
		ortaokul ve altı	4,4
		lise	4,1
		lisans	3,7
		lisansüstü	3,3

*10'un altında öğrencinin olduğu durumlarda anne eğitim durumuna göre devamsızlık ortalamasının yanında öğrenci sayısı parantez içinde belirtilmiştir.

OBP ve anne eğitim seviyesinin genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları ilişkisi incelendiğinde, genel itibarıyla anne eğitim seviyesi lise altında olan ve OBP puanı düşük öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 49'da yer alan verilerden görüleceği üzere OBP puanı yükseldikçe; anne eğitim seviyesi, okula devam durumu ilişkisini yitirmektedir.

Tablo 50*OBP ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	okumaz-yazmaz	60(2)
		ortaokul ve altı	26,8
		lise	11,9
		lisans	11,4
		lisansüstü	4,5 (2)
45-59,99	22,8	okumaz-yazmaz	19,9
		ortaokul ve altı	15,1
		lise	12,6
		lisans	10,2
		lisansüstü	42,8(6)
60-79,99	8,7	okumaz-yazmaz	11,2
		ortaokul ve altı	7,6
		lise	6,8
		lisans	6,5
		lisansüstü	6,7
80-100	4,5	okumaz-yazmaz	5,8
		ortaokul ve altı	4,6
		lise	4,2
		lisans	3,8
		lisansüstü	3,8

**10'un altında öğrencinin olduğu durumlarda anne eğitim durumuna göre devamsızlık ortalamasının yanında öğrenci sayısı parantez içinde belirtilmiştir.*

OBP puanı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde bir önceki durum ile paralel bir sonuç ortaya çıkmaktadır. OBP puan aralığı ve baba eğitim seviyesi düşük olan genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları genel ortalamadan oldukça yüksektir. Ancak OBP puanı yükseldikçe; baba eğitim seviyesinin genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları ilişkisi oldukça azalmaktadır.

Tablo 51*OBP ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Gelir Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	Çok Kötü	46,5
		Kötü	57,7
		Orta	43,4
		İyi	33,5
		Çok İyi	30,8
45-59,99	22,8	Çok Kötü	28,9
		Kötü	25,1
		Orta	20,7
		İyi	18,6
		Çok İyi	19,5
60-79,99	8,7	Çok Kötü	10,8
		Kötü	9,8
		Orta	8,1
		İyi	7,7
		Çok İyi	8,2
80-100	4,5	Çok Kötü	5,4
		Kötü	5
		Orta	4,4
		İyi	4,2
		Çok İyi	4,1

Tablo 51’de yer alan veriler incelendiğinde hem OBP puanı hem de aile gelir durumu düşük öğrencilerin okula düzenli olarak devam etmedikleri görülmektedir. OBP puanı düşük öğrencilerin, aile gelir durumu çok iyi olsa bile devamsızlık ortalamaları oldukça yüksek; OBP puanı yüksek öğrencilerin gelir durumu çok kötü olsa bile devamsızlık ortalamaları düşüktür. OBP puanı yükseldikçe aile gelir durumuna göre devamsızlık ortalamaları arasında oluşan fark azalmaktadır.

Tablo 52 *OBP ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	Birlikte	51,9
		Ayrı	34,1
45-59,99	22,8	Birlikte	22,7
		Ayrı	24,2
60-79,99	8,7	Birlikte	8,6
		Ayrı	9,6
80-100	4,5	Birlikte	4,4
		Ayrı	5,1

OBP puanı ve aile durumunun okula devam ilişkisi incelendiğinde OBP puanına göre en alt başarı grubunda yer alan öğrencilerden anne ve babası birlikte olan öğrencilerin

anne ve babası ayrı olan öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Bu dikkat çekici durum dışında anne ve babası ayrı olan öğrencilerin OBP puan aralığına göre oluşan devamsızlık ortalamaları, diğer grupta yer alan öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 53

OBP ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi

Puan Aralığı (OBP)	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık ortalaması (Gün)
0-44,99	48,1	1	44
		2 ve 3	31
		4 ve 5	51,1
		6 ve üzeri	62,2
45-59,99	22,8	1	32
		2 ve 3	15,3
		4 ve 5	22,5
		6 ve üzeri	29,6
60-79,99	8,7	1	8,9
		2 ve 3	7
		4 ve 5	9,1
		6 ve üzeri	13,1
80-100	4,5	1	4
		2 ve 3	4,1
		4 ve 5	4,9
		6 ve üzeri	6,6

Tablo 53'te yer alan verilerden görüleceği üzere OBP puanı düşük ve kardeş sayısı fazla olan grupta yer alan genel ortaöğretim öğrencileri, en fazla devamsızlık ortalamasına sahip grubu oluşturmaktadır. Ancak genel ortaöğretim öğrencilerinin OBP puan ortalamaları yükseldikçe devamsızlık ortalamalarında kardeş sayısına bağlı olarak oluşan ranj azalmaktadır.

Tablo 54*OBP ve okula devam durumu*

Puan Aralığı (OBP)	Devam Durumu	Öğrenci yüzdesi
0-44,99	Düzenli Devam	49,0%
	Devamsız	9,8%
	Kronik Devamsız	16,0%
	Okuldan kopma	25,2%
45-59,99	Düzenli Devam	69,1%
	Devamsız	13,3%
	Kronik Devamsız	8,9%
	Okuldan kopma	8,6%
60-79,99	Düzenli Devam	89,4%
	Devamsız	7,5%
	Kronik Devamsız	1,5%
	Okuldan kopma	1,5%
80-100	Düzenli Devam	97,2%
	Devamsız	2,4%
	Kronik Devamsız	0,2%
	Okuldan kopma	0,2%

OBP puanı ve genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu bir arada incelendiğinde ortaya çıkan sonuç dikkat çekicidir. OBP puanı 45 altında olan öğrencilerin yarısından fazlası lisede okula düzenli olarak devam etmemektedir ve bu öğrencilerin dörtte biri ise okuldan kopmuş durumdadır.

OBP puanı yükseldikçe lisede okula düzenli olarak devam etme oranı ciddi oranda artmaktadır. OBP puanına göre en alt grupta yer alan öğrencilerin okula devam etme ortalamaları ile en üst grupta yer alan öğrencilerin okula düzenli devam etme ortalamaları arasında yüzde 48,2’lik bir fark bulunmaktadır.

4.1.4.2. Aile gelir durumu ve okula devam

Araştırmanın bu bölümünde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 1.355.142 öğrencinin e-okul veri tabanında yer alan aile gelir durumuna ilişkin verilerden hareketle gelir durumu ve okula devam arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır.

E-okul veri tabanında gelir durumu verisi kategorik olarak bulunmaktadır. Gelir durumuna ilişkin kategori seçenekleri ise “Çok Kötü, Kötü, Orta, İyi, Çok İyi” şeklindedir.

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin gelir durumuna ilişkin durum Tablo 55’te yer almaktadır.

Tablo 55

Aile gelir durumuna göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları

Aile Gelir Durumu	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Devamsızlık Ortalaması
Çok Kötü	28.636	2%	8,8
Kötü	282.049	21%	7,4
Orta	632.024	47%	5,6
İyi	387.684	29%	4,9
Çok İyi	24.749	2%	4,9
Toplam	1.355.142	100%	5,9

Tablo 55’te görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık yarısının aile gelir durumu e-okul veri tabanına “orta” olarak girilmiştir. Gelir durumu çok iyi ve çok kötü olarak girilen öğrenci sayısı ise birbirine yakındır. Tablo 55’te yer alan veriler göstermektedir ki; gelir durumu ve genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları ilişkilidir. Öğrencilerin gelir durumu yükseldikçe devamsız gün ortalaması düşmekte, gelir durumu düştükçe devamsız gün ortalaması yükselmektedir. Gelir durumu çok kötü olan öğrenciler ile gelir durumu çok iyi olan öğrencilerin devamsız gün ortalaması arasında dört günlük bir fark bulunmaktadır.

Tablo 56

Aile gelir durumu ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi

Aile Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Toplam	5,86	Erkek	6,39
		Kız	5,36
Çok Kötü	8,83	Erkek	9,72
		Kız	8,22
Kötü	7,37	Erkek	8,20
		Kız	6,78
Orta	5,59	Erkek	6,18
		Kız	5,12
İyi	4,92	Erkek	5,41
		Kız	4,51
Çok İyi	4,9	Erkek	5,32
		Kız	4,53

Tablo 56 incelendiğinde; aile gelir durumundaki azalmanın erkek öğrencilerin okula devamlarını daha fazla etkilediği görülmektedir. Zira en fazla devamsızlık ortalaması

gelir durumu çok kötü olan erkek öğrencilerde görülmektedir. Gelir durumundaki artış ise kız öğrencilerin okula devam durumlarını daha güçlü etkilemekte ve kız öğrencilerin devamsızlıkları, genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamasının altına düşmektedir.

Tablo 57

Aile gelir durumu ve okul türü ile sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Aile Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması	Okul türü	Devamsızlık Ortalaması	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması
Çok Kötü	8,83	Anadolu Lisesi	9,1	Hazırlık	9,25
				9. Sınıf	12,4
		Fen Lisesi	3,4	10. Sınıf	7,57
				11. Sınıf	7,08
		Sosyal Bilimler Lisesi	6,7	12. Sınıf	6,76
Kötü	7,37	Anadolu Lisesi	7,6	Hazırlık	4,55
				9. Sınıf	9,37
		Fen Lisesi	3,4	10. Sınıf	6,44
				11. Sınıf	6,32
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,6	12. Sınıf	6,46
Orta	5,59	Anadolu Lisesi	5,8	Hazırlık	3,75
				9. Sınıf	5,76
		Fen Lisesi	3,2	10. Sınıf	5,22
				11. Sınıf	5,45
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,3	12. Sınıf	5,92
İyi	4,92	Anadolu Lisesi	5,2	Hazırlık	3,63
				9. Sınıf	4,65
		Fen Lisesi	3,1	10. Sınıf	4,59
				11. Sınıf	4,98
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,2	12. Sınıf	5,66
Çok İyi	4,9	Anadolu Lisesi	5,3	Hazırlık	3,85
				9. Sınıf	4,6
		Fen Lisesi	3	10. Sınıf	4,61
				11. Sınıf	5
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	12. Sınıf	5,59

Aile gelir durumu ile okul türü ve sınıf seviyesi değişkenleri ile okula devam durumu arasındaki ilişki bir arada incelendiğinde en yüksek devamsızlık ortalamasının okul türüne göre Anadolu liselerinde, sınıf seviyesine göre ise dokuzuncu sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Fen liselerinde okuyan öğrencilerin, gelir durumları ile okula devam durumları arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. Tablo 57’de yer alan veriler,

gelir durumunun düşük olduğu durumlarda okula devamın Anadolu liselerinde ve dokuzuncu sınıf seviyesinde bir kırılma oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 58

Aile gelir durumu ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Aile Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması	Anne- Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması
Çok Kötü	8,83	Anne eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
		Baba eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
Kötü	7,37	Anne eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
		Baba eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
Orta	5,59	Anne eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
		Baba eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
İyi	4,92	Anne eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
		Baba eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
Çok İyi	4,9	Anne eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü
		Baba eğitim durumu	Okumaz-Yazmaz
			Ortaokul ve altı
			Lise
			Lisans
			Lisansüstü

Anne- baba eğitim durumu ve gelir durumunun okula devam ilişkileri bir arada incelendiğinde; gelir durumunun okula devam üzerindeki olumsuz etkilerini, anne-baba eğitim durumunun ortadan kaldırılabildiği görülmektedir. Nitekim “çok kötü” gelir

durumuna sahip ailelerden gelen çocuklarda, okula devam durumu anne-baba eğitim seviyesi yüksekse gelir durumunun olumsuz etkisinden kurtulabilmektedir. Diğer taraftan gelir durumunun yüksek olduğu durumlarda bile anne-baba eğitim seviyesi düşükse okula devam ile ilgili problemler oluşabilmektedir. Ancak hem gelir durumunun hem de anne baba eğitim seviyesinin düşük olduğu durumlarda devamsızlık ortalamaları Türkiye ortalamasının iki katına çıkabilmektedir.

Tablo 59

Aile gelir durumu ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi

Aile Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması	Aile Durumu	
Çok Kötü	8,83	1	10,5	Birlikte	8,9
		2 ve 3	6,2	Ayrı	8,4
		4 ve 5	9,2		
		6 ve üstü	11,7		
Kötü	7,37	1	8,6	Birlikte	7,3
		2 ve 3	5,5	Ayrı	7,8
		4 ve 5	7,6		
		6 ve üstü	11,4		
Orta	5,59	1	5,4	Birlikte	5,5
		2 ve 3	4,8	Ayrı	6,5
		4 ve 5	6,4		
		6 ve üstü	9,7		
İyi	4,92	1	4,4	Birlikte	4,8
		2 ve 3	4,5	Ayrı	5,8
		4 ve 5	5,9		
		6 ve üstü	8,9		
Çok İyi	4,9	1	4,3	Birlikte	4,8
		2 ve 3	4,4	Ayrı	5,7
		4 ve 5	6		
		6 ve üstü	8,3		

Aile gelir durumu ve aile yapısına ait değişkenlerin okula devam durumu ilişkisi bir arada incelendiğinde; kardeş sayısı ve okula devam durumu arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. 6 ve üstü çocuklu ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık oranları tüm gelir gruplarının devamsızlık ortalamasının üzerindedir. Ayrıca “çok kötü” ve “kötü” gelir kategorilerinde tek çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının yüksek olması dikkat çekicidir. Ailenin bir arada ya da ayrı olması gelir durumu ile bir arada değerlendirildiğinde anne-babanın ayrı veya birlikte olmasının devamsızlığa olan etkisi gelir grubundan etkilenmekte ve gelir gruplarının devamsızlık ortalamalarını çok fazla etkilememektedir.

Okula devam üzerinde etkili olabilecek bir diğer önemli faktör ise akademik başarıdır. Akademik başarı ve gelir durumunun okula devam durumu ile olan ilişkisi incelenmeye çalışılacaktır.

Tablo 60*Aile gelir durumu ve akademik başarı ilişkisi*

Aile Gelir Durumu	YEP Ortalaması	OBP ortalaması	Yıl Sonu Puanı Ortalaması
Çok Kötü	318	80	70
Kötü	328	82	71
Orta	351	85	74
İyi	373	88	78
Çok İyi	383	89	79

Tablo 60'tan görüleceği üzere öğrencilerin gelir durumu ile akademik başarıları ilişkilidir. En alt gelir grubunda yer alan öğrenci ile en üst gelir grubunda yer alan öğrencilerin YEP (Lise yerleştirmeye esas puanı, TEOG/LGS puanı) puan ortalaması arasında 65 puan, OBP (Ortaokul başarı puanı) puan ortalamasında 9 puan ve yıl sonu başarı puanı (en son bitirilen sınıf seviyesine ait) ortalamasında 9 puan fark bulunmaktadır.

Tablo 61*Aile gelir durumu ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi*

YEP Puan Aralığı	Puan Aralığındaki Toplam Öğrenci sayısı	Puan Aralığında Devamsızlık ortalaması	Gelir Durumu	Öğrenci Sayısı	Puan Aralığındaki Toplam Öğrenciye Oranı	Devamsız Gün Ortalaması
100-199	88.559	11,5	Çok Kötü	3464	3,9%	16,1
			Kötü	28455	32,1%	13,8
			Orta	40555	45,8%	10
			İyi	15191	17,2%	9
			Çok İyi	894	1,0%	9,6
200-299	296.998	6,4	Çok Kötü	7893	2,7%	9,3
			Kötü	73860	24,9%	7,7
			Orta	142523	48,0%	5,9
			İyi	68892	23,2%	5,3
			Çok İyi	3830	1,3%	5,8
300-399	456.483	5,9	Çok Kötü	10276	2,3%	7,3
			Kötü	102386	22,4%	6,7
			Orta	215282	47,2%	5,7
			İyi	121263	26,6%	5,2
			Çok İyi	7276	1,6%	5,3
400-500	496.011	4,2	Çok Kötü	6383	1,3%	4,6
			Kötü	72679	14,7%	4,4
			Orta	225912	45,5%	4,2
			İyi	178497	36,0%	4,1
			Çok İyi	12540	2,5%	4

Gelir durumu ve YEP puanının okula devam ilişkisi Tablo 61'de yer almaktadır. Tablo 61'de görüleceği üzere öğrencilerin YEP puanları kategorik hale getirilerek inceleme

yapılmıştır. Belirlenen YEP puan aralıklarında gelir durumuna göre öğrenci sayıları ve oranlarına gelir durumuna göre yer verilmiştir. YEP puanı en düşük olan öğrenci grubu incelendiğinde bu öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün orta ve altı gelir kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca YEP puanı en düşük olan öğrenci grubu ve “çok kötü” gelir durumu kategorisinde yer alan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin gelir durumuna göre belirlenen YEP puanı aralıklarındaki oranları incelendiğinde; orta ve altı gelir gruplarının düşük YEP puanlarında yüksek düzeyde yer aldığı, iyi ve çok iyi gelir gruplarının ise yüksek YEP puanlarında yüksek düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 61’de görülen bir diğer durum ise akademik başarıya göre YEP puanı en düşük olan öğrenci grubu dışında kalan öğrencilerden gelir durumu orta ve üzeri olanların tamamının devamsızlık ortalamalarının genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları olan 5,9’a eşit veya altında devamsızlık ortalamasına sahip olduğudur.

Tablo 62

Aile gelir durumu ve okula devam durumu

Gelir Durumu	Öğrenci Sayısı	Devam Durumu	Sayısı	Yüzdesi
Çok Kötü	28.636	Düzenli Devam	26.028	90,9%
		Devamsızlık	1.487	5,2%
		Kronik Devamsızlık	537	1,9%
		Okuldan Kopma	584	2,0%
Kötü	282.049	Düzenli Devam	261.432	92,7%
		Devamsızlık	13.296	4,7%
		Kronik Devamsızlık	3.420	1,2%
		Okuldan Kopma	3.901	1,4%
Orta	632024	Düzenli Devam	600.739	95,1%
		Devamsızlık	24.173	3,8%
		Kronik Devamsızlık	3.624	0,6%
		Okuldan Kopma	3.488	0,6%
İyi	387684	Düzenli Devam	372.218	96,0%
		Devamsızlık	12.812	3,3%
		Kronik Devamsızlık	1.383	0,4%
		Okuldan Kopma	1.271	0,3%
Çok İyi	24749	Düzenli Devam	23.705	95,8%
		Devamsızlık	873	3,5%
		Kronik Devamsızlık	86	0,3%
		Okuldan Kopma	85	0,3%

Tablo 62 incelendiğinde gelir durumu ile okula düzenli devam, devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma ilişkileri bir arada görülmektedir. Okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu gelir grubu kategorisi “çok kötü” iken, okula düzenli devam

eden öğrenci oranının en yüksek olduğu gelir grubu kategorisi “iyi” dir. Bu iki gelir grubu içindeki okuldan kopan öğrenci oranında yaklaşık yedi kat fark bulunmaktadır. Benzer şekilde kronik devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu gelir grubu kategorisi “çok kötü” iken en düşük olduğu gelir grubu kategorisi “iyi” ve “çok iyi” dir. “Çok kötü” gelir grubu kategorisi içerisinde yer alan kronik devamsız öğrenci oranı, “iyi” ve “çok iyi” gelir grubu kategorisinde yer alan öğrenci oranının yaklaşık altı katı seviyesindedir.

4.1.4.3. Cinsiyet ve okula devam

Araştırmanın bu bölümünde genel ortaöğretim öğrencilerinde cinsiyet ve okula devam durumu arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır. Cinsiyet ve okula devam durumu arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için okula devam durumu üzerinde etkili olduğu varsayılan diğer faktörler ile cinsiyet bir arada ele alınmaya çalışılacaktır.

Tablo 63

Cinsiyete göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Kız	814.613	5,4
Erkek	652.514	6,5

Tablo 63’ten görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim kurumlarında kayıtlı öğrenciler arasında kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısından fazladır. Bu dönemde ilgili öğrenci grubunda erkek öğrencilerin devamsız gün ortalaması kız öğrencilerden yaklaşık bir gün daha yüksektir.

Tablo 64

Cinsiyet ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi

Cinsiyet	Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)
Kız	100-199	10,3
	200-299	5,9
	300-399	5,5
	400-500	3,98
Erkek	100-199	12,5
	200-299	7
	300-399	6,3
	400-500	4,5

Tablo 64’te yer alan veriler, YEP puan aralıklarına göre en üst ve en alt kategoride yer alan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının hem kız öğrenciler için hem de erkek

öğrenciler için genel ortalamalardan farklılaştırdığını göstermektedir. YEP puanına göre en alt başarı diliminde yer alan erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları ile kız öğrencilerin devamsızlık ortalamaları arasında iki günden fazla fark oluşmaktadır. Bu durum en üst başarı grubunda bir günün altındadır.

Tablo 65

Cinsiyet ve okul türü ile sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Cinsiyet	Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Kız	Anadolu	5,66	hazırlık	4
			9	5,8
	Fen	3,1	10	4,9
			11	5,1
	Sosyal	4,2	12	5,7
Erkek	Anadolu	6,8	hazırlık	3,9
			9	7,3
	Fen	3,3	10	5,9
			11	6,1
	Sosyal	4,9	12	6,4

Tablo 65'te yer alan veriler incelendiğinde okul türünün cinsiyete göre devamsızlık ortalamalarında farklılaşmalar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu grupta en yüksek devamsızlık ortalaması Anadolu lisesinde öğrenim gören erkek öğrenciler arasındadır.

Cinsiyet ve sınıf seviyesinin okula devam durumu ilişkisi incelendiğinde hazırlık sınıfları (bu kategorideki öğrenci sayısı oldukça düşüktür) dışında bir farklılaşma görülmediği ve ilgili sınıf seviyesindeki devamsızlık ortalamasına yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 66*Cinsiyet ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Anne Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Baba Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Kız	5,4	okumaz-yazmaz	7,2	okumaz-yazmaz	7,7
		ortaokul ve altı	4,9	ortaokul ve altı	5,2
		lise	4,2	lise	4,4
		lisans	3,6	lisans	3,7
		lisansüstü	3,4	lisansüstü	3,8
Erkek	6,5	okumaz-yazmaz	8,3	okumaz-yazmaz	10,4
		ortaokul ve altı	5,9	ortaokul ve altı	6,5
		lise	5	lise	5,2
		lisans	4,1	lisans	4,3
		lisansüstü	3,6	lisansüstü	4,1

Tablo 66’da cinsiyet ile anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlık ilişkisi ele alınmaktadır. Tablo 66’da yer alan verilerden anne-baba eğitim düzeyindeki düşüklüğün özellikle erkek öğrencilerin okula devam durumlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum baba eğitim seviyesinde belirgin bir hal almaktadır. Okuma-yazma bilmeyen babaya sahip erkek öğrenciler ile aynı durumdaki kız öğrencilerin devamsız gün ortalamasında yaklaşık üç günlük bir fark bulunmaktadır.

Tablo 67*Cinsiyet ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Cinsiyet	Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Kız	Çok Kötü	8,2	Erkek	Çok Kötü	9,7
	Kötü	6,8		Kötü	8,2
	Orta	5,1		Orta	6,2
	İyi	4,5		İyi	5,4
	Çok İyi	4,5		Çok İyi	5,3

Cinsiyet ve aile gelir durumunun devamsızlık ilişkisine dair veriler Tablo 67’de yer almaktadır. Tabloda yer alan verilerden gelir durumunun hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin devamsızlık durumunu genel ortalamalardan farklılaştırdığı görülmektedir. Gelir durumundaki düşüş erkek öğrencileri kız öğrencilere nazaran daha olumsuz etkilemektedir. Gelir durumu çok kötü olan erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları on güne yaklaşmaktadır.

Tablo 68*Cinsiyet ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi*

Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Kız	5,4	Birlikte	5,4	1	5,3
				2 ve 3	4,4
		Ayrı	6,2	4 ve 5	6,1
				6 ve üzeri	9,74
Erkek	6,5	Birlikte	6,4	1	6,3
				2 ve 3	5,3
		Ayrı	7,6	4 ve 5	7,8
				6 ve üzeri	12,3

Cinsiyet ve aile yapısının devamsızlık ilişkisine dair veriler Tablo 68’de yer almaktadır. Tablo 68’de yer alan verilerden hareketle cinsiyet ile ailenin birlikte ve ayrı olmasının devamsızlık ilişkisi genel durumdan anlamlı derecede farklılaşmamakta ve ailesi ayrı olan öğrencilerin daha fazla devamsızlık yapma eğilimi her iki cinsiyet bağlamında devam etmektedir. Cinsiyet ve kardeş sayısının devamsızlık ilişkisi bir arada değerlendirildiğinde ise özellikle 6 ve üzeri kardeşe sahip olma durumunun her iki cinsiyet için devamsızlık ortalamalarını oldukça yükselttiği görülmektedir.

Tablo 69*Cinsiyet ve okula devam durumu*

Cinsiyet	Öğrenci sayısı	Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Öğrenci yüzdesi	Cinsiyet	Öğrenci sayısı	Devam durumu	Öğrenci Sayısı	Öğrenci yüzdesi
Kız	814.613	Düzenli Devam	781.574	95,9%	Erkek	652.514	Düzenli Devam	607.431	93,1%
		Devamsız	23.300	2,9%			Devamsız	33.953	5,2%
		Kronik Devamsız	3.907	0,5%			Kronik Devamsız	6.290	1,0%
		Okuldan kopma	5.832	0,7%			Okuldan kopma	4.840	0,7%

Tablo 69’da öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula devam durumlarına yer verilmiştir. Tablo 69’da yer alan verilere göre kız öğrenciler arasında okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı erkek öğrencilerden daha yüksektir. Devamsız ve kronik

devamsız öğrenci oranı erkek öğrenciler de daha yüksektir. Okuldan kopan öğrenci sayısı kız öğrencilerde daha yüksek olmakla birlikte okuldan kopan öğrenci oranı her iki cinsiyette aynı seviyededir.

4.1.4.4.Okul türü ve sınıf seviyesi ile okula devam

Araştırmanın bu bölümünde genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türü ve sınıf seviyesi ile okula devam durumları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır. Önceki bölümlerde ifade edildiği üzere araştırmanın kapsamı örgün eğitime devam eden genel ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle incelenecek okul türleri; Anadolu liseleri, fen liseleri ve sosyal bilimler liseleridir.

Araştırma kapsamında ele alınacak sınıf seviyeleri ise hazırlık, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf seviyeleridir.

4.1.4.4.1. Okul türü ve okula devam

Bu bölümde okul türünün devamsızlık ve okula devam durumu üzerindeki etkileri ele alınmaya çalışılacaktır.

Tablo 70

Okul türüne göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları

Okul Türü	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi	Devamsızlık Ortalaması
Anadolu Lisesi	1.318.012	%89,8	6,2
Fen Lisesi	114.159	%7,8	3,2
Sosyal Bilimler Lisesi	34.956	%2,4	4,5

Tablo 70’te yer alan verilerden genel ortaöğretime kayıtlı öğrencilerin büyük çoğunluğunun, Anadolu liselerinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde fen liselerine kayıtlı öğrencilerin oranı yüzde 8, sosyal bilimler liselerine kayıtlı olanların oranı ise yüzde 2’dir. Bu üç lise türü içerisinde Anadolu liselerinin bazıları merkezi sınav ile bazıları ise yerel yerleştirme (kayıt bölgesi) ile öğrenci almaktadır. Fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri ise sadece merkezi sınav ile öğrenci almaktadır. Akademik başarıya göre en üst dilimde yer alan öğrenciler genellikle fen liselerini tercih etmektedir. Tablo 70’te yer alan verilerden görüleceği üzere en düşük devamsızlık ortalamasına sahip okullar sırasıyla fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve Anadolu liseleridir. Bu durum söz konusu okulların aynı yıl YEP (lise yerleştirmeye esas puan), OBP (ortaokul başarı puanı) ve yıl sonu başarı puanı ortalamaları ile ters orantılıdır.

Bu durum akademik başarının okul türü aracılığıyla devamsızlık ve okula devam durumu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 71

Okul türüne göre YEP, OBP ve yıl sonu başarı puanı ortalamaları

Okul Türü	YEP Ortalaması	OBP Ortalaması	Yıl Sonu Başarı Puanı
Anadolu Lisesi	342	84	73
Fen Lisesi	448	96	89
Sosyal Bilimler Lisesi	397	90	82

Tablo 71’den görüleceği üzere her üç puan türünde en yüksek ortalamalara sahip okul türü fen liseleridir.

Tablo 72

Okul türü ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi

Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması	Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Anadolu Lisesi	6,2	Kız	5,7
		Erkek	6,8
Fen Lisesi	3,2	Kız	3,1
		Erkek	3,3
Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	Kız	4,2
		Erkek	4,9

Okul türü ve cinsiyetin devamsızlık ilişkisine dair veriler Tablo 72’de yer almaktadır. Tablo 72’de yer alan verilerden hareketle en yüksek devamsızlık ortalamaları Anadolu lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilerde görülmektedir.

Tablo 73

Okul türü ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi

Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması	YEP Puan Aralığı	Devamsızlık ortalaması
Anadolu Lisesi	6,2	100-199	11,5
		200-299	6,4
		300-399	6
		400-500	4,4
Fen Lisesi	3,2	100-199	-
		200-299	4
		300-399	2,7
		400-500	3,3
Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	100-199	-
		200-299	5,4
		300-399	4,7
		400-500	4,2

Türkiye’de Anadolu liselerinin hem merkezi sınavla hem de yerel yerleştirme ile öğrenci aldığı, fen liseleri ile sosyal bilimler liselerinin ise sadece merkezi sınavla öğrenci aldığı ifade edilmişti. Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere okul içi YEP puanları arasındaki fark arttıkça devamsızlık ortalamalarının ranjı da artmaktadır. Bu durum akademik başarıya göre öğrenci yerleştirilen sistemde bile akademik başarısı farklı öğrenciler arasında devamsızlık ortalamaları bağlamında farklılaşmalar yaşanabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla okul türü devamsızlık üzerinde akademik başarının bir aracı değişkeni olarak düşünülebilir. Bu durumda beklenileceği üzere en yüksek devamsızlık ortalamaları Anadolu lisesinde öğrenim gören ve YEP puanı düşük öğrenciler arasında görülmektedir.

Tablo 74

Okul türü ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması
Anadolu Lisesi	6,2	hazırlık	2,8
		9	6,8
		10	5,6
		11	5,8
		12	6,2
Fen Lisesi	3,2	hazırlık	-
		9	2,5
		10	2,9
		11	3,4
		12	4,1
Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	hazırlık	4,2
		9	4,4
		10	4,3
		11	4,2
		12	5,6

Tablo 74’te yer alan veriler incelendiğinde okul türüne göre mevcut devamsızlık ortalamalarının sınıf seviyesi değişkeni ile çok fazla değişmediği görülmektedir. Anadolu liselerinde devamsızlık ortalamasının en yüksek olduğu sınıf seviyesi dokuzuncu sınıf seviyesi iken fen ve sosyal bilimler liselerinde devamsızlık ortalamasının en yüksek olduğu sınıf seviyesinin on ikinci sınıf olması dikkati çekmektedir. Ancak tüm sınıf seviyelerinde Anadolu liselerinde devamsızlık ortalamaları fen ve sosyal bilimleri liselerine göre daha yüksektir.

Tablo 75*Okul türü ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Anne Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Baba Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Anadolu Lisesi	6,2	okumaz-yazmaz	7,9	okumaz-yazmaz	9,2
		ortaokul ve altı	5,5	ortaokul ve altı	5,9
		lise	4,7	lise	4,9
		lisans	4,2	lisans	4,3
		lisansüstü	3,8	lisansüstü	4,3
Fen Lisesi	3,2	okumaz-yazmaz	3,6	okumaz-yazmaz	3,3
		ortaokul ve altı	3,3	ortaokul ve altı	3,3
		lise	3	lise	3,2
		lisans	2,9	lisans	2,9
		lisansüstü	2,6	lisansüstü	3,1
Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	okumaz-yazmaz	5,3	okumaz-yazmaz	7,3
		ortaokul ve altı	4,4	ortaokul ve altı	4,5
		lise	4,2	lise	4,3
		lisans	4,1	lisans	4,2
		lisansüstü	3,3	lisansüstü	3,7

Tablo 75’te yer alan veriler incelendiğinde YEP puanına göre en üst başarı diliminden öğrenci alan fen liselerinde anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlık ortalamalarını önemli ölçüde değiştirmediği görülmektedir. Daha geniş puan aralığından öğrenci alan okullarda, bahsedilen puan aralığı genişledikçe anne-baba eğitim seviyesi ile devamsızlık ortalamaları arasındaki ilişki de güçlenmektedir. Nitekim bu grupta en yüksek devamsızlık ortalaması baba eğitim düzeyi “okumaz-yazmaz” olan erkek öğrenciler arasında görülmektedir.

Tablo 76*Okul türü ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Aile Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Anadolu Lisesi	6,2	Çok Kötü	9,1
		Kötü	7,6
		Orta	5,8
		İyi	5,2
		Çok İyi	5,3
Fen Lisesi	3,2	Çok Kötü	3,3
		Kötü	3,4
		Orta	3,2
		İyi	3,1
		Çok İyi	3
Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	Çok Kötü	6,6
		Kötü	4,6
		Orta	4,3
		İyi	4,2
		Çok İyi	4,4

Tablo 76’da yer alan verilerde fen liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel devamsızlık ortalamalarının 3,2 gün olduğu ve bu ortalamanın gelir durumuna göre çok fazla değişmediği görülmektedir. Anadolu liselerinde daha fazla olmak üzere sosyal bilimler liselerinde de aile gelir durumu çok kötü veya kötü olan öğrenciler daha fazla devamsızlık ortalamalarına sahiptir. Ancak burada ortaya çıkacak gelir durumunun akademik başarı ile ilişkisine dair kısmi veriler araştırmada yer almakla birlikte, bu durum ayrı bir araştırma konusu olup burada inceleme okula devam durumu üzerine yürütülmektedir.

Tablo 77

Okul türü ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi

Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Anadolu Lisesi	6,2	Birlikte	6,1	1	6,1
		Ayrı	7	2 ve 3	5
				4 ve 5	7,1
Fen Lisesi	3,2	Birlikte	3,2	1	2,7
		Ayrı	3,4	2 ve 3	3,1
				4 ve 5	3,5
Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	Birlikte	4,4	1	3,8
		Ayrı	5,2	2 ve 3	4,1
				4 ve 5	4,7
				6 ve üzeri	6,6

Tablo 77’de yer alan veriler incelendiğinde devamsızlık üzerine etkili olduğu düşünülen ve okul türü ile değerlendirilen değişkenlere ilişkin yapılan analizler ile benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Akademik başarının bir aracı faktörü olarak değerlendirilen okul türü değişkeni ile ailenin birlikte veya ayrı olması devamsızlık ortalamalarını çok fazla etkilememektedir. Ailedeki kardeş sayısı arttıkça devamsızlık ortalamaları artmakla birlikte fen liselerinde kardeş sayısı artsa bile devamsızlık ortalamalarının yükselmemesi dikkati çekmektedir.

Tablo 78*Okul türü ve okula devam durumu*

Okul Türü	Öğrenci Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Devam Durumu	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Anadolu Lisesi	1.318.012	6,2	Düzenli Devam	1.241.670	94,2%
			Devamsız	55.707	4,2%
			Kronik Devamsız	10.106	0,8%
			Okuldan kopma	10.529	0,8%
Fen Lisesi	114.159	3,2	Düzenli Devam	113.266	99,2%
			Devamsız	782	0,7%
			Kronik Devamsız	37	0,0%
			Okuldan kopma	74	0,1%
Sosyal Bilimler Lisesi	34.956	4,5	Düzenli Devam	34.069	97,5%
			Devamsız	764	2,2%
			Kronik Devamsız	54	0,2%
			Okuldan kopma	69	0,2%

Tablo 78’de yer alan veriler incelendiğinde okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türünün fen liseleri, en düşük olduğu okul türünün ise Anadolu liseleri olduğu görülmektedir. Ayrıca okuldan kopan öğrenci sayısı sosyal bilimler liseleri ile fen liselerinde oldukça düşük sayılarda iken okuldan kopan öğrenci sayısı Anadolu liselerinde on binin üzerindedir. Türkiye’de 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olup okula düzenli olarak devam etmeyen öğrenci sayısı 76.342’dir.

4.1.4.4.2. Sınıf seviyesi ve okula devam

Araştırmanın bu bölümünde genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesi ile okula devam durumları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır.

Tablo 79*Sınıf seviyesine göre öğrenci sayıları ve devamsızlık ortalamaları*

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Hazırlık	10.356	1%	4
9	475.412	32%	6,5
10	336.861	23%	5,3
11	324.221	22%	5,5
12	320.777	22%	6

Tablo 79’da görüleceği üzere sınıf seviyesine göre en fazla öğrenci sayısı dokuzuncu sınıf seviyesindedir. Onuncu sınıfta aniden azalan öğrenci sayısı okul terki, genel ortaöğretim dışındaki okullara geçiş ve ikinci sınıf tekrarı veya isteğe bağlı olarak

açıköğretim lisesine geçiş ile ilişkilendirilebilir. Sınıf seviyesine göre devamsızlık ortalamaları birbirine yakın seyretmekle birlikte devamsızlık ortalamaları sırasıyla dokuzuncu ve on ikinci sınıf seviyelerinde en yüksektir.

Tablo 80

Sınıf seviyesi ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi

Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Hazırlık	4	Kız	4
		Erkek	3,9
9	6,5	Kız	5,8
		Erkek	7,3
10	5,3	Kız	4,9
		Erkek	5,9
11	5,5	Kız	5,1
		Erkek	6,1
12	6	Kız	5,7
		Erkek	6,4

Cinsiyete göre devamsızlık ortalamalarında görülen erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık ortalamasına sahip olma durumu, sınıf seviyesi özelinde de devam etmektedir. Sınıf seviyesi özelinde cinsiyete göre devamsızlık ortalamaları çok fazla değişmemektedir.

Tablo 81

Sınıf seviyesi ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi

Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Puan Aralığı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Hazırlık	4	100-199	-
		200-299	4,8
		300-399	3,9
		400-500	3,3
9	6,5	100-199	11,4
		200-299	5,2
		300-399	3,9
		400-500	3,9
10	5,3	100-199	19
		200-299	14,4
		300-399	6,9
		400-500	3,9
11	5,5	100-199	11,5
		200-299	9,5
		300-399	6,2
		400-500	4
12	6	100-199	7,5
		200-299	7,7
		300-399	6,5
		400-500	5

Sınıf seviyesi ve YEP puanının devamsızlık ortalamaları ilişkisi bir arada incelendiğinde; en yüksek devamsızlık ortalamalarının onuncu sınıf seviyesinde 100-199 puan aralığında YEP puanına sahip öğrencilerde görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin devamsızlık aralıkları 4-6 gün iken sınıf seviyesine YEP puanı faktörü de eklendiğinde devamsızlık aralığı 3,3-19 gün olarak farklılaşmaktadır.

Tablo 82

Sınıf seviyesi ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi

Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Hazırlık	4	Anadolu	2,8
		Fen	-
		Sosyal	4,2
9	6,5	Anadolu	6,8
		Fen	2,5
		Sosyal	4,4
10	5,3	Anadolu	5,6
		Fen	2,9
		Sosyal	4,3
11	5,5	Anadolu	5,8
		Fen	3,4
		Sosyal	4,2
12	6	Anadolu	6,2
		Fen	4,1
		Sosyal	5,6

Sınıf seviyesi ve okul türünün devamsızlık ilişkisi incelendiğinde en yüksek devamsızlık ortalamalarının dokuzuncu sınıf seviyesinde ve Anadolu liselerinde görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Ancak okul türlerine göre devamsızlık ortalamaları sınıf seviyesi bağlamında çok fazla değişmemektedir.

Tablo 83*Sınıf seviyesi ve anne-baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması	Anne Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması	Baba Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması
Hazırlık	4	okumaz-yazmaz	3,5	okumaz-yazmaz	-
		ortaokul ve altı	4	ortaokul ve altı	4,4
		lise	3,3	lise	3,4
		lisans	3	lisans	3,2
		lisansüstü	2,9	lisansüstü	2,9
9	6,5	okumaz-yazmaz	8,2	okumaz-yazmaz	10,6
		ortaokul ve altı	5	ortaokul ve altı	5,5
		lise	3,8	lise	4
		lisans	3	lisans	3,1
		lisansüstü	2,7	lisansüstü	3
10	5,3	okumaz-yazmaz	7,8	okumaz-yazmaz	9,7
		ortaokul ve altı	5	ortaokul ve altı	5,5
		lise	4,3	lise	4,4
		lisans	3,8	lisans	3,8
		lisansüstü	3,4	lisansüstü	4
11	5,5	okumaz-yazmaz	7,4	okumaz-yazmaz	7,1
		ortaokul ve altı	5,4	ortaokul ve altı	5,8
		lise	4,8	lise	5
		lisans	4,3	lisans	4,3
		lisansüstü	3,8	lisansüstü	4,4
12	6	okumaz-yazmaz	7,2	okumaz-yazmaz	7,3
		ortaokul ve altı	5,9	ortaokul ve altı	6,1
		lise	5,6	lise	5,8
		lisans	4,9	lisans	5
		lisansüstü	4,5	lisansüstü	4,7

Sınıf seviyesi ve anne baba eğitim düzeyinin devamsızlık ilişkisi bir arada incelendiğinde dokuzuncu ve onuncu sınıf düzeyinde baba eğitim düzeyi “okumaz-yazmaz” olan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının, ilgili sınıf seviyesinin devamsızlık ortalamalarının oldukça üstüne çıktığı görülmektedir. Bu durumun dışında; ilgili sınıf seviyesindeki devamsızlık ortalamaları, anne-baba eğitim düzeyinin genel eğilimine göre değişmektedir.

Tablo 84*Sınıf seviyesi ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması	Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması
Hazırlık	4	Çok Kötü	9,2
		Kötü	4,5
		Orta	3,7
		İyi	3,6
		Çok İyi	3,8
9	6,5	Çok Kötü	12,4
		Kötü	9,4
		Orta	5,7
		İyi	4,6
		Çok İyi	4,6
10	5,3	Çok Kötü	7,6
		Kötü	6,4
		Orta	5,2
		İyi	4,6
		Çok İyi	4,6
11	5,5	Çok Kötü	7,1
		Kötü	6,3
		Orta	5,4
		İyi	5
		Çok İyi	5
12	6	Çok Kötü	6,8
		Kötü	6,5
		Orta	5,9
		İyi	5,6
		Çok İyi	5,6

Sınıf seviyesi ve gelir durumunun devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; özellikle ortaöğretimin ilk sınıf seviyelerinde öğrenci devamsızlıklarının gelir durumuna göre, ilgili sınıfın devamsızlık ortalamalarından oldukça farklılaştığı görülmektedir. Gelir durumu düştükçe tüm sınıf seviyelerinde devamsızlık ortalamaları artmaktadır. Bu durumun en belirgin olduğu sınıf seviyesi ise dokuzuncu sınıf seviyesidir.

Tablo 85*Sınıf seviyesi ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi*

Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması	Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması
Hazırlık	4	Birlikte	3,9	1	3,1
				2 ve 3	3,5
		Ayrı	5,1	4 ve 5	4,8
				6 ve üzeri	9,2
9	6,5	Birlikte	6,4	1	6,6
				2 ve 3	4,4
		Ayrı	7,5	4 ve 5	7,7
				6 ve üzeri	16,1
10	5,3	Birlikte	5,3	1	4,5
				2 ve 3	4,5
		Ayrı	6,3	4 ve 5	6,2
				6 ve üzeri	8,9
11	5,5	Birlikte	5,5	1	4,9
				2 ve 3	5
		Ayrı	6,6	4 ve 5	6,2
				6 ve üzeri	7,9
12	6	Birlikte	6	1	5,4
				2 ve 3	5,6
		Ayrı	6,6	4 ve 5	6,6
				6 ve üzeri	7,5

Sınıf seviyesi ve aile yapısının devamsızlık ilişkisine dair veriler Tablo 85’te yer almaktadır. Tablo 85’te yer alan verilerden görüleceği üzere; anne ve babanın ayrı olduğu ailelerden gelen öğrencilerin devamsızlık ortalamaları, ilgili sınıf seviyesine göre nispeten daha yüksektir. Ancak bu durumun sınıf seviyesine göre devamsızlık ortalamalarına paralel olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi ve kardeş sayısının devamsızlık ilişkisi bir arada incelendiğinde 6 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin aynı sınıf seviyesindeki diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmektedir.

Tablo 86*Sınıf seviyesi ve okula devam durumu*

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Devam Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi
Hazırlık	10.356	Düzenli Devam	10.212	98,6%
		Devamsız	71	0,7%
		Kronik Devamsız	36	0,3%
		Okuldan kopma	37	0,4%
9	475.412	Düzenli Devam	450.345	94,7%
		Devamsız	12.075	2,5%
		Kronik Devamsız	6.174	1,3%
		Okuldan kopma	6.818	1,4%
10	336.861	Düzenli Devam	324.276	96,3%
		Devamsız	9.079	2,7%
		Kronik Devamsız	1.532	0,5%
		Okuldan kopma	1.974	0,6%
11	324.221	Düzenli Devam	309.908	95,6%
		Devamsız	11.623	3,6%
		Kronik Devamsız	1.270	0,4%
		Okuldan kopma	1.420	0,4%
12	320.777	Düzenli Devam	294.264	91,7%
		Devamsız	24.405	7,6%
		Kronik Devamsız	1.185	0,4%
		Okuldan kopma	423	0,1%

Tablo 86’da yer alan veriler incelendiğinde okula düzenli devam oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesinin hazırlık ve onuncu sınıflar olduğu, devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesinin on ikinci sınıflar olduğu görülmektedir. Kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise dokuzuncu sınıflar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca dokuzuncu sınıfta okuldan kopan öğrenci sayısı, diğer tüm sınıf seviyelerinde okuldan kopan öğrenci sayısının toplamından daha yüksektir.

4.1.4.5. Anne-baba eğitim seviyesi ve okula devam

Araştırmanın bu bölümünde genel ortaöğretim öğrencilerinin anne-baba eğitim seviyeleri ile okula devam durumları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır.

4.1.4.5.1. Anne eğitim seviyesi ve okula devam

E-okul bilgi sisteminde anne eğitim bilgileri bulunan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarının anne eğitim seviyesine göre önemli ölçüde değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 87*Anne eğitim seviyesi ve devamsızlık ortalamaları*

Anne Eğitim Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7
ortaokul ve altı	5,3
lise	4,5
lisans	3,9
lisansüstü	3,5

Tablo 87’den görüleceği üzere anne eğitim durumu lisans ve üzeri olan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları ile annesi okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerin devamsızlık ortalamaları arasında iki kata yakın bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim seviyesi yükseldikçe devamsızlık ortalamaları düşmektedir.

Tablo 88*Anne eğitim seviyesi ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi*

Anne eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	YEP Puan aralığı	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7	100-199	10,6
		200-299	8,8
		300-399	7,2
		400-500	5
ortaokul ve altı	5,3	100-199	7,9
		200-299	5,5
		300-399	5,6
		400-500	4,3
lise	4,5	100-199	6,2
		200-299	4,6
		300-399	5
		400-500	4,1
lisans	3,9	100-199	6,2
		200-299	4,1
		300-399	3,8
		400-500	3,8
lisansüstü	3,5	100-199	5,6
		200-299	4
		300-399	3,9
		400-500	3,3

Tablo 88’de anne eğitim durumu ve YEP puan ortalamalarının devamsızlık ortalamaları ilişkisi görülmektedir. YEP puan ortalaması 400 ve üzeri olan öğrenciler ile

anne eğitim seviyesi lise ve üstü olan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarına yakın olduğu görülmektedir. Hem anne eğitim seviyesi hem de YEP puan ortalaması düşük olan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının oldukça yüksek olması bu öğrencilerin devam durumlarına ilişkin risklere işaret etmektedir.

Tablo 89

Anne eğitim seviyesi ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi

Anne eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7	Erkek	8,3
		Kız	7,2
ortaokul ve altı	5,3	Erkek	5,9
		Kız	4,9
lise	4,5	Erkek	4,9
		Kız	4,2
lisans	3,9	Erkek	4,1
		Kız	3,6
lisansüstü	3,5	Erkek	3,6
		Kız	3,4

Anne eğitim seviyesi ve cinsiyetin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde cinsiyetler arası farklılaşmanın anne eğitim seviyesi düşük olan öğrenciler arasında daha fazla olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler genel durumda olduğu gibi daha fazla devamsızlık yapma eğiliminde iken bu durum anne eğitim seviyesi yükseldikçe belirginliğini kaybetmektedir.

Tablo 90*Anne eğitim seviyesi ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi*

Anne eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7	Anadolu	7,9	hazırlık	3,5
				9	8,2
		Fen	3,6	10	7,8
		Sosyal	5,3	11	7,4
ortaokul ve altı	5,3			12	7,2
		Anadolu	5,5	hazırlık	4
				9	5
		Fen	3,3	10	5
lise	4,5	Sosyal	4,4	11	5,4
				12	5,9
		Anadolu	4,7	hazırlık	3,3
				9	3,8
lisans	3,9	Fen	3	10	4,3
		Sosyal	4,2	11	4,8
				12	5,6
		Anadolu	4,2	hazırlık	3
lisansüstü	3,5			9	3
		Fen	2,9	10	3,8
		Sosyal	4,1	11	4,3
				12	4,9
		Anadolu	3,8	hazırlık	2,9
				9	2,7
		Fen	2,6	10	3,4
		Sosyal	3,3	11	3,8
				12	4,5

Okul türleri arasında; öğrencileri en fazla devamsızlık ortalamasına sahip okul türünün Anadolu liseleri olduğu daha önceki bölümlerde ifade edilmiştir. Bu durum anne eğitim seviyesi ile bir arada ele alındığında; sosyal bilimler lisesi ile fen lisesi öğrencilerinin, anne eğitim seviyesi alt düzeyde olsa da devamsızlık ortalamalarının çok fazla değişmediği görülmektedir. Anadolu liselerinde ise sadece annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Anne eğitim seviyesi ve sınıf seviyesinin, devamsızlık ilişkisi bir arada değerlendirildiğinde anne eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin en fazla dokuzuncu sınıf seviyesinde, anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin ise en fazla on ikinci sınıf seviyesinde devamsızlık yaptıkları görülmektedir.

Tablo 91*Anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Anne eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Baba eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7	okumaz-yazmaz	8,6
		ortaokul ve altı	7,4
		lise	7,8
		lisans	6
		lisansüstü	4
ortaokul ve altı	5,3	okumaz-yazmaz	8,1
		ortaokul ve altı	5,5
		lise	4,8
		lisans	4,3
		lisansüstü	4,8
lise	4,5	okumaz-yazmaz	4,6
		ortaokul ve altı	4,9
		lise	4,5
		lisans	4,1
		lisansüstü	4,3
lisans	3,9	okumaz-yazmaz	4,4
		ortaokul ve altı	5,1
		lise	4,1
		lisans	3,6
		lisansüstü	3,7
lisansüstü	3,5	okumaz-yazmaz	-
		ortaokul ve altı	7,1
		lise	3,8
		lisans	3,1
		lisansüstü	3,2

Anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesinin genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları ilişkisi bir arada incelendiğinde; anne veya babadan herhangi birinin eğitim seviyesindeki artışın devamsızlık ortalamalarını düşürdüğü görülmektedir. Ayrıca anne ve babanın her ikisinin de eğitim seviyesinin düşük olduğu durumlarda devamsızlık ortalaması yüksek, tersi durumda ise devamsızlık ortalamaları düşük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 92*Anne eğitim seviyesi ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Anne eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Aile gelir durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7	Çok Kötü	9,8
		Kötü	7,9
		Orta	7,3
		İyi	7,5
		Çok İyi	6,7
ortaokul ve altı	5,3	Çok Kötü	6,5
		Kötü	5,8
		Orta	5,1
		İyi	5
		Çok İyi	5,5
lise	4,5	Çok Kötü	5,9
		Kötü	5,1
		Orta	4,5
		İyi	4,4
		Çok İyi	4,7
lisans	3,9	Çok Kötü	4,4
		Kötü	5
		Orta	4,1
		İyi	3,7
		Çok İyi	3,6
lisansüstü	3,5	Çok Kötü	3,3
		Kötü	8
		Orta	3,8
		İyi	3,2
		Çok İyi	3,2

Anne eğitim seviyesi ve aile gelir durumunun genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarıyla ilişkisi bir arada incelendiğinde; anne eğitim seviyesinin düşük olduğu durumlarda aile gelir durumu da düşünce devamsızlık ortalamaları oldukça yükselmektedir. Anne eğitim seviyesinin yüksek olduğu durumlarda ise aile gelir durumu düşse bile devamsızlık ortalamaları çok fazla yükselmemektedir.

Tablo 93*Anne eğitim seviyesi ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi*

Anne eğitim durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	7,7	Birlikte	7,6	1	8,8
				2 ve 3	6,6
		Ayrı	9,1	4 ve 5	7,1
				6 ve üzeri	8,2
ortaokul ve altı	5,3	Birlikte	5,2	1	5,2
				2 ve 3	4,9
		Ayrı	6,6	4 ve 5	5,8
				6 ve üzeri	7,2
lise	4,5	Birlikte	4,4	1	4,5
				2 ve 3	4,5
		Ayrı	6	4 ve 5	5,1
				6 ve üzeri	6,6
lisans	3,9	Birlikte	3,8	1	3,7
				2 ve 3	3,9
		Ayrı	4,7	4 ve 5	4,7
				6 ve üzeri	4
lisansüstü	3,5	Birlikte	3,3	1	3,6
				2 ve 3	3,3
		Ayrı	4,2	4 ve 5	5,6
				6 ve üzeri	5,4

Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumunda; anne ve babanın ayrı olması durumu devamsızlık ortalamalarını artırmakta, anne eğitim seviyesinin düşük olması ise bu durumu daha belirgin hale getirmektedir. Kardeş sayısının fazla olması genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarını yükseltmektedir. Ancak anne eğitim seviyesi yüksek olduğu zaman kardeş sayısı devamsızlık ortalamaları ilişkisi büyük oranda önemini kaybetmektedir.

Tablo 94*Anne eğitim seviyesi ve okula devam durumu*

Anne eğitim durumu	Devam Durumu	Devam Durumu(%)
okumaz-yazmaz	Düzenli Devam	92,23%
	Devamsız	4,88%
	Kronik Devamsız	1,53%
	Okuldan kopma	1,36%
ortaokul ve altı	Düzenli Devam	95,11%
	Devamsız	4,14%
	Kronik Devamsız	0,43%
	Okuldan kopma	0,32%
lise	Düzenli Devam	96,31%
	Devamsız	3,36%
	Kronik Devamsız	0,21%
	Okuldan kopma	0,12%
lisans	Düzenli Devam	97,72%
	Devamsız	2,00%
	Kronik Devamsız	0,11%
	Okuldan kopma	0,17%
lisansüstü	Düzenli Devam	97,97%
	Devamsız	1,91%
	Kronik Devamsız	0,04%
	Okuldan kopma	0,08%

Anne eğitim seviyesine göre devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu grup anne eğitim seviyesi “okumaz-yazmaz” olan öğrenci grubudur. Anne eğitim seviyesi “okumaz-yazmaz” olan öğrenciler arasındaki okuldan kopma oranı; anne eğitim seviyesi “lisansüstü” olan öğrencilerden on yedi kat daha yüksektir.

4.1.4.5.2. Baba eğitim seviyesi ve okula devam

Genel ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim seviyelerine göre okula devam durumlarının önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 95*Baba eğitim seviyesi ve devamsızlık ortalamaları*

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9
ortaokul ve altı	5,7
lise	4,7
lisans	4
lisansüstü	3,9

Tablo 95’ten görüleceği üzere genel ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri ile devam durumları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Baba eğitim seviyesine

göre en alt grupta yer alan öğrenciler ile en üst grupta yer alan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları arasında beş günlük bir fark bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim seviyeleri düştükçe devamsızlık ortalamaları yükselmekte, baba eğitim seviyesi yükseldikçe de devamsızlık ortalamaları düşmektedir.

Tablo 96

Baba eğitim seviyesi ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Puan Aralığı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9	100-199	12,2
		200-299	9,9
		300-399	8
		400-500	5,3
ortaokul ve altı	5,7	100-199	8,5
		200-299	6,1
		300-399	6
		400-500	4,4
lise	4,7	100-199	6,7
		200-299	4,8
		300-399	5,2
		400-500	4,2
lisans	4	100-199	5,4
		200-299	4,1
		300-399	4,2
		400-500	3,9
lisansüstü	3,9	100-199	9,8
		200-299	4,2
		300-399	4
		400-500	3,8

Baba eğitim seviyesi ve YEP puanının devamsızlık ilişkisi bir arada incelendiğinde; baba eğitim seviyesi “okumaz-yazmaz” olan öğrencilerde YEP puanı devamsızlık ortalamalarını etkileyebilmektedir. Bu öğrenci grubu için en düşük YEP puanı ortalamalarına sahip öğrencilerin devamsızlık ortalaması genel ortaöğretim öğrencilerinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı devamsızlık ortalamalarının iki katını geçmektedir. YEP puan aralığı 400-500 aralığında olan öğrenciler baba eğitim seviyeleri ne olursa olsun devamsızlık ortalamaları genel ortaöğretim öğrencilerinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı devamsızlık ortalamalarını geçmemektedir.

Tablo 97*Baba eğitim seviyesi ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi*

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9	Erkek	10,4
		Kız	7,7
ortaokul ve altı	5,7	Erkek	6,5
		Kız	5,2
lise	4,7	Erkek	5,2
		Kız	4,4
lisans	4	Erkek	4,3
		Kız	3,7
lisansüstü	3,9	Erkek	4,1
		Kız	3,8

Tablo 97 incelendiğinde; baba eğitim seviyesinin düşük olması, genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde erkek öğrencileri kız öğrencilere göre daha fazla olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu duruma paralel olarak baba eğitim seviyesi yükseldikçe genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde kız öğrencilerin devamsızlık ortalamaları erkek öğrencilere göre daha düşük düzeyde seyretmektedir.

Tablo 98*Baba eğitim seviyesi ile okul türü ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9	Anadolu Lisesi	9,2	hazırlık	
				9	10,6
		Fen Lisesi	3,3	10	9,7
		Sosyal Bilimler Lisesi	7,3	11	7,1
ortaokul ve altı	5,7			12	7,3
		Anadolu Lisesi	5,9	hazırlık	4,4
				9	5,5
		Fen Lisesi	3,3	10	5,5
lise	4,7	Sosyal Bilimler Lisesi	4,5	11	5,8
				12	6,1
		Anadolu Lisesi	4,9	hazırlık	3,4
				9	4
lisans	4	Fen Lisesi	3,2	10	4,4
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,3	11	5
				12	5,8
		Anadolu Lisesi	4,3	hazırlık	3,2
lisansüstü	3,9			9	3,1
		Fen Lisesi	2,9	10	3,8
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,2	11	4,3
				12	5
lisansüstü	3,9	Anadolu Lisesi	4,3	hazırlık	2,9
				9	3
		Fen Lisesi	3,1	10	4
		Sosyal Bilimler Lisesi	3,7	11	4,4
				12	4,7

Baba eğitim seviyesi ile okul türünün devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; akademik başarının etkisinde bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Fen lisesi öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının baba eğitim seviyesinden etkilenmemesi bu duruma işaret etmektedir.

Baba eğitim seviyesi ve sınıf seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde ise anne eğitim seviyesinde olduğu gibi, baba eğitim seviyesinin düşük olduğu durumda devamsızlık ortalaması dokuzuncu sınıf düzeyinde, baba eğitim seviyesinin yüksek olduğu durumlarda ise on ikinci sınıfta devamsızlık ortalaması yükselmektedir.

Tablo 99

Baba eğitim seviyesi ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Anne Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9	okumaz-yazmaz	8,6
		ortaokul ve altı	8,1
		lise	4,6
		lisans	4,4
		lisansüstü	
ortaokul ve altı	5,7	okumaz-yazmaz	7,4
		ortaokul ve altı	5,5
		lise	4,9
		lisans	5,1
		lisansüstü	7,1
lise	4,7	okumaz-yazmaz	7,8
		ortaokul ve altı	4,8
		lise	4,5
		lisans	4,1
		lisansüstü	3,8
lisans	4	okumaz-yazmaz	5,6
		ortaokul ve altı	4,3
		lise	4,1
		lisans	3,6
		lisansüstü	3,1
lisansüstü	3,9	okumaz-yazmaz	4
		ortaokul ve altı	4,8
		lise	4,3
		lisans	3,7
		lisansüstü	3,2

Baba eğitim seviyesi ile anne eğitim seviyesinin genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarıyla ilişkisi bir arada incelendiğinde hem anne hem de baba eğitim seviyesi düşük öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Anne ya da babadan herhangi birinin eğitim seviyesi lise ve üzeri olduğu durumlarda; devamsızlık ortalamaları genel ortalamaya yakın seyretmekte, her iki ebeveynin eğitim seviyesi yükseldiğinde ise devamsızlık ortalamaları oldukça düşmektedir.

Tablo 100*Baba eğitim seviyesi ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9	Çok Kötü	11,1
		Kötü	8,7
		Orta	8
		İyi	10,8
		Çok İyi	6,3
ortaokul ve altı	5,7	Çok Kötü	7,2
		Kötü	6,2
		Orta	5,5
		İyi	5,5
		Çok İyi	6
lise	4,7	Çok Kötü	6
		Kötü	5,2
		Orta	4,7
		İyi	4,6
		Çok İyi	4,9
lisans	4	Çok Kötü	4,3
		Kötü	4,7
		Orta	4,1
		İyi	3,9
		Çok İyi	3,8
lisansüstü	3,9	Çok Kötü	3,1
		Kötü	7,2
		Orta	4,7
		İyi	3,6
		Çok İyi	3,5

Baba eğitim seviyesi ve gelir durumunun devamsızlık ilişkisi bir arada incelendiğinde; baba eğitim seviyesinin ve gelir düzeyinin düşük olduğu durumlarda devamsızlık ortalamalarının yüksek, baba eğitim seviyesi ve gelir düzeyinin yüksek olduğu durumlarda devamsızlık ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Baba eğitim seviyesinin yüksek olduğu durumlarda; gelir düzeyi düşük olsa bile devamsızlık ortalamaları genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının altında seyretmektedir.

Tablo 101*Baba eğitim seviyesi ve aile yapısının devamsızlıkla ilişkisi*

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
okumaz-yazmaz	8,9	Birlikte	8,8	1	9,8
		Ayrı	10,5	2 ve 3	6,9
				4 ve 5	8,9
				6 ve üzeri	9,3
ortaokul ve altı	5,7	Birlikte	5,7	1	5,6
		Ayrı	7,2	2 ve 3	5,1
				4 ve 5	6,3
				6 ve üzeri	7,8
lise	4,7	Birlikte	4,7	1	4,4
		Ayrı	5,8	2 ve 3	4,6
				4 ve 5	5,3
				6 ve üzeri	6,9
lisans	4	Birlikte	3,9	1	3,7
		Ayrı	4,9	2 ve 3	3,9
				4 ve 5	4,7
				6 ve üzeri	5,4
lisansüstü	3,9	Birlikte	3,9	1	3,1
		Ayrı	4,1	2 ve 3	4
				4 ve 5	4,3
				6 ve üzeri	8,3

Baba eğitim seviyesi ve aile yapısının birinci bileşeni olan anne ve babanın ayrı veya birlikte olması durumunun devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; baba eğitim seviyesinden bağımsız olarak parçalanmış ailelerden gelen çocukların devamsızlık ortalamalarının diğer grupta yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bu durumun baba eğitim seviyesine göre genel durum ile paralel olarak değiştiği görülmektedir.

Baba eğitim seviyesi ve kardeş sayısının devamsızlık ilişkisi incelendiğinde ise; baba eğitim seviyesinin düşük veya yüksek olduğu her durumda kardeş sayısının fazla olmasının genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarını yükselttiği görülmektedir.

Tablo 102*Baba eğitim seviyesi ve okula devam*

Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Devam Durumu	Yüzdesi
okumaz-yazmaz	8,9	Düzenli Devam	90,8%
		Devamsız	4,8%
		Kronik Devamsız	2,6%
		Okuldan kopma	1,8%
ortaokul ve altı	5,7	Düzenli Devam	94,5%
		Devamsız	4,5%
		Kronik Devamsız	0,6%
		Okuldan kopma	0,5%
lise	4,7	Düzenli Devam	96,0%
		Devamsız	3,6%
		Kronik Devamsız	0,2%
		Okuldan kopma	0,1%
lisans	4	Düzenli Devam	97,6%
		Devamsız	2,2%
		Kronik Devamsız	0,1%
		Okuldan kopma	0,1%
lisansüstü	3,9	Düzenli Devam	97,6%
		Devamsız	2,0%
		Kronik Devamsız	0,1%
		Okuldan kopma	0,3%

Baba eğitim seviyesi ile öğrencilerin devam durumları değerlendirildiğinde; okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu baba eğitim seviyesinin “okumaz-yazmaz” olduğu görülmektedir. Babası okuma yazma bilmeyen genel ortaöğretim öğrencileri arasındaki okuldan kopma oranı ile babası lise veya lisans mezunu olan öğrenciler arasındaki okuldan kopma oranı arasında on sekiz kat fark bulunmaktadır. Benzer şekilde baba eğitim seviyesine göre okula düzenli devam eden öğrenci oranının en düşük olduğu eğitim seviyesi de “okumaz-yazmaz” dır. Özetle; baba eğitim seviyesi düştükçe okula düzenli devam oranları düşmekte ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı artmaktadır.

4.1.4.6. Aile yapısı ve okula devam

Araştırmanın bu bölümünde aile yapısı ile okula devam durumu arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır. Aile yapısına ilişkin değişkenlerden bu kapsamda ele alınacak olanlar anne ve babanın birlikte veya ayrı olması ile kardeş sayısıdır.

4.1.4.6.1. Aile durumu ve okula devam

Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumu olarak ifade edilen anne ve babanın birlikte veya ayrı olmasının okula devam durumu ilişkisi araştırma kapsamında ele alınan sorular arasında yer almaktadır.

Tablo 103*Aile durumuna göre genel ortaöğretim öğrencileri ve devamsızlık ortalamaları*

Aile Durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	1361715	93%	5,8
Ayrı	105412	7%	6,8

Tablo 103'ten görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı verilerine göre anne ve babası ayrılmış olan 105.412 genel ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır. Ayrıca anne ve babası ayrı olan öğrenciler ile anne ve babası birlikte olan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları arasında bir günlük fark bulunmaktadır.

Tablo 104*Aile durumu ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi*

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	Erkek	6,4
		Kız	5,4
Ayrı	6,8	Erkek	7,6
		Kız	6,2

Araştırmanın önceki bölümlerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları ifade edilmişti. Bu durumun devamı olarak; ailesi ayrı olan erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları kız öğrencilerin devamsızlık ortalamalarından daha fazladır.

Tablo 105*Aile durumu ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi*

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	YEP Puan Aralığı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	100-199	11,3
		200-299	6,3
		300-399	5,8
		400-500	4,2
Ayrı	6,8	100-199	13,1
		200-299	7,5
		300-399	6,8
		400-500	4,7

Aile durumuna göre anne ve babası ayrı ve YEP puanı düşük öğrencilerin devamsızlık ortalamaları tersi durumda olan öğrencilere göre oldukça yükselmektedir.

Ayrıca; YEP puanı yükseldikçe anne ve babanın ayrı veya birlikte olması devamsızlık açısından önemini kaybetmekte ve her iki grupta yer alan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları birbirine yaklaşmaktadır.

Tablo 106

Aile durumu ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	Anadolu Lisesi	6,1
		Fen Lisesi	3,2
		Sosyal Bilimler Lisesi	4,4
Ayrı	6,8	Anadolu Lisesi	7
		Fen Lisesi	3,4
		Sosyal Bilimler Lisesi	5,2

Öğrencilerin YEP puanlarının artmasıyla; anne ve babanın ayrı veya birlikte olması durumu ile genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları ilişkisinin azaldığı ifade edilmişti. Bu durumun yansıması, YEP puanına göre yerleşilen okul türlerinde de aynı paralelde ortaya çıkmaktadır. Ancak yine de genel durum ile uyumlu olarak yüksek YEP puanları ile yerleşilen fen liseleri ile sosyal bilimler liselerinde anne ve babası ayrı olan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 107

Aile durumu ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	hazırlık	3,9
		9	6,4
		10	5,3
		11	5,5
		12	6
Ayrı	6,8	hazırlık	5,1
		9	7,5
		10	6,3
		11	6,6
		12	6,6

Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumu ve sınıf seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; Tablo 107’de yer alan en yüksek devamsızlık ortalamalarının genel durumla paralel olarak 9 uncu sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu grupta en yüksek devamsızlık ortalaması anne ve babası ayrı olan dokuzuncu sınıf seviyesinde görülmektedir.

Tablo 108*Aile durumu ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Anne Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	okumaz-yazmaz	7,6
		ortaokul ve altı	5,2
		lise	4,4
		lisans	3,8
		lisansüstü	3,3
Ayrı	6,8	okumaz-yazmaz	9,1
		ortaokul ve altı	6,6
		lise	6
		lisans	4,7
		lisansüstü	4,2

Tablo 108 incelendiğinde; anne ve babanın ayrı veya birlikte olmasının devamsızlık ilişkisinin anne eğitim seviyesi düştükçe arttığı, yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Anne eğitim seviyesinin yüksek olduğu durumlarda anne ve babanın ayrı olması durumunda devamsızlık ortalamaları nispeten yüksek olmakla birlikte 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının altında seyretmektedir.

Tablo 109*Aile durumu ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Baba Mezuniyeti	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	okumaz-yazmaz	8,8
		ortaokul ve altı	5,7
		lise	4,7
		lisans	3,9
		lisansüstü	3,9
Ayrı	6,8	okumaz-yazmaz	10,4
		ortaokul ve altı	7,2
		lise	5,8
		lisans	4,9
		lisansüstü	4,1

Anne eğitim durumu ile paralel olarak baba eğitim seviyesi yükseldikçe de aile durumunun devamsızlık ilişkisi azalmakta aksi durumda artmaktadır. Daha önceki bölümlerde anne ve baba eğitim düzeyinin devamsızlık ilişkisi ayrıntılı olarak analiz edildiğinde baba eğitim seviyesinin anne eğitim seviyesine göre okula devam durumunu daha fazla etkilediği görülmüştü. Bu durum aile durumu özelinde de görülmekte ve hem baba eğitim seviyesinin düşük hem de anne ve babanın ayrı olduğu durumlarda genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalaması oldukça yükselmektedir.

Tablo 110*Aile durumu ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	Çok Kötü	8,9
		Kötü	7,3
		Orta	5,5
		İyi	4,8
		Çok İyi	4,8
Ayrı	6,8	Çok Kötü	8,4
		Kötü	7,7
		Orta	6,5
		İyi	5,8
		Çok İyi	5,7

Aile durumu ve aile gelir durumunun devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; gelir durumu çok kötü olan ve ailesi bir arada olan öğrencilerin, aynı gelir durumunda ancak ailesi ayrı olan öğrencilere göre daha fazla devamsızlık ortalamasına sahip olması dikkat çekicidir.

Tablo 111*Aile durumu ve kardeş sayısının devamsızlıkla ilişkisi*

Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
Birlikte	5,8	1	5,7
		2 ve 3	4,7
		4 ve 5	6,7
		6 ve üzeri	10,5
		1	6,1
Ayrı	6,8	2 ve 3	6,2
		4 ve 5	7,7
		6 ve üzeri	10,6
		6 ve üzeri	10,6

Aile durumu ve kardeş sayısının devamsızlık ilişkisi incelendiğinde; 6 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının her iki aile durumunda da birbirine neredeyse aynı olması dikkat çekicidir. Bu durum, 6 ve üzeri kardeşe sahip olmanın birçok dezavantaja işaret etmesi ve bu dezavantajların aile durumunun önüne geçmesi ile açıklanabilir.

Tablo 112*Aile durumu ve okula devam*

Aile Durumu	Devam Durumu	Yüzdesi
Birlikte	Düzenli Devam	94,9%
	Devamsız	3,8%
	Kronik Devamsız	0,7%
	Okuldan kopma	0,7%
Ayrı	Düzenli Devam	92,2%
	Devamsız	5,8%
	Kronik Devamsız	1,1%
	Okuldan kopma	0,9%

Tablo 112 incelendiğinde aile durumu ve okula devam durumu ilişkisi daha net olarak görülmektedir. Aile durumu ayrı olan öğrencilerin okula düzenli devam oranları daha düşük; devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma oranları ise daha yüksektir. Bu durum; anne ve babası ayrı olan öğrencilerin okula devam noktasında dezavantajlı olduklarına işaret etmektedir.

4.1.4.6.2. Kardeş sayısı ve okula devam

Araştırmanın bu kısmında; genel ortaöğretim öğrencilerinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı devamsızlık verilerinden yararlanılarak, bu öğrencilerin kardeş sayısı ve okula devam durumu ile devamsızlıkları arasında ilişki incelenmeye çalışılacaktır. İncelenmeye geçilmeden önce Türkiye’de çocuk sayısı 2 veya daha fazla olan ailelerin önemli bir kısmının sosyal yardıma gereksinim duyduğunu ve hane halkı sayısının en fazla olduğu illerin insani gelişmişlik endeksine göre alt sıralarda yer aldığını vurgulamak gerekmektedir (Öztürk, 2008; TÜİK, 2022b; Gülel vd., 2017).

Tablo 113*Kardeş sayısı ve devamsızlık ortalamaları*

Kardeş Sayısı	Öğrenci Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
1	115053	5,8
2 ve 3	909749	4,8
4 ve 5	287171	6,8
6 ve üzeri	155127	10,5

Tablo 113’te yer alan verilerden görüleceği üzere 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir kısmı 2 ve 3 kardeşe sahiptir. Bu durumu sırasıyla 4 ve 5 kardeşe sahip olma ile tek çocuk olma (1 kardeş olarak sistemde yer almaktadır) ve 6 ve üzeri kardeşe sahip olma takip etmektedir. Tablo 114’te ortaya çıkan bir başka durum ise 2 ve 3 kardeşe sahip olma durumundan itibaren kardeş sayısı arttıkça

devamsızlık ortalamalarının da artmasıdır. Hatırlanacağı üzere genel ortaöğretim öğrencilerinin 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı devamsızlık ortalamaları 5,9 gündür. Bu durum 6 ve üzeri kardeşe sahip öğrenciler için 10,5 güne çıkmaktadır.

Tablo 114

Kardeş sayısı ve cinsiyetin devamsızlıkla ilişkisi

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Cinsiyet	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
1	5,8	Kız	5,3
		Erkek	6,3
2 ve 3	4,8	Kız	4,4
		Erkek	5,3
4 ve 5	6,8	Kız	6,1
		Erkek	7,8
6 ve üzeri	10,5	Kız	9,7
		Erkek	11,6

Erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının kız öğrencilerin devamsızlık ortalamalarından daha yüksek olduğu daha önce ifade edilmiştir. Bu duruma paralel olarak kardeş sayısının artmasına bağlı devamsızlık ortalamaları artarken, kız ve erkek öğrenciler arasındaki devamsızlık ortalamaları arasındaki fark da artmaktadır.

Tablo 115

Kardeş Sayısı ve YEP puanının devamsızlıkla ilişkisi

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	YEP Puan Aralığı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
1	5,8	100-199	12,9
		200-299	4,9
		300-399	4,6
		400-500	3,8
2 ve 3	4,8	100-199	7,7
		200-299	5
		300-399	5,2
		400-500	4,1
4 ve 5	6,8	100-199	12,1
		200-299	7,3
		300-399	6,5
		400-500	4,6
6 ve üzeri	10,5	100-199	18,2
		200-299	11,2
		300-399	8,8
		400-500	5,1

Tablo 115'te görüleceği ve daha önce ifade edildiği üzere genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puan ortalamaları arttıkça devamsızlık ortalamaları düşmekte ve YEP puan ortalamaları düştükçe devamsızlık ortalamaları yükselmektedir. Bu duruma kardeş sayısı değişkeninin her bir kategorisi için ayrı ayrı bakıldığında ise; kardeş sayısının YEP

puanının ortaya çıkardığı durumu derinleştirdiği görülmektedir. Şöyle ki; ailenin tek çocuğu ve YEP puan aralığı 400-500 olan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları ile 6 ve üzeri kardeşe sahip ve YEP puan aralığı 100-199 olan öğrencilerin devamsızlık ortalamaları arasında yaklaşık altı kat fark bulunmaktadır.

Tablo 116

Kardeş sayısı ve okul türünün devamsızlıkla ilişkisi

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması	Okul Türü	Devamsızlık Ortalaması
1	5,8	Anadolu	6
		Fen	2,7
		Sosyal	3,7
2 ve 3	4,8	Anadolu	5
		Fen	3,1
		Sosyal	4,1
4 ve 5	6,8	Anadolu	7,1
		Fen	3,5
		Sosyal	4,8
6 ve üzeri	10,5	Anadolu	11
		Fen	3,8
		Sosyal	6,6

Kardeş sayısı ve okul türünün devamsızlık ilişkisi incelendiğinde ilk olarak fen liselerinin durumu dikkat çekmektedir. Fen lisesi öğrencileri kardeş sayısından devamsızlık ortalamaları özelinde etkilenmemektedir. Bu durum akademik başarının bir aracı değişkeni olarak değerlendirilebilecek okul türünün devamsızlık üzerinde oldukça etkili olduğu durumunu teyit etmektedir. Sosyal bilimler liseleri ile Anadolu liselerinde ise devamsızlık ortalamaları, kardeş sayısına bağlı olarak iki katına kadar çıkabilmektedir.

Tablo 117*Kardeş sayısı ve sınıf seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Sınıf Seviyesi	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
1	5,8	Hazırlık	3,1
		9	6,6
		10	4,5
		11	4,9
		12	5,3
2 ve 3	4,8	Hazırlık	3,5
		9	4,4
		10	4,5
		11	5
		12	5,6
4 ve 5	6,8	Hazırlık	4,8
		9	7,7
		10	6,2
		11	6,2
		12	6,6
6 ve üzeri	10,5	Hazırlık	9,2
		9	16,1
		10	8,9
		11	7,9
		12	7,5

Kardeş sayısı ve sınıf seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde genel ortaöğretim öğrencilerinin; ailenin tek çocuğu olması durumunda en yüksek devamsızlık ortalamasının dokuzuncu sınıf düzeyinde, iki veya üç kardeş olması durumunda en yüksek devamsızlık ortalamasının on ikinci sınıf düzeyinde, 4 ve üzeri kardeşe sahip olma durumunda ise en yüksek devamsızlık ortalamalarının tekrar dokuzuncu sınıf düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle altı ve üzeri çocuklu ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencilerinden dokuzuncu sınıf seviyesinde olanların devamsızlık ortalamaları oldukça yükselmektedir.

Tablo 118*Kardeş sayısı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Anne Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
1	5,8	okumaz-yazmaz	8,7
		ortaokul ve altı	5,2
		lise	4,5
		lisans	3,7
		lisansüstü	3,6
2 ve 3	4,8	okumaz-yazmaz	6,6
		ortaokul ve altı	4,9
		lise	4,5
		lisans	3,8
		lisansüstü	3,3
4 ve 5	6,8	okumaz-yazmaz	7,1
		ortaokul ve altı	5,8
		lise	5,1
		lisans	4,7
		lisansüstü	5,6
6 ve üzeri	10,5	okumaz-yazmaz	8,2
		ortaokul ve altı	7,2
		lise	6,6
		lisans	4
		lisansüstü	5,4

Kardeş sayısı ve anne eğitim seviyesinin devamsızlık ilişkisi incelendiğinde kardeş sayısı ile belirlenen devamsızlık ortalamalarının; anne eğitim seviyesi yükseldikçe düştüğü, anne eğitim seviyesi düştükçe yükseldiği görülmektedir. Özellikle annenin lisans ve üzeri bir eğitim durumuna sahip olması durumunda kardeş sayısı etkisini kaybetmekte ve bu öğrencilerin devamsızlık ortalamaları 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının altına düşmektedir.

Tablo 119*Kardeş sayısı ve baba eğitim seviyesinin devamsızlıkla ilişkisi*

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması	Baba Eğitim Durumu	Devamsızlık Ortalaması
1	5,8	okumaz-yazmaz	9,8
		ortaokul ve altı	5,6
		lise	4,4
		lisans	3,7
		lisansüstü	3,1
2 ve 3	4,8	okumaz-yazmaz	6,9
		ortaokul ve altı	5,1
		lise	4,6
		lisans	3,9
		lisansüstü	4
4 ve 5	6,8	okumaz-yazmaz	8,9
		ortaokul ve altı	6,3
		lise	5,3
		lisans	4,7
		lisansüstü	4,3
6 ve üzeri	10,5	okumaz-yazmaz	9,3
		ortaokul ve altı	7,8
		lise	6,9
		lisans	5,4
		lisansüstü	8,6

Tablo 119’da yer alan veriler incelendiğinde; anne eğitim seviyesinde olduğu gibi baba eğitim seviyesi lisans ve üzeri olması durumunda kardeş sayısı etkisini kaybetmekte ve bu öğrencilerin devamsızlık ortalamaları, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının altına düşmektedir. Bu durumun dışında; baba eğitim seviyesi yükseldikçe, kardeş sayısına bağlı olarak belirlenen devamsızlık ortalamaları düşmekte aksi durumda yükselmektedir.

Tablo 120

Kardeş sayısı ve aile gelir durumunun devamsızlıkla ilişkisi

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması	Aile Gelir Durumu	Devamsızlık Ortalaması
1	5,8	Çok Kötü	10,6
		Kötü	8,6
		Orta	5,4
		İyi	4,4
		Çok İyi	4,3
2 ve 3	4,8	Çok Kötü	6,2
		Kötü	5,5
		Orta	4,8
		İyi	4,5
		Çok İyi	4,4
4 ve 5	6,8	Çok Kötü	9,2
		Kötü	7,6
		Orta	6,3
		İyi	5,9
		Çok İyi	6
6 ve üzeri	10,5	Çok Kötü	11,7
		Kötü	11,4
		Orta	9,7
		İyi	8,9
		Çok İyi	8,3

Gelir durumunun çok kötü veya kötü olmasının genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarını yükselttiği ifade edilmişti. Bu durumla paralel olarak kardeş sayısının yüksek ve aile gelir durumun düşük olduğu durumlarda genel ortaöğretim öğrencilerin devamsızlık ortalaması 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının iki katına çıkmaktadır. Ayrıca ailenin tek çocuğu olan genel ortaöğretim öğrencilerinin, gelir durumunun çok kötü olması durumunun ailenin iki veya üç çocuk sahibi olması ve gelir durumunun çok kötü olması durumu ile olan farkı dikkat çekmektedir.

Tablo 121*Kardeş sayısı ve aile durumunun devamsızlıkla ilişkisi*

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Aile Durumu	Devamsızlık Ortalaması (Gün)
1	5,8	Birlikte	5,7
		Ayrı	6,1
2 ve 3	4,8	Birlikte	4,7
		Ayrı	6,2
4 ve 5	6,8	Birlikte	6,7
		Ayrı	7,7
6 ve üzeri	10,5	Birlikte	10,5
		Ayrı	10,6

Anne ve babanın ayrı olduğu ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının, ailenin birlikte olduğu öğrencilere göre yüksek olduğu ifade edilmişti. Bu durum; kardeş sayısına göre belirlenen devamsızlık ortalamaları için de geçerliliğini korumakta ve ailenin birlikte veya ayrı olması kardeş sayısına göre ortaya çıkan devamsızlık ortalamalarını anlamlı olarak değiştirmemektedir.

Tablo 122*Kardeş sayısı ve okula devam durumu*

Kardeş Sayısı	Devamsızlık Ortalaması (Gün)	Devam Durumu	Yüzdesi
1	5,8	Düzenli Devam	95,1%
		Devamsız	3,2%
		Kronik Devamsız	0,8%
		Okuldan kopma	1,0%
2 ve 3	4,8	Düzenli Devam	96,0%
		Devamsız	3,5%
		Kronik Devamsız	0,3%
		Okuldan kopma	0,2%
4 ve 5	6,8	Düzenli Devam	93,3%
		Devamsız	4,8%
		Kronik Devamsız	1,0%
		Okuldan kopma	1,0%
6 ve üzeri	10,5	Düzenli Devam	89,2%
		Devamsız	5,5%
		Kronik Devamsız	2,4%
		Okuldan kopma	3,0%

Kardeş sayısı ve genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları ilişkisi incelendiğinde, okula devam durumu üzerinde kardeş sayısı ilişkisinin oldukça güçlü olduğu görülmektedir. Okula düzenli devam eden öğrenci oranı 2-3 çocuklu ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencileri arasında yüzde 96 seviyesinde iken bu oran 6 ve üzeri çocuğa sahip ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencileri için %89 seviyesindedir. Aynı durumda; iki öğrenci grubu arasında ikinci grupta yer alan öğrenciler arasında kronik devamsızlık oranı ilk grupta yer alan öğrencilere göre 8 kat, okuldan kopma oranı ise 15

kat daha fazladır. Bu durum 6 ve üzeri çocuğa sahip ailelerden gelen öğrencilerin; devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma açısından risk grubunda yer aldıklarını göstermektedir.

4.1.5. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumunun temel belirleyicilerinin CHAID analizi ile tespiti

Araştırmanın bu bölümünde genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarını en iyi açıklayan değişkenlerin tespit edilmesi amacıyla CHAID analizi gerçekleştirilecektir. CHAID analizi, bağımlı değişkeni en iyi yordayabilecek alt gruplara bölmektedir. Bu alt gruplar da küçük yordayıcı alt gruplara bölünebilir. En iyi tahmin sonucunun elde etmek için başlangıç değişkenleri ki-kare analizi kullanılarak yeniden kategorileştirilir. Aşamalı olarak kullanılan kategorileri birleştirme işlemi, değişkenler arasında daha fazla birleştirilme sağlanamayacağına ilişkin karar verilinceye kadar devam eder (Şata ve Çakan, 2018).

Gerçekleştirilen analizinde de SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. CHAID analizinde örnekleme büyüklüğünden kaynaklı yorumlamayı güçleştirecek aşırı dallanmayı önlemek amacıyla ana düğümde bulunması gereken minimum durum sayısı 2.000, alt düğümde bulunması gereken minimum durum sayısı 1.000 olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen tüm analizlerde CHAID analizi sonuçlarına göre kategorik bağımlı değişkene ait toplam sınıflama doğruluğu (*classification correction*) yüzde 94 ve üzerinde gerçekleşmiştir.

Gerçekleştirilen CHAID analizine, genel ortaöğretim öğrencilerine ait e-okul bilgi sisteminde yer alan 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına ait veriler dâhil edilmiştir. MEB Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü üzerinden temin edilen verilere göre 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında MEB'e bağlı resmi örgün genel ortaöğretim kurumlarında aktif kaydı bulunan 1.467.127 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın önceki bölümlerinde görüleceği üzere genel ortaöğretim öğrencilerine ait verilerden bazılarının e-okul veri tabanındaki veri giriş oranları düşüktür. Gerçekleştirilen CHAID analizine veri giriş oranı yüzde 90'ın altında olan herhangi bir bağımsız değişken dâhil edilmemiştir. Gerçekleştirilen analize; araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen veriler, gerçekleştirilen ön analizlerin sonuçları ve literatür taraması temel alınarak bağımsız değişken olarak;

1. Öğrencinin cinsiyeti,
2. Öğrencinin okul türü,
3. Öğrencinin sınıf seviyesi,
4. Öğrencinin aile gelir durumu,
5. Öğrencinin YEP puanı,
6. Öğrencinin OBP puanı,
7. Öğrencinin yıl sonu başarı puanı,
8. Öğrencinin kardeş sayısı,
9. Öğrencinin aile durumu (ayrı-birlikte)

dâhil edilmiştir. Öğrencinin anne baba eğitim durumunun CHAID analizine dâhil edilmesinin gerekçesi ise bu veriye ilişkin veri giriş oranlarının e-okul sistemi üzerinde yüzde 30 seviyesinin altında olmasıdır.

Gerçekleştirilen CHAID analizi sonuçları; her analizde bağımlı değişken üzerinde etki gücü en yüksek olan bağımsız temele alarak sınıflandırma ağacı türettirdiğinden, her seferinde en etkili bağımsız değişken analiz dışına çıkarılarak 8 farklı CHAID analizi gerçekleştirmiştir. Bu analizler, birden sekize kadar aşamalı analiz olarak ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde kapsamı (dahil edilen bağımsız değişkene göre) en geniş olan analiz 1. Aşama CHAID Analizi iken bu durum her sonraki analizde giderek daralmaktadır.

Tablo 123*CHAID analizleri ve bu analizlere dâhil edilen bağımsız değişkenler*

Analizin adı	Analize Dahil Edilen Bağımsız Değişkenler
1. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, OBP Puanı, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, YEP Puanı, Yılsonu Başarı Puanı.
2. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, OBP Puanı, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, YEP Puanı
3. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, YEP Puanı
4. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Okul Türü, Sınıf Seviyesi
5. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Okul Türü
6. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü
7. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Cinsiyet, Okul Türü
8. Aşama CHAID Analizi	Aile Durumu, Okul Türü

Araştırma evreninin büyüklüğü ve CHAID analizinin kayıp verileri ayrı bir kategori olarak ele alması nedeniyle CHAID analizine herhangi bir verisinde eksiklik bulunan öğrenciler de dâhil edilmemiştir. Ayrıca özürlü devamsız gün sayısı 30 gün üzerinde olan öğrencilerin bu durumunun özürsüz devamsızlığı da etkileyebileceği göz önünde bulundurularak bu öğrenciler CHAID analizine dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak gerçekleştirilen CHAID analizi, 1.299.710 öğrenciye ait veriler üzerinden yapılmıştır. Bu sayı ilgili eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yüzde 89’una tekabül etmektedir.

CHAID analizi hem sürekli hem sıralı hem de kategorik bağımlı ve bağımsız değişkenler ile gerçekleştirilebilmektedir. Ancak; araştırmanın yapısı, araştırmaya dâhil edilen örneklemin büyüklüğü ve yorumlamanın kolay olmasının amaçlanmak istenmesi nedeniyle analize dâhil edilen sürekli değişkenler kategorik hale getirilmiştir. Araştırmanın önceki bölümlerinde belirtildiği üzere genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsız gün sayıları üzerinden okula düzenli devam eden, devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci olarak kategorize edilmiştir. CHAID analizinde ise öncelikle genel ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin göstergeler olan YEP puanı, yıl sonu başarı puanı ve OBP’si kategorik hale getirilmiştir. YEP puanı kategorik hale getirilirken;

- YEP Puanı 199 ve altı olan öğrencilerin YEP puanı 1,
- YEP puan aralığı 200-299 aralığında olan öğrencilerin YEP puanı 2,

- YEP puan aralığı 300-399 aralığında olan öğrencilerin YEP puanı 3,
- YEP puanı 400 ve üzerinde olan öğrencilerin puanı 4 olarak sıralı kategorik hale getirilmiştir.

OBP puanı kategorik hale getirilirken MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliğinin puan baremleri de göz önünde bulundurularak OBP puanı;

- 0-44 aralığında olan öğrencilerin OBP puanı 1,
- 45-59 aralığında olan öğrencilerin OBP puanı 2,
- 60-79 aralığında olan öğrencilerin OBP puanı 3,
- 80-100 aralığında olan öğrencilerin OBP puanı 4 olarak sıralı kategorik hale getirilmiştir.

Yıl sonu başarı puanı kategorik hale getirilirken yıl sonu başarı puanı;

- 0-44 aralığında olan öğrencilerin yıl sonu başarı puanı 1,
- 45-59 aralığında olan öğrencilerin yıl sonu başarı puanı 2,
- 60-79 aralığında olan öğrencilerin yıl sonu başarı puanı 3,
- 80-100 aralığında olan öğrencilerin yıl sonu başarı puanı 4 olarak sıralı kategorik hale getirilmiştir.

Benzer şekilde öğrencilerin kardeş sayısı da 1-2 kardeş, 3-4 kardeş ve 5 kardeş ve üzeri olarak sıralı kategorik hale getirilmiştir.

Analiz Örnekleme

CHAID analizine dahil edilen 1.299.710 öğrencinin ele alınan bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre dağılımı ele alınmaya çalışılacaktır.

Tablo 124

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları

Okula Devam Durumu	Sayısı	Oranı
Düzenli devam	1.232.563	94,8
Devamsız	50.776	3,9
Kronik devamsız	8.029	0,6
Okuldan kopma	8.342	0,6
Toplam	1.299.710	100,0

CHAID analizine dâhil edilen öğrencilerin okula devam durumları incelendiğinde bu öğrencilerin önemli bir kısmının okula düzenli olarak devam ettiği görülmektedir.

Ancak okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin bu durumunu en iyi açıklayacak bağımsız değişkenler ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Tablo 125

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Sayısı	Oranı
Erkek	577.719	44,4
Kadın	721.991	55,6
Toplam	1.299.710	100,0

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde kız öğrencilerin sayısı ve oranı erkek öğrencilerden fazladır.

Tablo 126

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	Sayısı	Oranı
Anadolu lisesi	1.167.654	89,8
Fen lisesi	102.796	7,9
Sosyal bilimler lisesi	29.260	2,3
Toplam	1.299.710	100,0

CHAID analizine dâhil edilen öğrencilerin yaklaşık yüzde doksanını Anadolu liselerine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 127

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dağılımı

Sınıf Seviyesi	Sayısı	Oranı
Hazırlık	9.313	0,7
Dokuzuncu sınıf	425.766	32,8
Onuncu sınıf	305.634	23,5
On birinci sınıf	293.871	22,6
On ikinci sınıf	265.126	20,4
Toplam	1.299.710	100,0

CHAID analizine dâhil edilen öğrenci grubu içerisinde en fazla temsil edilen grup tüm evren ile uyumlu olarak dokuzuncu sınıf öğrencileridir.

Tablo 128

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin aile gelir durumuna göre dağılımı

Aile Gelir Durumu	Sayısı	Yüzdesi
Çok kötü	27.480	2,1
Düşük	271.628	20,9
Orta	606.959	46,7
İyi	370.141	28,5
Çok iyi	23.502	1,8
Toplam	1.299.710	100,0

Tablo 128’den görüleceği üzere analize dâhil edilen öğrencilerin yaklaşık yüzde yetmişinin gelir durumu orta ve altı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 129

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumuna göre dağılımı

Aile Durumu	Sayısı	Oranı
Birlikte	1.208.409	93,0
Ayrı	91.301	7,0
Toplam	1.299.710	100,0

CHAID analizine dâhil edilen öğrenciler arasında anne ve babası ayrı olan 91.301 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 130

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puan kategorilerine göre dağılımı

YEP Puanı Kategorisi	Sayısı	Oranı
1,00	90.123	6,9
2,00	295.719	22,8
3,00	444.118	34,2
4,00	469.750	36,1
Toplam	1.299.710	100,0

Tablo 130’dan görüleceği üzere analize dâhil edilen öğrencilerin yaklaşık yüzde yetmişi YEP puanına göre oluşturulan sıralı kategorilerden üçüncü ve dördüncü kategoride yer almaktadır.

Tablo 131

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin OBP puan kategorilerine göre dağılımı

OBP puanı kategorisi	Sayısı	Oranı
1,00	1.123	0,1
2,00	21.650	1,7
3,00	321.862	24,8
4,00	955.075	73,5
Toplamı	1.299.710	100,0

OBP puanı üzerinden oluşturulan sıralı kategorilere göre genel ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık yüzde doksan sekizinin OBP puanı 60 ve üzerindedir.

Tablo 132

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yılsonu başarı puanı kategorilerine göre dağılımı

Yıl sonu puanı kategorisi	Sayısı	Oranı
1,00	31.377	2,4
2,00	189.609	14,6
3,00	563.165	43,3
4,00	515.559	39,7
Toplam	1.299.710	100,0

Genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde analize dâhil edilen öğrencilerin sadece yüzde 2,4'ünün yılsonu başarı puanı 45 puan altındadır. Bu oran 80 puan üzeri için yaklaşık yüzde 40 seviyesindedir.

Tablo 133

CHAID analizine dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısına göre dağılımı

Kardeş sayısı	Sayısı	Oranı
1 ve 2 kardeş	541.951	41,7
3 ve 4 kardeş	542.947	41,8
5 kardeş ve üzeri	214.812	16,5
Toplam	1.299.710	100,0

Tablo 133'ten görüleceği üzere analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencileri arasında beş ve üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin oranı yüzde 16,5'tir.

CHAID Analizi Sonuçları

Araştırmanın yöntem bölümünde açıklandığı üzere CHAID analiz üç ağaç derinliğinde analiz yapılmasına izin veren bir sınıflandırma ağacıdır. Araştırma kapsamında ele alınan bağımlı değişken kategorik olduğundan bu bölümde gerçekleştirilen analiz sonucu oluşturulan karar ağacı incelenmeye ve yorumlanmaya çalışılacaktır.

1. Aşama CHAID Analizi

Araştırmanın bu bölümünde CHAID analizi kapsamında ele alınan tüm bağımsız değişkenler ile gerçekleştirilen CHAID analizi sonuçlarına yer verilecektir. Gerçekleştirilen CHAID analizleri içerisinde, en fazla bağımsız değişken ile gerçekleştirilen CHAID analizi 1. Aşama CHAID analizidir.

1. Aşama CHAID Analizine dâhil edilen bağımlı ve bağımsız değişkenler ile oluşturulan karar ağacına ilişkin Model Özeti Tablo 134'te yer almaktadır.

Tablo 134

1. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

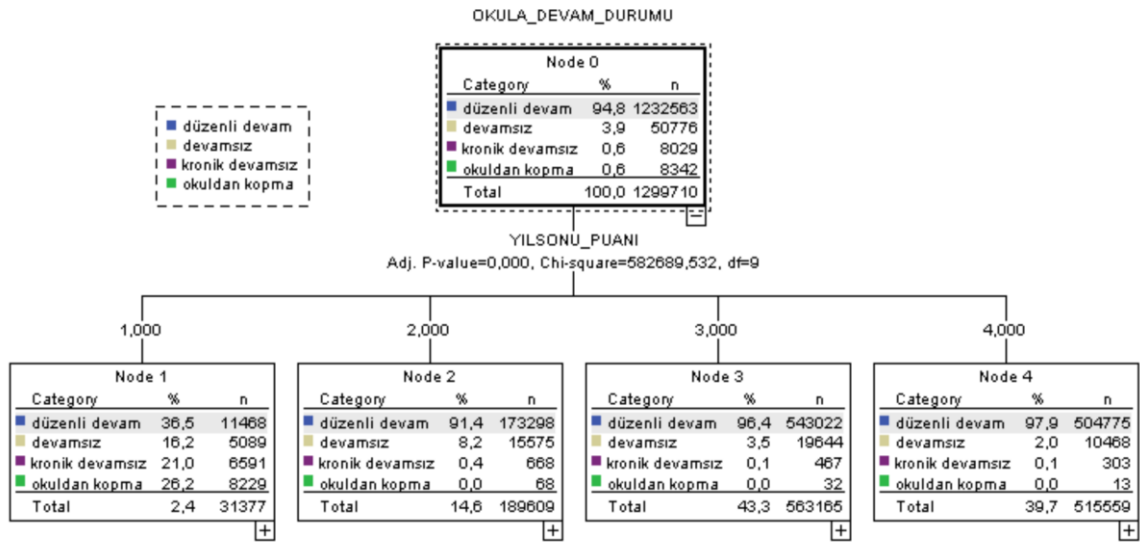
Model Özeti	
Özellikler	Karar Ağacı Yöntemi
	CHAID
	Bağımlı Değişken
	Okula Devam Durumu
	Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, Aile Gelir Durumu, Aile Durumu, YEP Puanı, OBP Puanı, Yılsonu Puanı, Kardeş Sayısı
	Bağımsız Değişkenler
Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı
	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı
	1000
Sonuçlar	Analiz Kapsamında Etki Gücü
	Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler
	Yıl Sonu Puanı, YEP Puanı, Kardeş Sayısı, Cinsiyet, Sınıf Seviyesi, Aile Durumu, OBP Puanı
	Düğüm Sayısı
	57
	Terminal Düğüm Sayısı
	37
Ağaç Derinliği	3
	Toplam Sınıflama Doğruluğu
	%95,1

Tablo 134'te yer alan verilerden görüleceği üzere, oluşturulan CHAID analizi modeline genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları bağımlı değişken; cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, aile gelir durumu, aile durumu, YEP puanı, OBP puanı, yılsonu puanı ve kardeş sayısı bağımsız olarak dâhil edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda; analize dâhil edilen bağımsız değişkenler bir arada bulunduğunda genel

ortaöğretim öğrencilerinin; yılsonu puanı, YEP puanı, kardeş sayısı, cinsiyeti, sınıf seviyesi, aile durumu ve OBP puanının sırasıyla okula devam durumu üzerinde sırasıyla etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler olduğu görülmüştür. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacının her ağaç derinliği ayrı ayrı ele alınacaktır.

Şekil 43

1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre okula devam durumunu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Şekil 43'ten görüleceği üzere gerçekleştirilen CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken öğrencilerin bir önceki yıla ait yılsonu başarı puanları ($\chi^2=582689,532$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yılsonu başarı puanı en alt grupta yer alan (1,000) bir başka deyişle bir önceki yıl yılsonu başarı puanı 0-44 aralığında olan öğrenciler arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 36,5'e düşmektedir. Aynı grupta yer alan öğrencilerin okuldan kopma oranı ise yüzde 26 seviyesinin üzerindendir. Bu grupta devamsız öğrencilerin oranı yüzde 16,2, kronik devamsız öğrencilerin oranı ise yüzde 21'dir.

CHAID analizine dâhil edilen 1.299.710 öğrenci içerisinde yer alan; okuldan kopan öğrencilerin yüzde 98,6'sı, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 82,1'i ve devamsız öğrencilerin yüzde 10'u yılsonu başarı puanı en düşük olan grupta yer alan öğrencilerin

oluşturduğu düğümde yer almaktadır. Oysaki bu düğümde yer alan öğrenciler analize dâhil edilen öğrencilerin sadece yüzde 2,4'ünü oluşturmaktadır.

Sonuç itibarıyla yılsonu başarı puanı 0-44 aralığında yer alan bir genel ortaöğretim öğrencisinin sonraki yıl okuldan kopma, kronik devamsız duruma düşme ve okula düzenli olarak devam etmeme olasılığının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle yılsonu başarı puanı düşük olan öğrenciler okuldan kopma noktasında risk altında olarak da değerlendirilebilir.

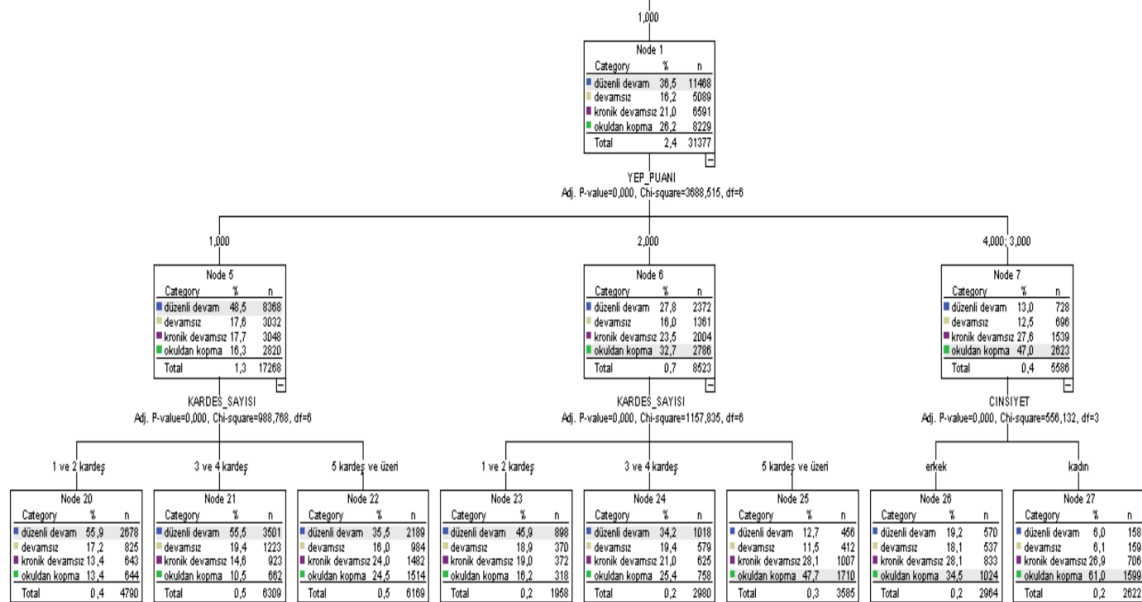
Şekil 43'ten görüleceği üzere yılsonu başarı puanı arttıkça okula düzenli devam etme oranı da belirgin bir şekilde yükselmektedir. Bu durumda yılsonu başarı puanının okula düzenli devam etme üzerindeki etkisi de belirginleşmektedir. Yılsonu başarı puanı 45-59 aralığında yer alan öğrenciler için ortaya çıkan devamsızlık sorunu (yüzde 8,2) yılsonu başarı puanı yükseldikçe ortadan kalkmaktadır. Şekil 44'te yer alan dört ana düğümün alt düğümleri mevcuttur.

❖ **Yılsonu başarı puanına göre en alt grupta (0-44 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu belirtilmiştir. Bu kısımda ise yılsonu başarı puanına göre oluşturulan kategorilerde yer alan her bir öğrenci grubunun okula devam durumunu etkileyen değişken ve alt değişkenler (düğümler) incelenmeye çalışılacaktır. İlk olarak yılsonu başarı puanına göre en alt grupta (0-44 puan aralığı) yer alan öğrencilere ait CHAID analizi sonuçları ele alınacaktır.

Şekil 44

1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu puanı en düşük olan grupta (1) yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



Şekil 44'te yer alan verilerden görüleceği üzere yılsonu başarı puanına göre en alt grupta yer alan (puan aralığı 0-44) genel ortaöğretim öğrencilerinin devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise YEP puanıdır ($\chi^2=3688,515$, $p=0,000$). Yılsonu başarı puanına göre en alt grupta yer alan öğrencilerden YEP puanı 199 ve altı olanlardan okula düzenli olarak devam edenlerin oranı yüzde 48,5'tir. Ancak dikkat çekici bir şekilde yılsonu başarı puanına göre en alt grupta yer alan öğrencilerin YEP puanları yükseldikçe okula düzenli devam etme olasılığı düşmekte ve okuldan kopma oranları yükselmektedir. Ortaya çıkan anormalliği bir başka anormalliğin tetiklediği düşünülebilir. Çünkü YEP puanı yüksek olan bir öğrencinin yılsonu başarı puanının düşük olması da beklendik bir durum değildir. Bu durumda olan öğrencilerin okula düzenli olarak devam etmesini engelleyen, okuldan kopmasını tetikleyen analiz kapsamında olan bağımsız değişkenler dışında muhtemelen okul dışı faktörlerin bulunduğu düşünülebilir.

Hem yılsonu hem de YEP puanına göre en alt grupta yer alan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin kardeş sayısı ($\chi^2=988,768$, $p=0,000$) olduğu görülmektedir. Bu öğrenci grubu içerisinde ise okuldan kopma ve kronik devamsız öğrencilerin en yoğunlukta olduğu alt grubun ise kardeş sayısı 5 ve üzeri olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse hem yılsonu başarı puanı hem de YEP puanı düşük olan aynı zamanda

5 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin okuldan kopma ve kronik devamsız olma oranları kümülatif olarak okula düzenli olarak devam etme oranlarından daha yüksektir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı arttıkça genel ortaöğretim öğrencilerinin okula düzenli devam etme oranları da düşmektedir. Bu durumda hem yılsonu başarı puanı hem de YEP puanı düşük ve çok çocuklu ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencilerinin okuldan kopma ve kronik devamsızlık riskinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Yılsonu başarı puanına göre en alt YEP puanına göre ise en alt ikinci grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısıdır ($\chi^2=1157,835$, $p=0,000$). Bu durumda olan öğrencilerden kardeş sayısı 5 üzeri olması durumunda okula düzenli olarak devam etme oranı yüzde 12,5'e düşmekte, okuldan kopma oranı ise yüzde 47,7'ye yükselmektedir. Bu durumda olan öğrencilerin neredeyse yüzde 90'ı okula düzenli olarak devam etmemektedir.

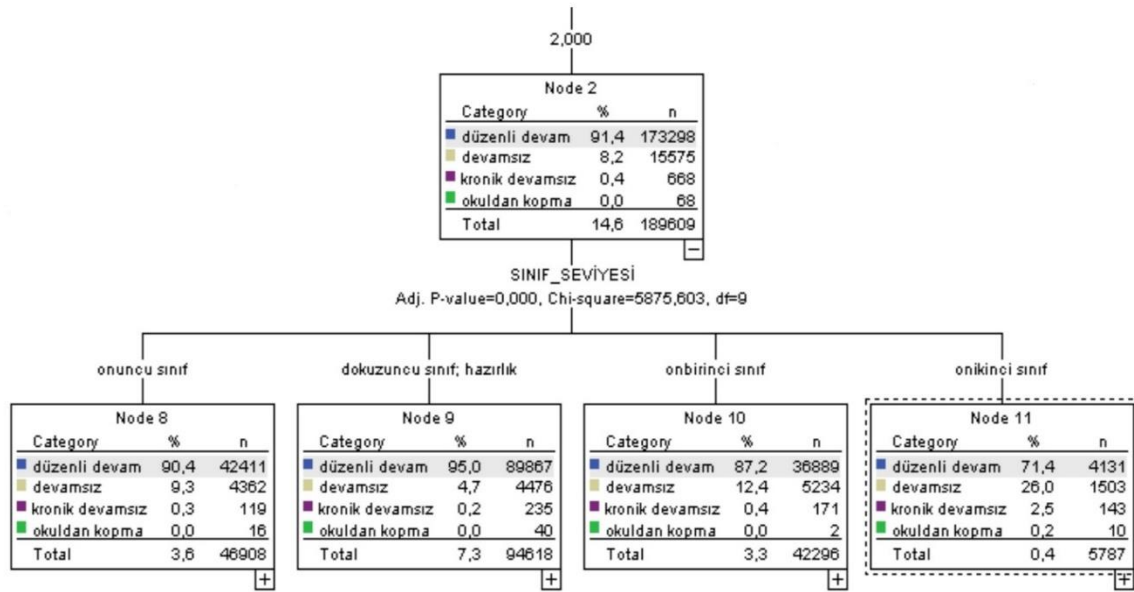
Daha önce de ifade edildiği gibi bir öğrencinin akademik başarısına dair göstergeler arasında bu denli farklılıklar olması beklendik bir durum değildir. Ancak bir önceki yıla ait yılsonu başarı puanları 0-44 aralığında iken lise yerleştirme puanları ise 300 puan ve üzeri olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın olduğu grupta ise okula düzenli devam noktasında ciddi bir sorun bulunmaktadır. Bu grupta yer alan öğrencilerin neredeyse yarısı okuldan kopmaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler arasında kız öğrencilerin okuldan kopma oranları ise erkek öğrencilerin okuldan kopma oranlarının iki katına yakındır. Bu duruma sebep olan faktörlerin okul dışı (bir yakının kaybı, aile bölünmesi, doğal afet vb.) olduğu düşünülmekle birlikte bu sebepleri gerekçeli olarak ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

❖ Yılsonu başarı puanına göre en alt ikinci grupta (45-59 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler

Araştırmanın bu kısmında ise yılsonu başarı puanına göre en alt ikinci grupta (45-59 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler incelenmeye çalışılacaktır.

Şekil 45

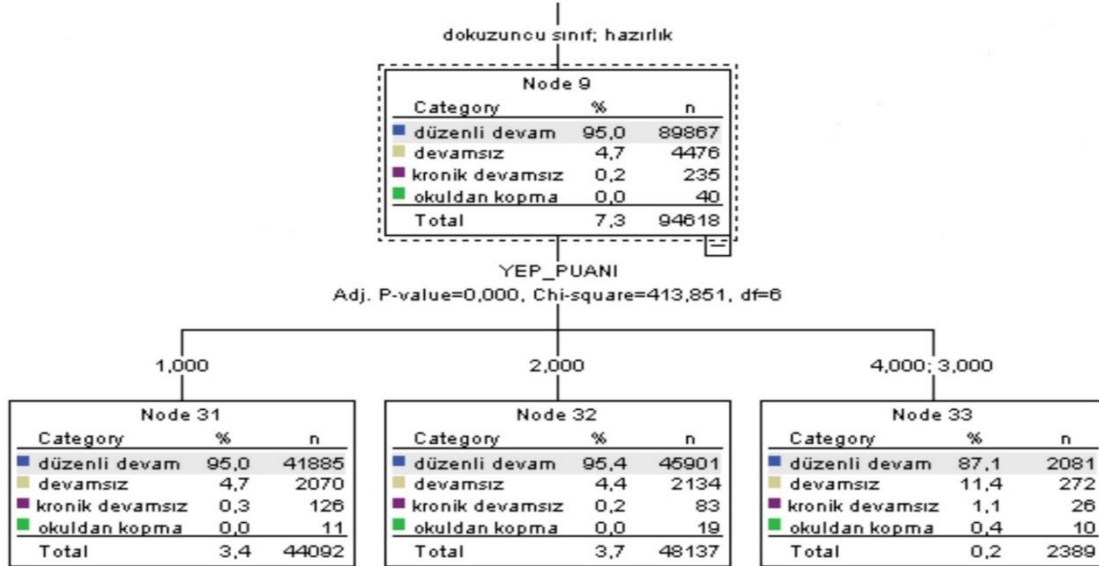
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Şekil 45'ten görüleceği üzere yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi ($\chi^2=5875,603$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula düzenli devam oranının en düşük olduğu sınıf seviyesi onikinci sınıf seviyesidir. Bu sınıf seviyesi aynı zamanda devamsızlık oranının da en yüksek olduğu sınıf seviyesi olarak da dikkat çekmektedir. Bu durumu, ortaöğretimin son yılı olan bu sınıf seviyesinden sonra girilen yükseköğretim kurumları giriş sınavlarına hazırlık nedeniyle yapılan devamsızlıklar ile ilişkilendirmek mümkündür. Bu grupta okula düzenli devam oranının en yüksek olduğu sınıf seviyeleri ise hazırlık ve dokuzuncu sınıf seviyeleridir.

Şekil 46

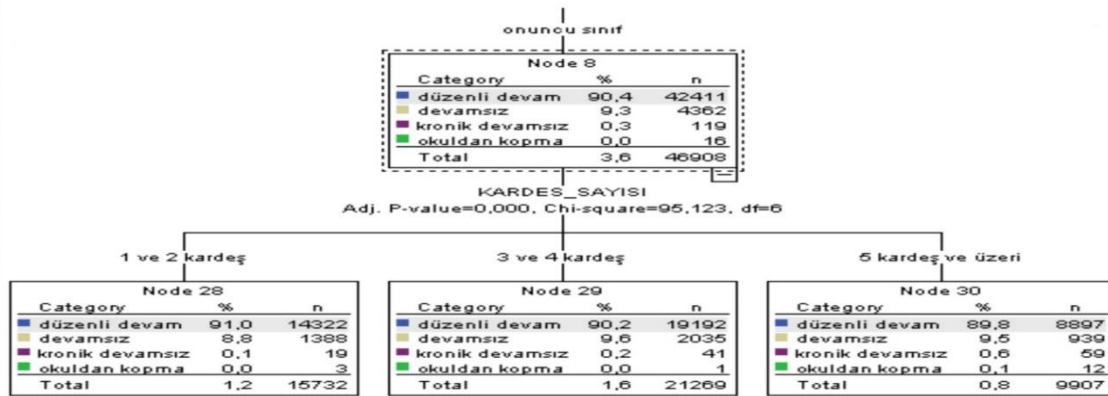
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken YEP puanı ($\chi^2=413,851$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüksek olarak seyrederken; YEP puanı en yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu alt grupta ise devamsızlığın yaygınlaştığı görülmektedir.

Şekil 47

1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken

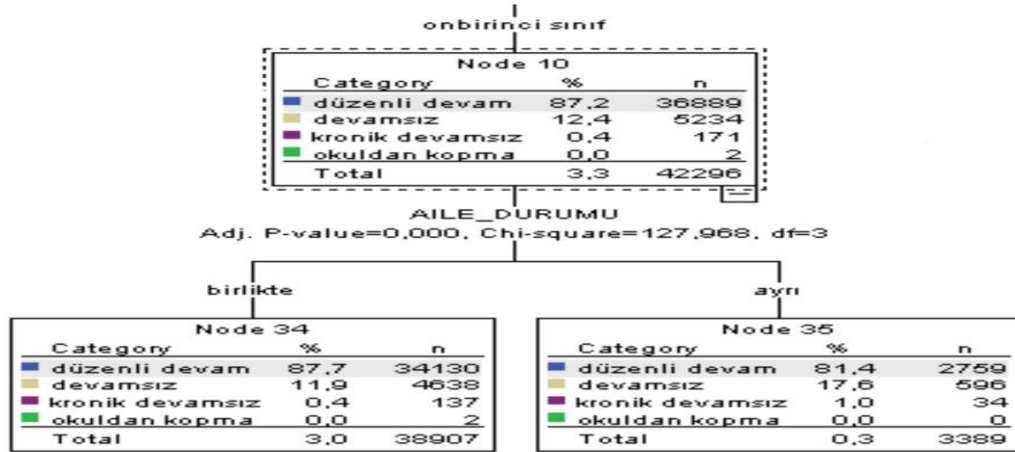


Yılsonu başarı puanına göre en düşük ikinci puan grubu olan 45-60 puan aralığında yılsonu başarı puanına sahip onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde

etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısı ($\chi^2=95,123$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel durumla uyumlu olarak bu öğrenci grubunda da kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam oranının da azalmakta olduğu görülmektedir.

Şekil 48

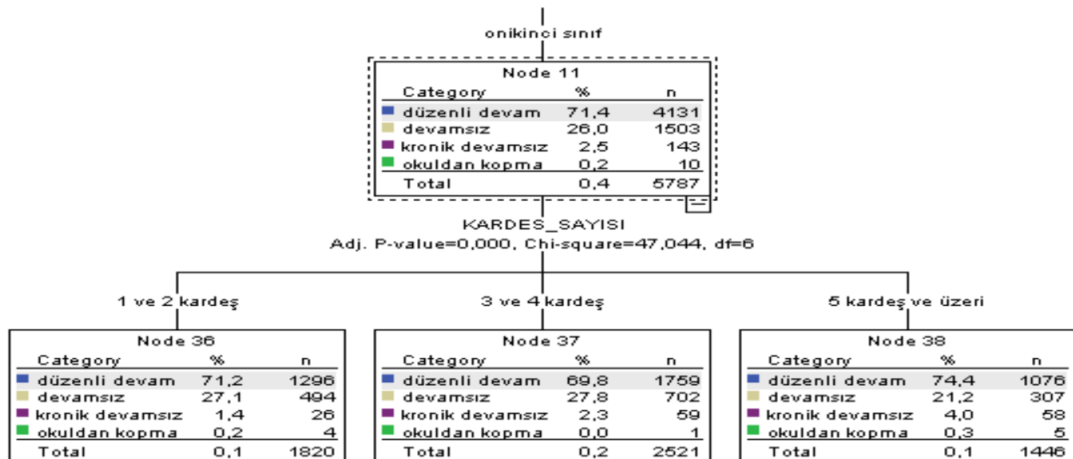
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Bir önceki yıla ait yılsonu başarı puanları 45-59 aralığında olan on birinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken aile durumu ($\chi^2=127,968$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubunda anne ve babanın ayrı olması durumunda okula düzenli devam etme oranı düşmekte ve devamsızlık oranı ise yükselmektedir.

Şekil 49

1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



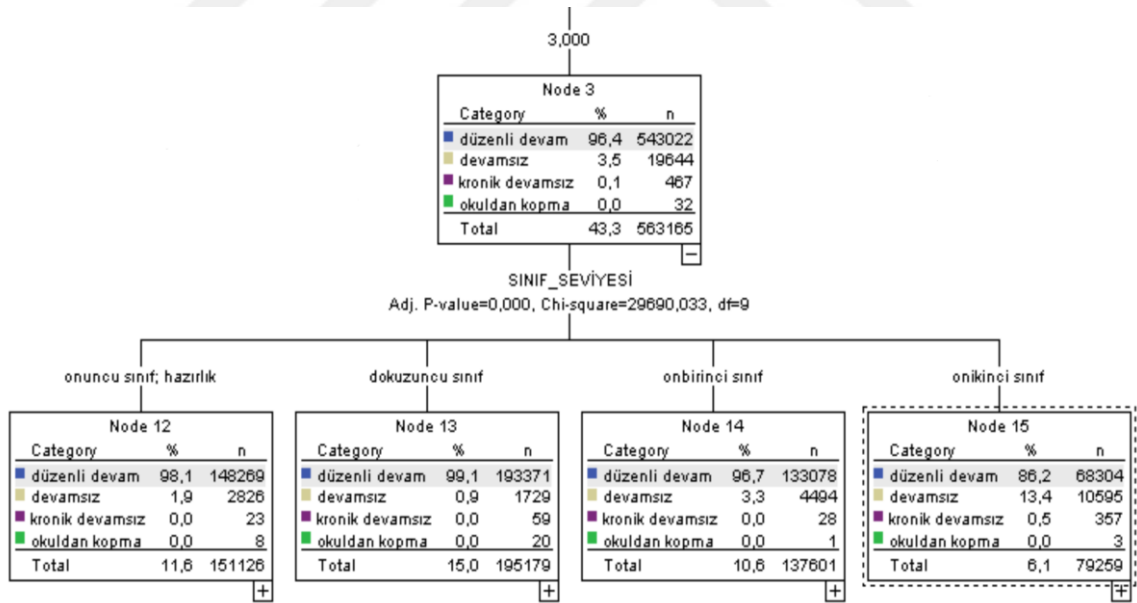
Şekil 49’da yer alan verilerden görüleceği üzere yılsonu başarı puanı en düşük ikinci grupta yer alan onikinci sınıf öğrencileri arasında devamsızlık yaygın bir sorun olarak görünmektedir. Bu durum üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısı ($\chi^2=47,044$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubu içerisinde kronik devamsızlık ve okuldan kopma oranının en yüksek olduğu grup 5 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin oluşturduğu gruptur.

❖ 3. Yılsonu başarı puanına göre 3. grupta (60-79 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler

Yılsonu başarı puanına göre puanı 59 ve altında olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarını etkileyen değişken ve alt değişkenler incelendikten sonra yılsonu başarı puanına göre üçüncü grupta yer alan öğrenciler için de aynı durum ele alınmıştır.

Şekil 50

1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanı 60-79 aralığında yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişkenin sınıf seviyesi ($\chi^2=29690,033$, $p=0,000$) olduğu görülmektedir. Bu öğrenci grubu içerisinde okula düzenli devam etme oranı en yüksek sınıf seviyesi dokuzuncu sınıftır. Analize dahil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 43,3’ünü oluşturan bu grupta okuldan kopma ve kronik devamsızlık yaygın bir sorun olarak görünmemektedir. Ancak ortaöğretimin son sınıf seviyesi olan on

ikinci sınıfta devamsız öğrenci oranının yüzde 13 seviyesinin üzerinde oluşu dikkati çekmektedir. Bu durumun Türk eğitim sisteminin kronik bir problemi olan sınavlara hazırlık amacıyla devamsızlık yapma davranışı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Şekil 51

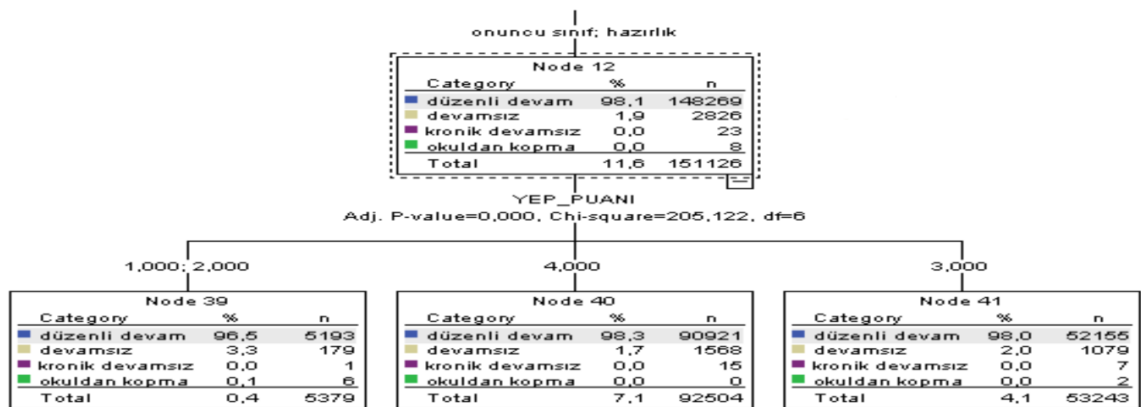
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişken OBP puanı ($\chi^2=319,610$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. OBP puanı 80 ve üzeri olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula düzenli olarak devam etme oranları diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Şekil 52

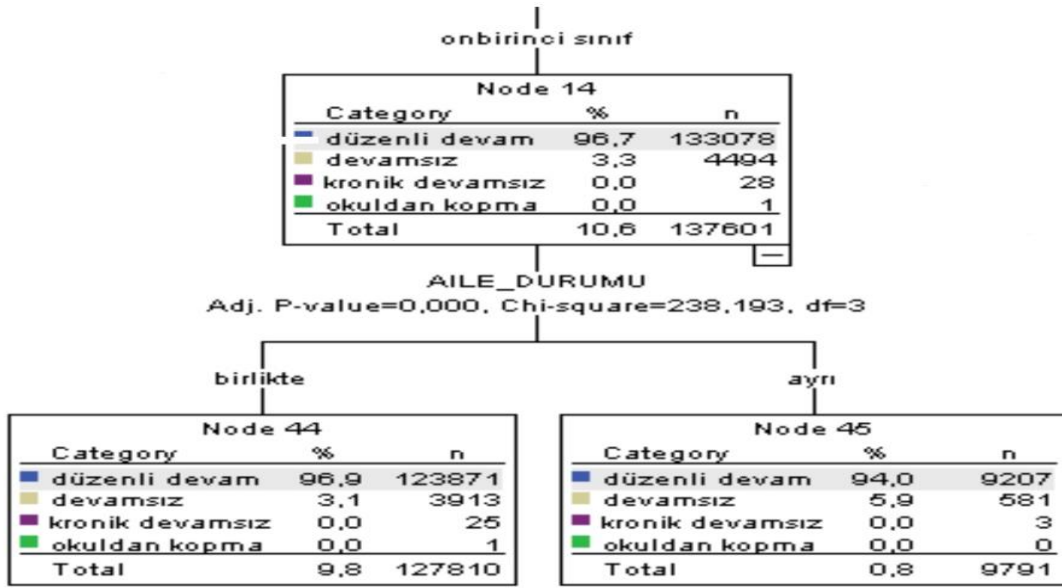
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişken YEP puanı ($\chi^2=205,122$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerde YEP puanının 300 puanın altına düşmesi okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranını düşürürken devamsız öğrenci oranını yükseltmektedir.

Şekil 53

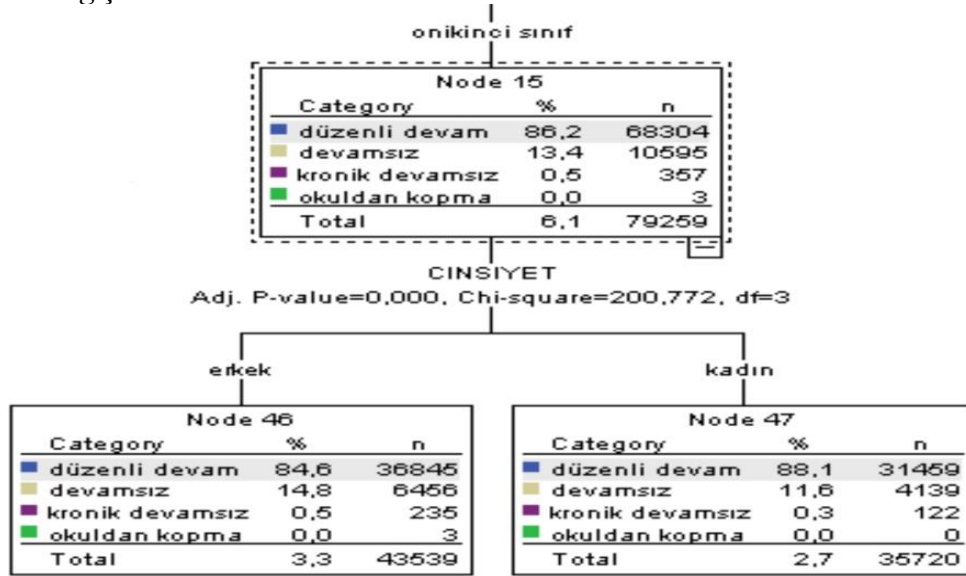
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Şekil 53'ten görüleceği üzere yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişken aile durumu ($\chi^2=238,193$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu grupta yer alan öğrencilerden anne ve babası bir arada olanların okula düzenli devam etme oranı yüzde 96,9 iken bu oran anne ve babası ayrı olan öğrenciler için yüzde 94'e düşmektedir.

Şekil 54

1. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



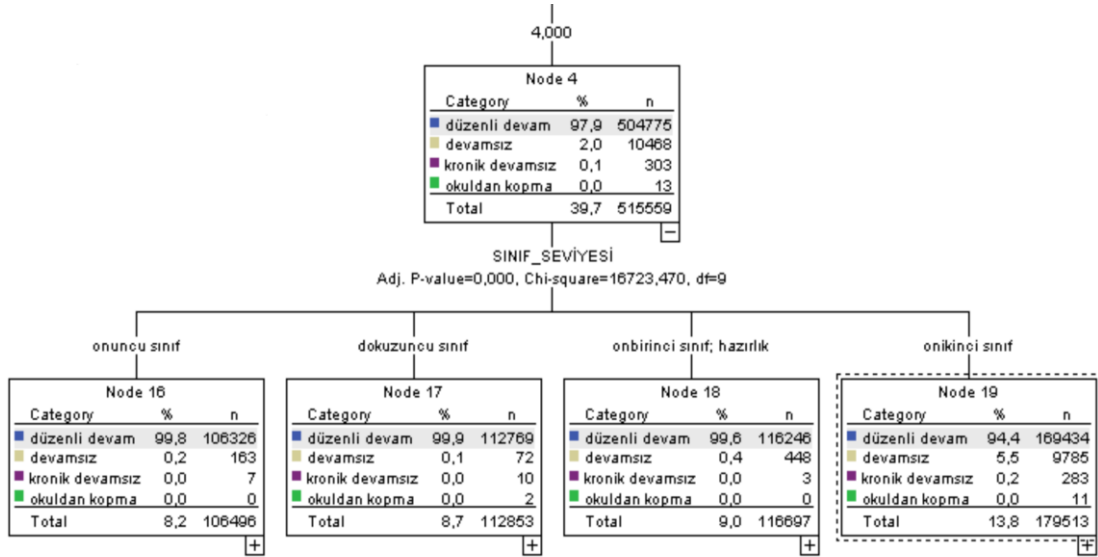
Son olarak yılsonu başarı puanına göre 3. grupta yer alan onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişkenin öğrencilerin cinsiyeti ($\chi^2=200,772$, $p=0,000$) olduğu görülmüştür. Bu grupta yer alan öğrencilerden erkek öğrenciler arasında devamsız öğrenci oranı yüzde 14,8 iken kız öğrenciler için bu oran yüzde 11,6'dır.

❖ Yılsonu başarı puanına göre 4. grupta (80-100 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişkenler

Yılsonu başarı puanına göre son olarak en üst grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumlarını etkileyen değişkenler ve alt değişkenler incelenmeye çalışılacaktır. Bu grupta okula düzenli devam oranları genel olarak yüksek olmakla birlikte bazı durumlarda okula düzenli devam oranlarında düşüşler görülebilmektedir.

Şekil 55

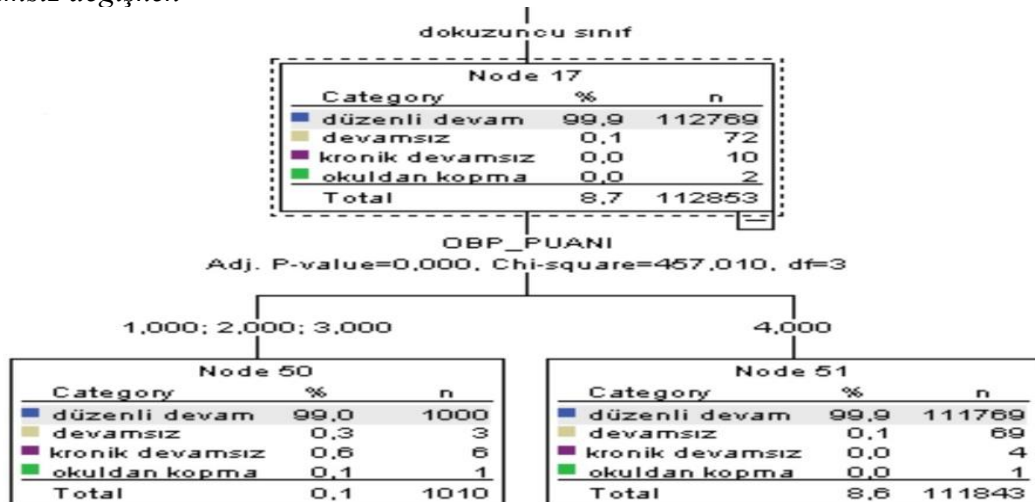
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanına göre 4. grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanı 80-100 aralığında olup bu puan aralığına göre oluşturulan kategorilerden en yüksek puan aralığını temsil eden 4. grupta yer alan öğrenciler analize dahil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 39,7'sini oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubunda okula düzenli devam etme oranı yüzde 97,9 seviyesindedir. Bu öğrenci grubunda okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi ($\chi^2=16723,470$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir.

Şekil 56

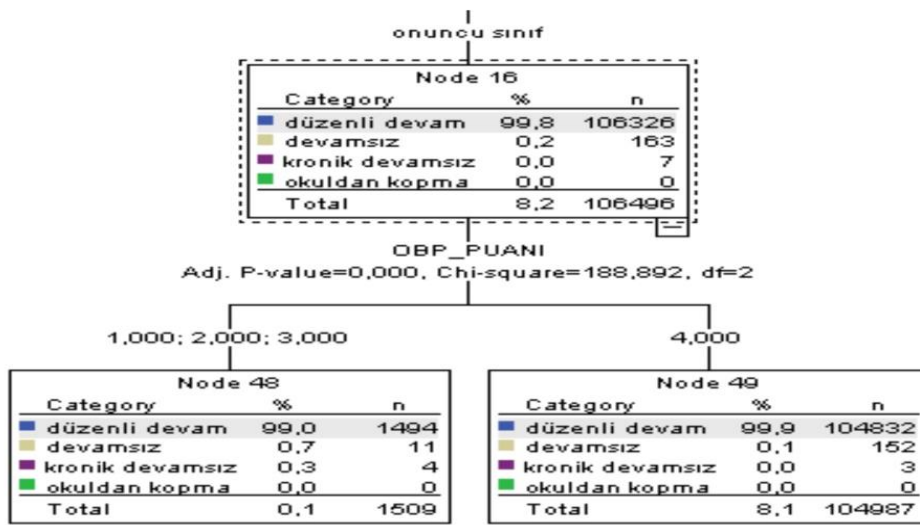
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Şekil 56'dan görüleceği üzere yılsonu başarı puanı 80 ve üzeri olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken OBP ($\chi^2=457,010$, $p=0,000$) puanıdır. Bu öğrenci grubu için, OBP puanı 80 ve üzeri olan öğrencilerin diğer öğrenci grubuna göre görece daha düzenli bir şekilde okula devam ettikleri söylenebilir.

Şekil 57

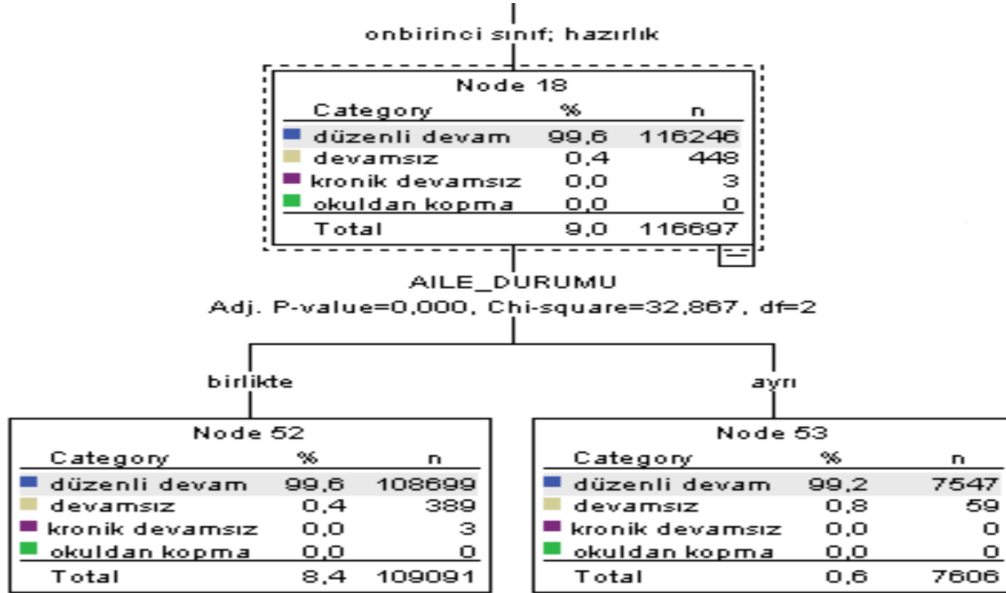
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Şekil 57'de görüleceği üzere aynı yılsonu puan aralığında yer alan onuncu sınıf öğrencileri için de okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken OBP ($\chi^2=188,892$, $p=0,000$) puanıdır. Aynı durumdaki dokuzuncu sınıf öğrencileri ile benzer olarak bu öğrenci grubu için de OBP puanının 80 ve üzeri olması, öğrencilerin okula düzenli devamlarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Şekil 58

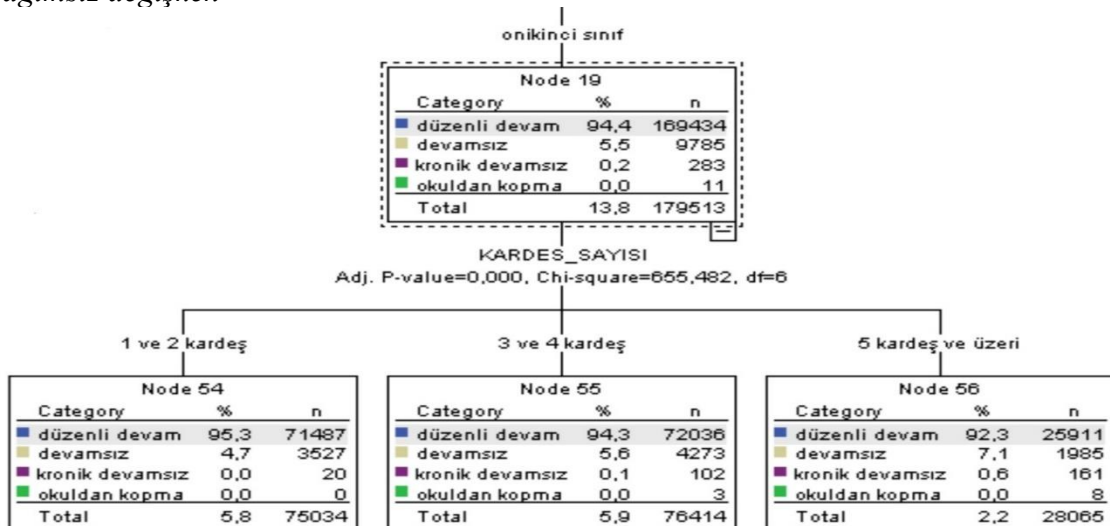
1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan onbirinci sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanına göre en üst grupta yer alan on birinci sınıf ve hazırlık öğrencileri için okula düzenli devam noktasında bir sorun olmadığını söylemek mümkündür. Ancak bu öğrenciler için etkili bir bağımsız değişken olan aile durumuna ($\chi^2=32,867$, $p=0,000$) göre anne ve babası ayrı olan öğrencilerin görece daha fazla devamsızlık yapma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Şekil 59

1. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre yılsonu başarı puanı açısından 4. grupta yer alan on ikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Yılsonu başarı puanı en üst grupta yer alan öğrenciler arasında devamsızlık ve kronik devamsızlık oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi on ikinci sınıf seviyesidir. Bu durumda olan on ikinci sınıf öğrencileri için okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısı ($\chi^2=655,482$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubu için kardeş sayısı artarken devamsızlık ortalamaları da artmaktadır.

2. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu görülmüştür. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacı etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkeni temel alıp karar ağacını yapılandırdığı için bundan sonraki analizlerde her analiz için etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken devre dışı bırakılıp analizler gerçekleştirilecektir.

2. Aşama CHAID analizinde, bir önceki analizde genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken olarak tespit edilen yılsonu başarı puanı, bağımsız değişken olarak analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen bağımsız değişkenler ise; OBP puanı, YEP puanı, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, okul türü ve aile durumudur.

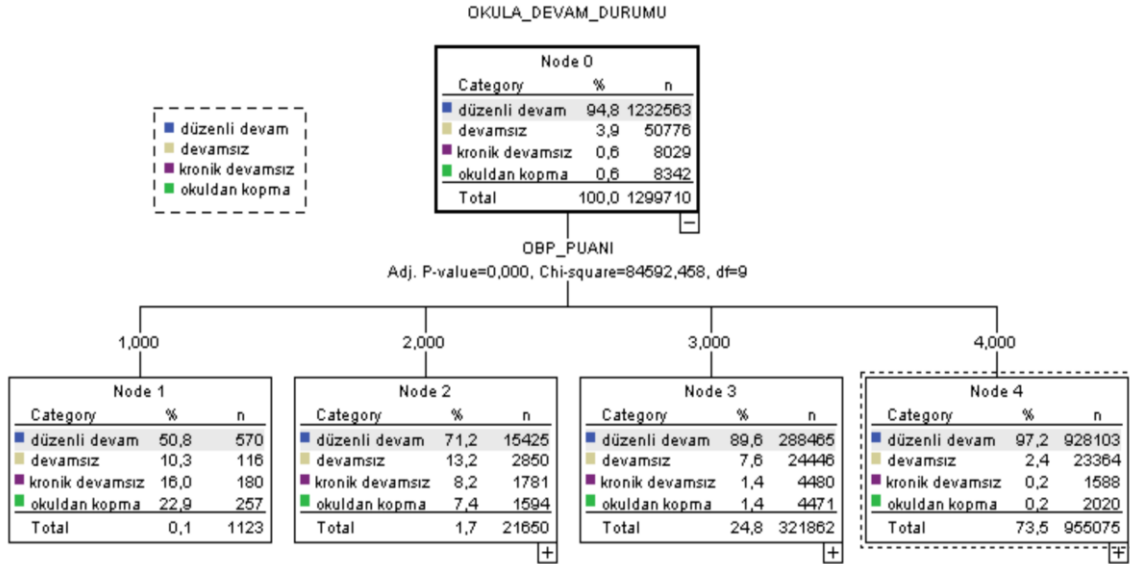
Tablo 135*2. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti*

Model Özeti		
	Karar Ağacı Yöntemi	CHAID
	Bağımlı Değişken	Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, Aile Gelir Durumu, Aile Durumu, YEP Puanı, OBP Puanı, Kardeş Sayısı
Özellikler	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
Sonuçlar	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	OBP Puanı , Sınıf Seviyesi, Kardeş Sayısı, Cinsiyet, YEP Puanı, Aile Gelir Durumu.
	Düğüm Sayısı	46
	Terminal Düğüm Sayısı	29
	Ağaç Derinliği	3
	Toplam Sınıflama Doğruluğu	%94,8

Tablo135’te yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dâhil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla OBP puanı, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, cinsiyet, YEP puanı, aile gelir durumudur. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacında 29 terminal düğüm olmak üzere toplam 46 düğüm oluşmuştur.

Şekil 60

2. aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



2. Aşama CHAID analizine dâhil edilen bağımsız değişkenler arasında okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken OBP puanıdır ($\chi^2=84592,458$, $p=0,000$). OBP puanına göre oluşturulan her kategoride ise öğrencilerin okula devam durumlarının farklılaştığı görülmektedir. OBP puanı yükseldikçe genel ortaöğretim öğrencilerinin okula düzenli devam etme oranları da yükselmektedir. Ancak analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 97,3'ünün OBP puanının 70 ve üzeri olduğu da dikkat çekici bir veri olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Hatırlanacağı üzere 1. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken yılsonu başarı puanı olarak tespit edilmişti. Yılsonu başarı puanının analize dâhil edilmediği 2. Aşama CHAID analizinde ise genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin OBP puanı olarak karşımıza çıkması, akademik başarının genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerindeki güçlü etkisine işaret etmektedir.

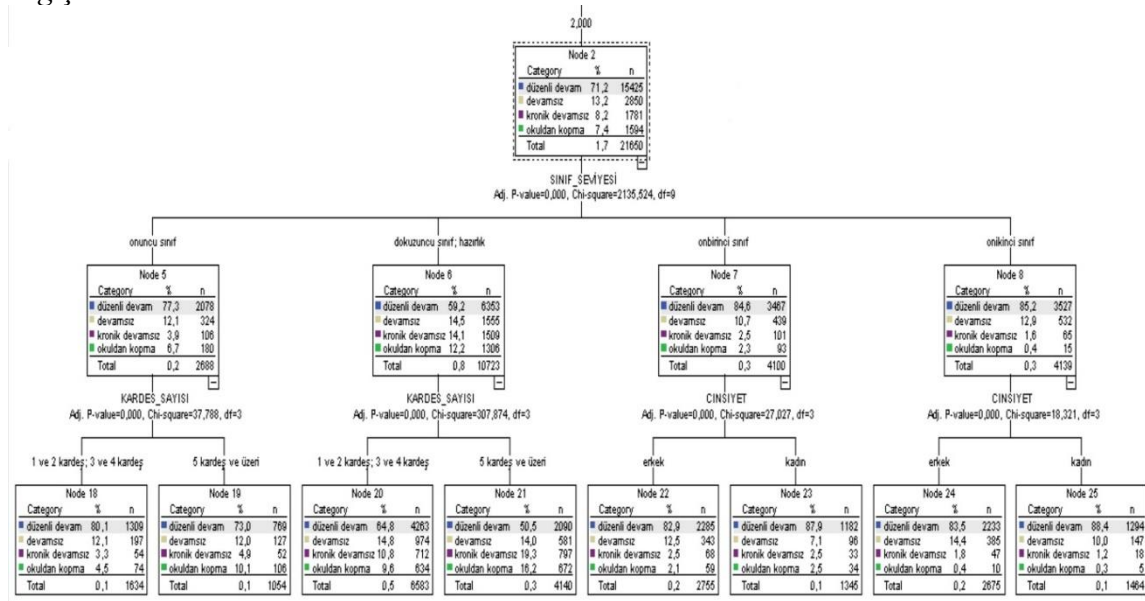
OBP puanına göre en alt grupta (1,000) yer alan öğrenci grubunun analize dâhil edilen bağımsız değişkenlere göre alt gruplara ayrılmadığı görülmektedir. Bu durumda bu düğümün (Node 1) homojen bir grubu içinde barındırdığı söylenebilir. OBP puanına göre

en alt başarı grubunu oluşturan düğüm dışında diğer düğümler alt düğümlere ayrılmaktadır. Şimdi alt düğümlere ayrılan her başarı grubu ayrı ayrı incelenecektir.

❖ **OBP puanına göre 2. grupta (45-59 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumunu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

Şekil 61

2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından en alt 2. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



Şekil 61’den görüleceği üzere OBP açısından en alt 2. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesidir ($\chi^2=2135,524$, $p=0,000$). Bu başarı grubunda yer alan öğrenciler arasında özellikle dokuzuncu sınıf ve hazırlık seviyesinde okula düzenli devama ilişkin bir sorun olduğu dikkati çekmektedir. Bu kapsamdaki dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencileri arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 59,2’ye düşmektedir. Ayrıca aynı grup için devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı da yüzde 10 seviyesinin üzerindedir.

Bu başarı grubunda yer alan öğrenciler arasındaki dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları kardeş sayısına ($\chi^2=307,874$, $p=0,000$) göre de önemli derecede farklılaşmaktadır. Bu alt grupta yer alan dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencilerinin kardeş sayısı 5 ve üzeri olması durumunda okula düzenli devam etme oranı yüzde 50,5’e düşmektedir. Bu durumda olan öğrenciler arasında; devamsız öğrenci oranı

yüzde 14, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 19,3 ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 16, 2 seviyesindedir.

Şekil 61’de yer alan öğrenci grubu içerisinde bulunan onuncu sınıf öğrencilerinde okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 77,3, devamsız öğrenci oranı yüzde 12,1, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 3,9 ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 6,7’dir. Bu alt öğrenci grubunda okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısı ($\chi^2=37,788$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt grupta yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı 5 ve üzeri olması durumunda okula düzenli devam etme oranı yüzde 73’e düşmekte; devamsız öğrenci oranı yüzde 12’ye, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 4,9’a ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 10,1’e yükselmektedir.

OBP açısından en alt 2. başarı grubunda yer alan onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=27,027$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Onbirinci sınıf seviyesinde okula düzenli devam etme oranı yüzde 84,6 iken bu oran erkek öğrencilerde yüzde 82,9, kız öğrencilerde ise yüzde 87,1’dir. Bu duruma paralel olarak aynı alt grupta yer alan erkek öğrencilerde devamsız öğrenci oranı yüzde 12,5 iken bu oran kız öğrenciler için yüzde 7,1’dir.

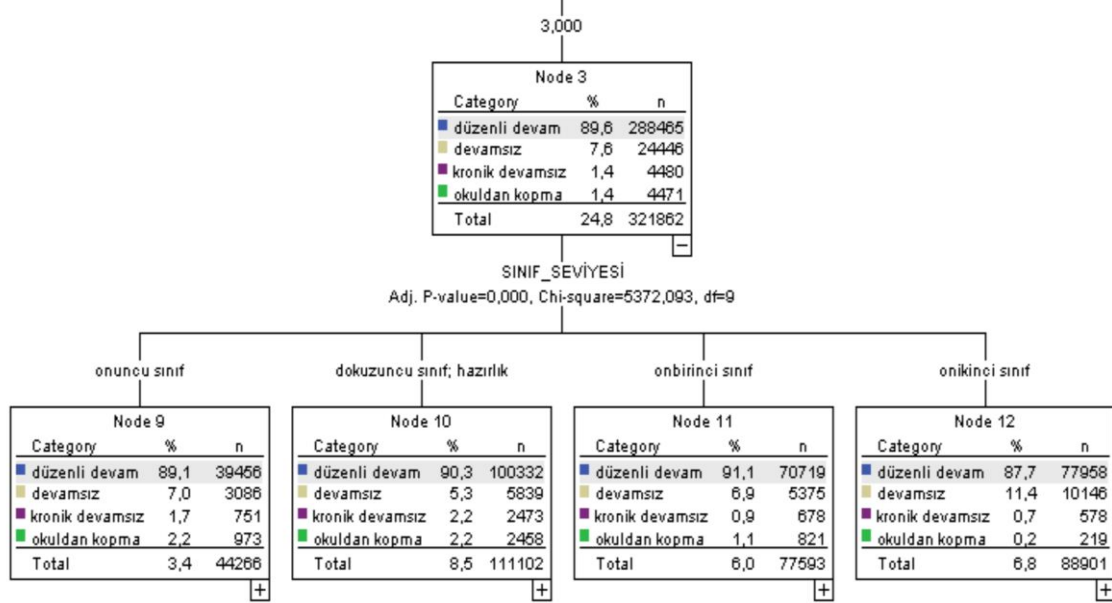
Son olarak OBP aralığına göre en alt 2. başarı grubunda yer alan onikinci sınıf öğrencilerinin durumu ele alındığında; bu öğrenci grubunda okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranının yüzde 85,2, devamsız öğrenci oranının yüzde 12,9, kronik devamsız öğrenci oranının yüzde 1,6 ve okuldan kopan öğrenci oranının ise yüzde 0,4 olduğu görülmektedir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=18,321$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubu içerisinde erkek öğrencilerin okula düzenli devam etme oranı yüzde 83,5 iken bu oran kız öğrencilerde yüzde 88,4’e yükselmektedir. Bu duruma paralel olarak bu alt grupta yer alan erkek öğrenciler arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopma oranları daha yüksektir.

❖ **OBP puanına göre 3. grupta (60-79 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

OBP puan aralığı 60-79 aralığında olan öğrenciler OBP 3. başarı grubu olarak kategorize edilmiştir.

Şekil 62

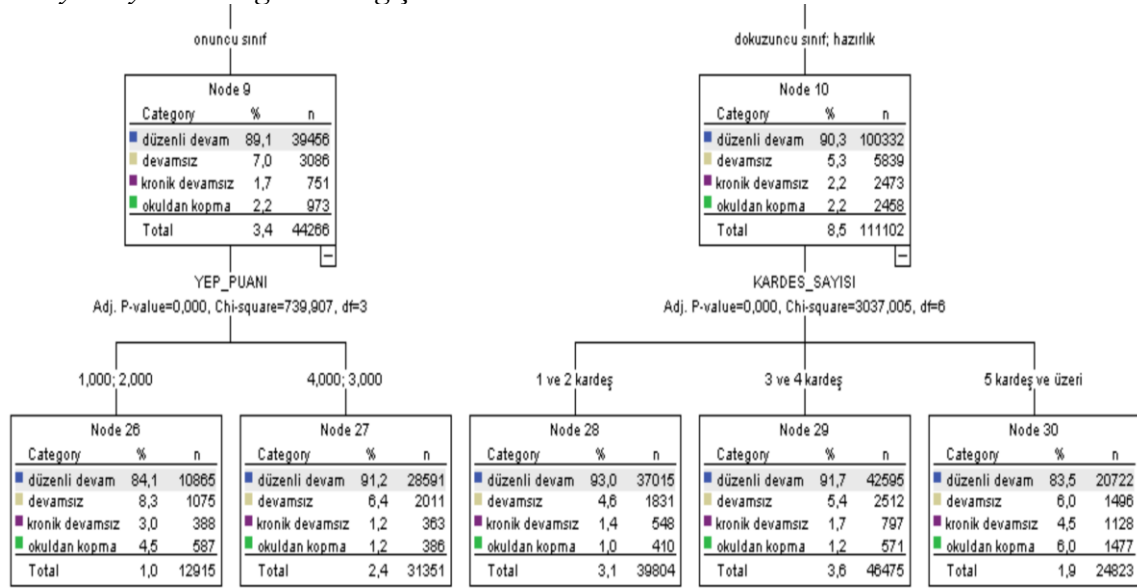
2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 3. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre analize dahil edilen bağımsız değişkenler içerisinde OBP 3. başarı grubunda yer alan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesidir ($\chi^2=5372,093$, $p=0,000$). Bu grupta yer alan öğrencilerde okula düzenli devam oranının en düşük olduğu sınıf seviyesi on ikinci sınıf seviyesi aynı zamanda devamsız öğrenci oranının da en yüksek olduğu sınıf seviyesidir. Kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise hazırlık ve dokuzuncu sınıf seviyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf seviyesi bağlamında meydana gelen farklılaşmalar ve belirleyiciler ise ayrıca incelenecektir.

Şekil 63

2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 3. başarı grubunda yer alan hazırlık, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken

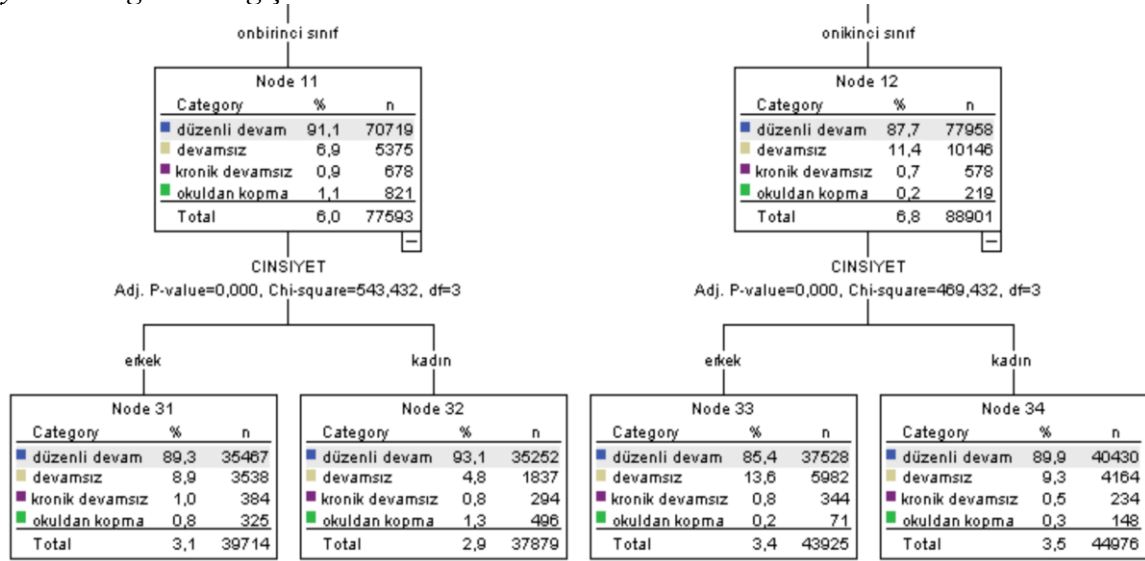


Gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP 3. başarı grubunda yer alan onuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 89,1, devamsız öğrenci oranı yüzde 7, kronik devamsız oranı yüzde 1,7 ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 2,2'dir. Bu öğrenci grubu için okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise YEP puanı ($\chi^2=739,907$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. YEP puanının 300 ve üzeri olması durumunda okula düzenli devam eden öğrenci oranı artmaktadır.

Aynı başarı grubunda dokuzuncu sınıf ve hazırlık öğrencileri için ise okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısı ($\chi^2=3037,005$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu alt grupta yer alan öğrencilerde kardeş sayısı arttıkça okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı azalmakta; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı ise artmaktadır.

Şekil 64

2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 3. başarı grubunda yer alan onbirinci ve onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



OBP puanı 60-79 puan aralığında olup bu puana göre 3. grupta yer alan öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi on birinci sınıf seviyesidir. Bu alt grupta yer alan öğrenciler arasında okula devam durumu üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=543,432$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubunda erkek öğrencilerin okula düzenli devam etme oranı yüzde 89,3 iken bu oran kız öğrenciler arasında yüzde 93,1 seviyesindedir. Ayrıca erkek öğrenciler arasındaki devamsız öğrenci oranı kız öğrenciler arasındaki devamsız öğrenci oranının iki katına yakındır. Bu iki duruma rağmen kız öğrenciler arasındaki okuldan kopan öğrenci oranının erkek öğrenciler için aynı orandan yüksek oluşu da dikkat çekmektedir.

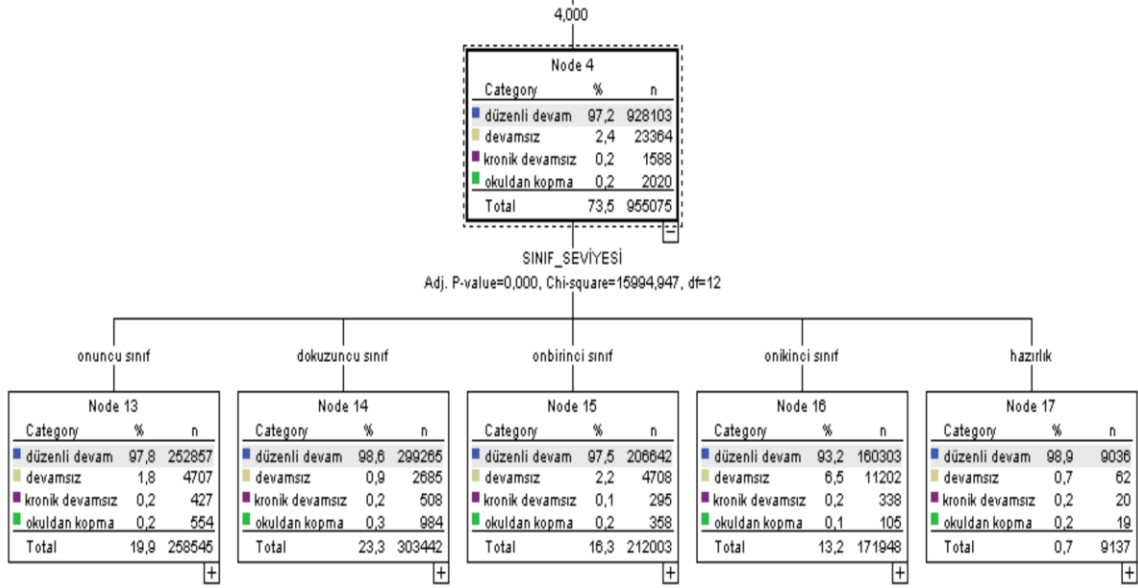
OBP puanı 60-79 puan aralığında olup bu puana göre 3. grupta yer alan öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranının en düşük olduğu sınıf seviyesi ise on ikinci sınıf seviyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt grupta yer alan öğrenciler arasında okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken de cinsiyet ($\chi^2=469,432$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt grubun cinsiyete göre ayrışması ele alındığında kız öğrencilerin daha düzenli bir şekilde okula devam ettikleri, kız öğrenciler arasında daha az devamsız ve kronik devamsız öğrenci bulunduğu görülmektedir.

❖ **OBP puanına göre 4. grupta (80-100 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

OBP puan aralığı 80-100 aralığında olan öğrenciler OBP 4. Başarı grubu olarak kategorize edilmiştir.

Şekil 65

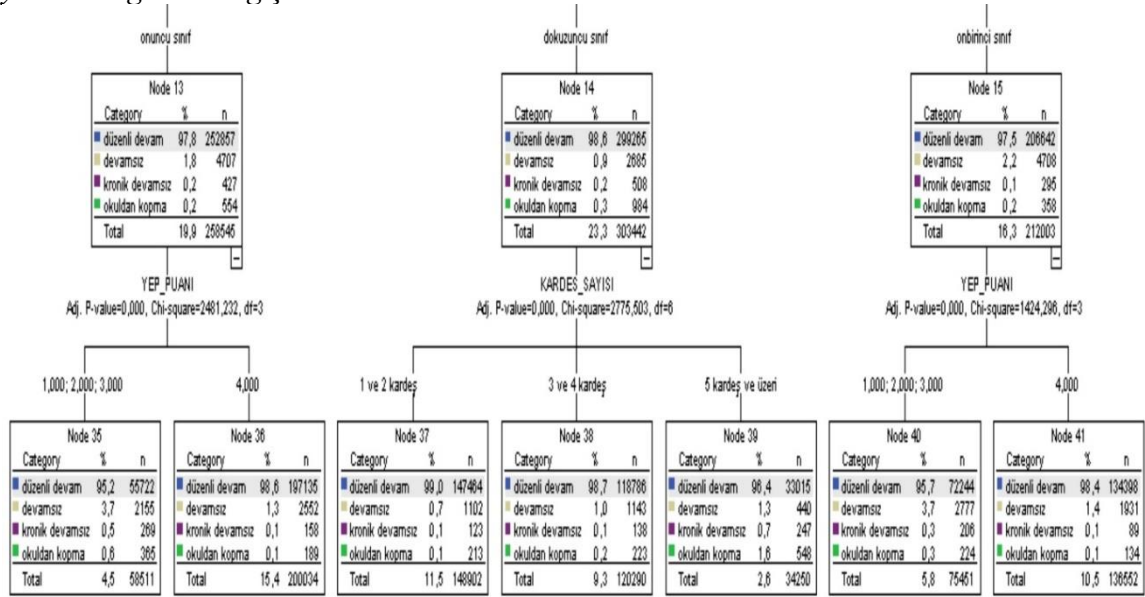
2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 4. başarı grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



CHAID analizine dâhil edilen 1.299.710 öğrencinin 955.075'inin OBP puanının 80 ve üzeri olması oldukça dikkat çekicidir. Bu öğrenci grubunun genel itibarıyla okula düzenli olarak devam ettiğini söylemek mümkündür. Okula düzenli devam etme oranı yüzde 97,2 seviyesinde olan bu öğrenci grubunda okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi ($\chi^2=15994,947$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula devam durumunun sınıf seviyesi bağlamında gösterdiği değişim ele alınmaya çalışılacaktır.

Şekil 66

2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 4. başarı grubunda yer alan dokuz, on ve onbirinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



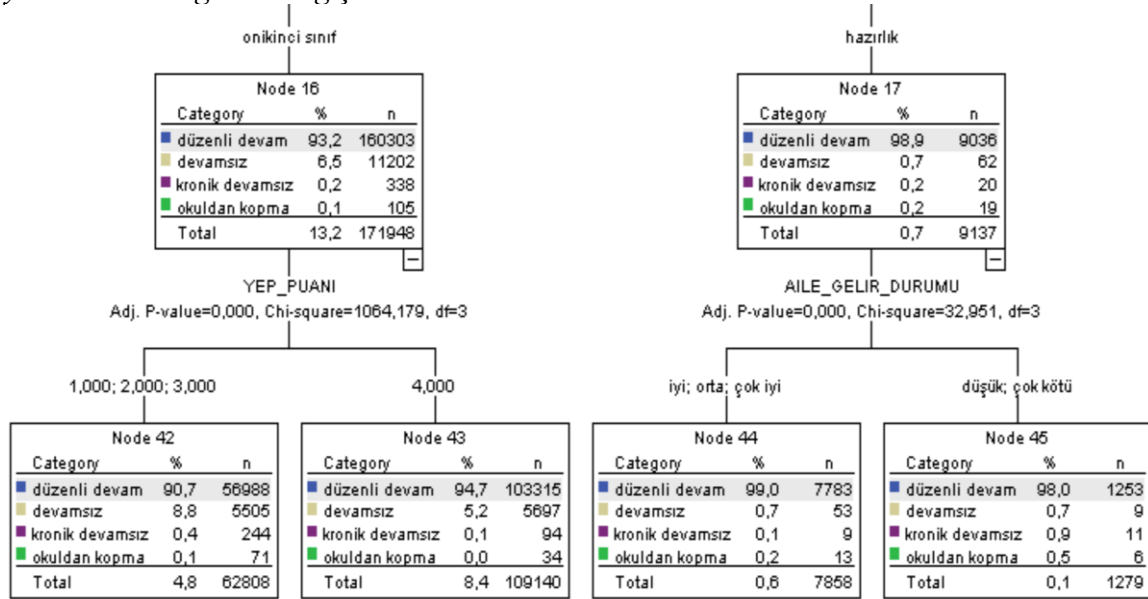
OBP puanına göre en üst başarı grubunda yer alan dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 98,6 seviyesindedir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısı ($\chi^2=2775,503$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu durumda olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kardeş sayısının 5 ve üzeri olması durumunda okula düzenli devam oranı yüzde 96,4'e; okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 1 seviyesinin üzerine çıkmaktadır.

Aynı durumda bulunan onuncu sınıf öğrencilerinde ise okula düzenli devam etme oranı yüzde 97,8'dir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise YEP puanı ($\chi^2=2481,232$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. YEP puanına göre en üst grupta yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin okula düzenli devam etme oranı diğer onuncu sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

OBP puanına göre en üst başarı grubunda yer alan on birinci sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 97,5'tir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise YEP puanı ($\chi^2=1424,296$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı durumdaki onuncu sınıf öğrencilerinde olduğu gibi YEP puanına göre en üst grupta yer alan on birinci sınıf öğrencilerinin okula düzenli devam etme oranı diğer on birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

Şekil 67

2. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre OBP açısından 4. başarı grubunda yer alan hazırlık ve onikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etk gücü en yüksek olan bağımsız değişkenler



OBP puanına göre en üst başarı grubunda yer alan on ikinci sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 93,2 seviyesindedir. Bu sınıf seviyesinde aynı durumda olan diğer sınıf seviyelerine göre devamsız öğrenci oranının yüksek olması dikkati çekmektedir. Bu öğrenci grubu için de okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken YEP puanı ($\chi^2=1064,179$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. YEP puanına göre en üst grupta yer alan on ikinci sınıf öğrencileri arasındaki devamsız öğrenci oranı diğer durumda olan öğrenciler arasındaki devamsız öğrenci oranından daha düşüktür.

Son olarak OBP puanına göre en üst başarı grubunda yer alan hazırlık sınıfı öğrencilerinin durumu incelenmeye çalışılacaktır. Bu öğrenci grubunda okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 98, okula devam üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise aile gelir durumu ($\chi^2=32,951$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubu için aile gelir durumunun düşük ve çok kötü olması okula düzenli devam eden öğrenci oranını düşürmektedir.

3. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm bağımsız değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı

puanı olduğu görülmüştür. 2. Aşama CHAID analizinde ise yılsonu başarı puanı bağımsız değişkenler arasından çıkarılmış ve OBP puanı, YEP puanı, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, okul türü ve aile durumu bağımsız değişkenleri ile analiz gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizi sonucunda ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin OBP puanı olduğu görülmüştür

3. Aşama CHAID analizinde ise yılsonu başarı puanı ve OBP bağımsız değişken olarak analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen bağımsız değişkenler; YEP puanı, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, okul türü ve aile durumudur.

Tablo 136

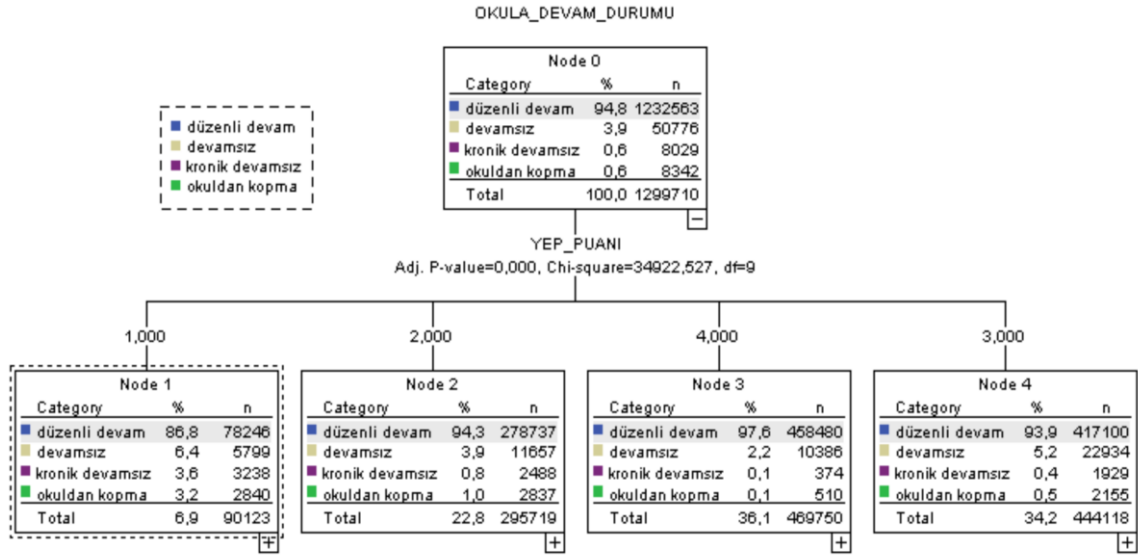
3. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

Model Özeti		
	Karar Ağacı Yöntemi Bağımlı Değişken	CHAID Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, Aile Gelir Durumu, Aile Durumu, YEP Puanı, Kardeş Sayısı
Özellikler	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
Sonuçlar	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	YEP Puanı , Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Sınıf Seviyesi, Okul Türü.
	Düğüm Sayısı	60
	Terminal Düğüm Sayısı	39
	Ağaç Derinliği	3
	Toplam Sınıflama Doğruluğu	%94,8

Tablo 136’da yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dahil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla YEP puanı, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türüdür. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacında 39 terminal düğüm olmak üzere toplam 60 düğüm oluşmuştur.

Şekil 68

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde düzeyi en yüksek bağımsız değişken



3. Aşama CHAID analizine bağımsız değişken olarak dâhil edilen YEP puanı, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü arasından genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken YEP puanı ($\chi^2=34922,527$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Daha önce gerçekleştirilen 1. Aşama CHAID analizinde yılsonu başarı puanının ve 2. Aşama CHAID analizinde ise OBP puanının analizlere dâhil edilen bağımsız değişkenler arasında okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler olarak belirlenmiş olması genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin genel anlamda akademik başarı olduğunu güçlü ve kararlı bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.

YEP puanı ve okula devam durumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise genel olarak YEP puan ortalamaları yükseldikçe okula düzenli devam eden öğrenci oranının da yükseldiği görülmektedir. Diğer taraftan YEP puanına göre en düşük başarı grubunda (1,000) yer alan öğrenciler arasındaki okuldan kopan öğrenci oranı, YEP puanına göre en yüksek başarı grubunda (4,000) yer alan öğrenciler arasındaki okuldan kopan öğrenci oranının yaklaşık 32 katıdır. Bu oran kronik devamsız öğrenci oranı için 36 kat ve devamsız öğrenci oranı içinse yaklaşık üç kat seviyesindedir.

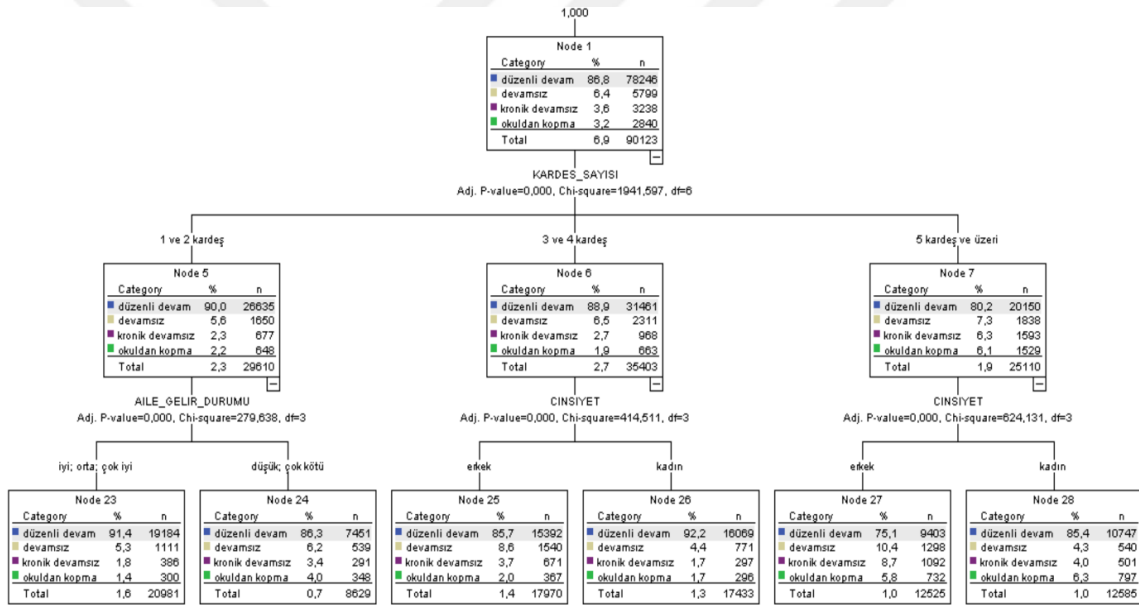
3. Aşama CHAID Analizi sonucunda genel ortaöğretim öğrencilerinin YEP puanına göre okulda devam durumlarında meydana gelen farklılaşma her başarı grubu için ayrı ayrı ele alınacaktır.

❖ **YEP Puanına göre 1. Grupta (200 puan altı) Yer Alan Öğrencilerin Okula Devam Durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

3. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puan aralığı 200 ve altında olan öğrencilerin okula devam durumunu etkileyen değişken ve alt değişkenler bu bölümde ele alınacaktır.

Şekil 69

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 1. grupta (200 puan altı) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



YEP puan aralığına göre en alt başarı grubunda yer alan öğrenciler arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 86,8 seviyesinde olup bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısıdır ($\chi^2=1941,597$, $p=0,000$). Bu durumda olan genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam etme oranları düşmektedir. Bu kapsamda yer alan öğrencilerden, 1 ve 2 kardeş olan öğrenciler arasında okuldan kopma oranı yüzde 2,2 iken bu oran 5 ve üzeri kardeşe sahip öğrenciler için yüzde 6,1 seviyesindedir. Benzer şekilde 4 ve altında kardeşe sahip öğrenciler arasında kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 3 seviyesinin altında, 5 ve üzeri kardeşe sahip öğrenciler arasında yüzde 6 seviyesinin üzerindedir.

YEP puan aralığına göre en alt başarı grubunda yer alıp 1 veya 2 kardeşe sahip genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken aile gelir durumu ($\chi^2=279,638$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu durumda olan öğrenciler arasında aile gelir durumu yükseldikçe okula düzenli devam etme oranı da yükselmekte; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı ise düşmektedir.

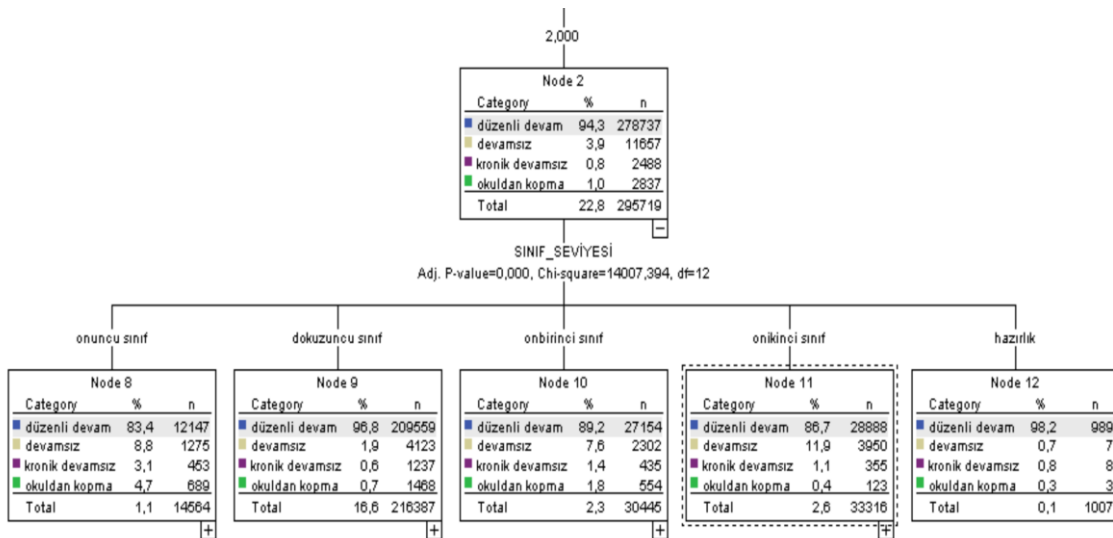
Aynı durumda olup 3 veya 4 kardeşe sahip genel ortaöğretim öğrencileri için okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyettir ($\chi^2=414,511$, $p=0,000$). Bu durumda olan erkek öğrenciler arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

❖ **YEP puanına göre 2. grupta (200-299 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

3. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puan aralığı 200-299 aralığında olan öğrencilerin okula devam durumunu etkileyen değişken ve alt değişkenler bu bölümde ele alınacaktır.

Şekil 70

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta (200-299 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken

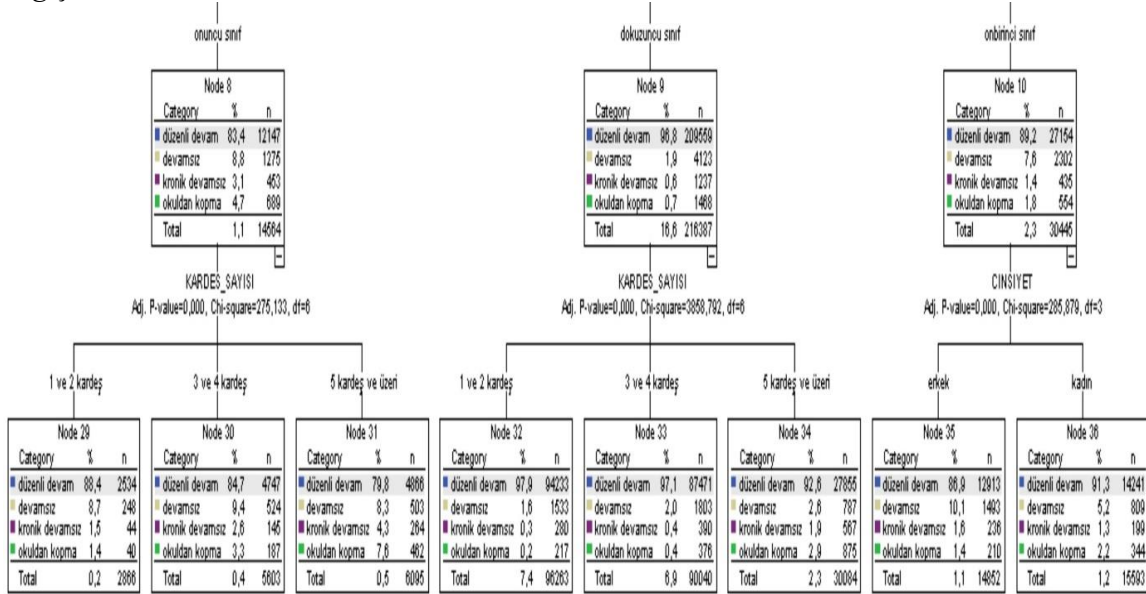


3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta (200-299 puan) yer alan öğrenciler arasında okula düzenli olarak devam eden öğrencilerin oranı yüzde 94,3 seviyesindedir. Bu öğrenciler için 3. Aşama CHAID analizine dâhil edilen bağımsız

değişkenler arasında okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise sınıf seviyesi olarak karşımıza çıkmaktadır ($\chi^2=14007,394$, $p=0,000$). Bu grupta yer alan öğrenciler arasında sınıf seviyesi bağlamında ortaya çıkan farklılaşmalar ayrı ayrı ele alınacaktır.

Şekil 71

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta yer alan dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 96,8'dir. Bu öğrenci grubu için okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısı ($\chi^2=3858,792$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Kardeş sayısının bu grupta yer alan öğrenciler için 5 ve üzeri olması, okula düzenli devam eden öğrenci oranını düşürmekte ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranını yükseltmektedir.

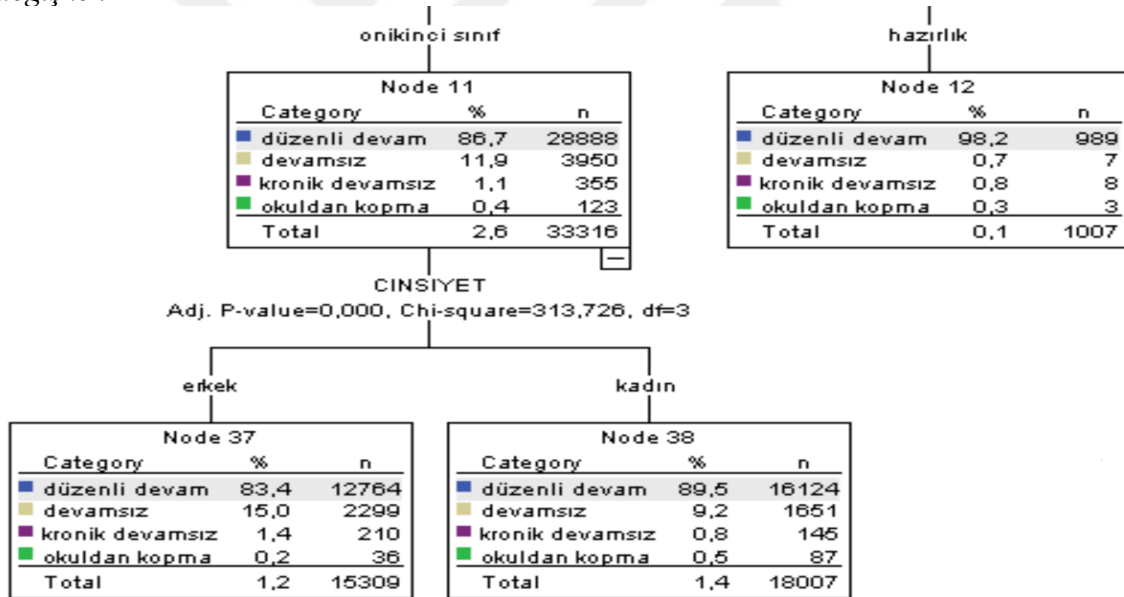
Aynı durumda olan onuncu sınıf öğrencilerinde okula düzenli devam eden öğrenci oranının yüzde 83,4 oluşu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu grupta yer alan öğrenciler arasında devamsız öğrenci oranı yüzde 8,8, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 3,1 ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 4,7 gibi genel durumla kıyaslandığından yüksek bir seviyededir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken de kardeş sayısı ($\chi^2=275,133$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubunda kardeş sayısının 5 ve üzeri olması okula düzenli devam etme oranını yüzde 79,8'e

düşürmekte ayrıca devamsız öğrenci oranını yüzde 8,3'e, kronik devamsız öğrenci oranını yüzde 4,3 ve okuldan kopan öğrenci oranını da yüzde 7,6'ya yükseltmektedir.

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta yer alan on birinci sınıf öğrencileri arasında ise okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 89,2 seviyesinde olup bu öğrenci grubu için okula devam durumu üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyettir ($\chi^2=285,879$, $p=0,000$). Bu öğrenci grubu içerisindeki erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı kız öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca devamsız ve kronik devamsız öğrenci oranının erkek öğrenciler arasında daha yüksek oluşu gözlenirken kız öğrenciler arasında okuldan kopan öğrenci oranının daha yüksek oluşu da dikkati çekmektedir.

Şekil 72

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 2. grupta yer alan on ikinci sınıf ve hazırlık öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Gerçekleştirilen 3. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanına göre ikinci başarı grubunda yer alan on ikinci sınıf öğrencileri arasında okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı yüzde 86,7 seviyesindedir. Bu sınıf seviyesindeki öğrenci grubu arasında okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=313,726$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda yer alan on ikinci sınıf öğrencilerinden erkek öğrenciler arasında devamsızlık ve kronik devamsız oranları daha yüksektir. Ayrıca daha önce de birkaç durumda görüldüğü üzere bu durumdaki kız öğrenciler arasında da okuldan kopma oranının daha yüksek oluşu dikkati çekmektedir.

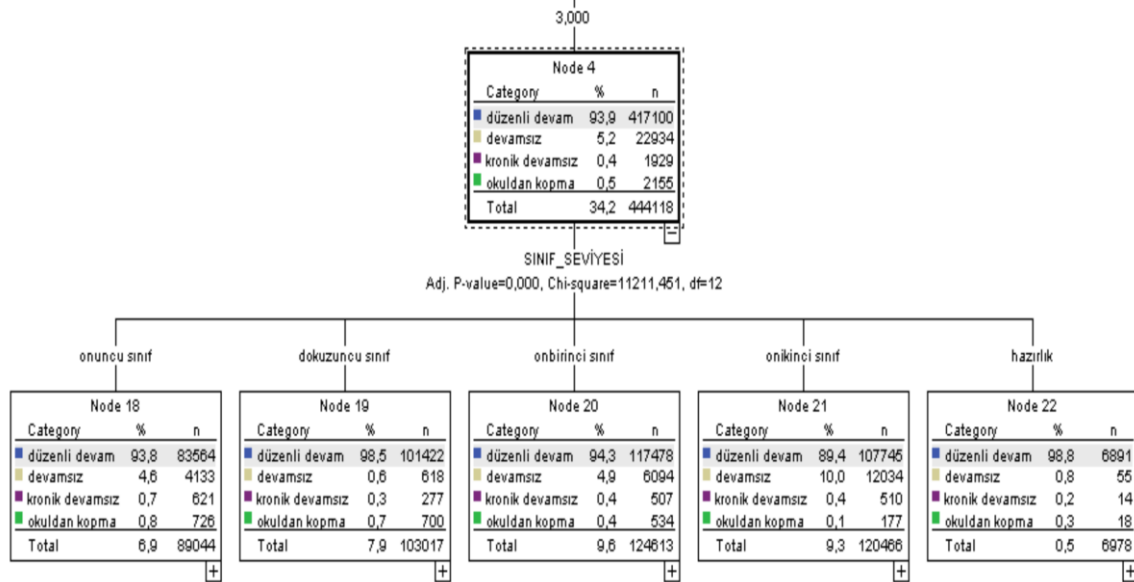
Aynı başarı grubunda yer alan hazırlık öğrencileri için ise 3. Aşama CHAID analizine dâhil edilen değişkenler bağlamında bir farklılaşmanın oluşmadığını söylemek mümkündür.

❖ **YEP puanına göre 3. grupta (300-399 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler**

3. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puan aralığı 300-399 aralığında olan öğrencilerin okula devam durumunu etkileyen değişken ve alt değişkenler bu bölümde ele alınacaktır.

Şekil 73

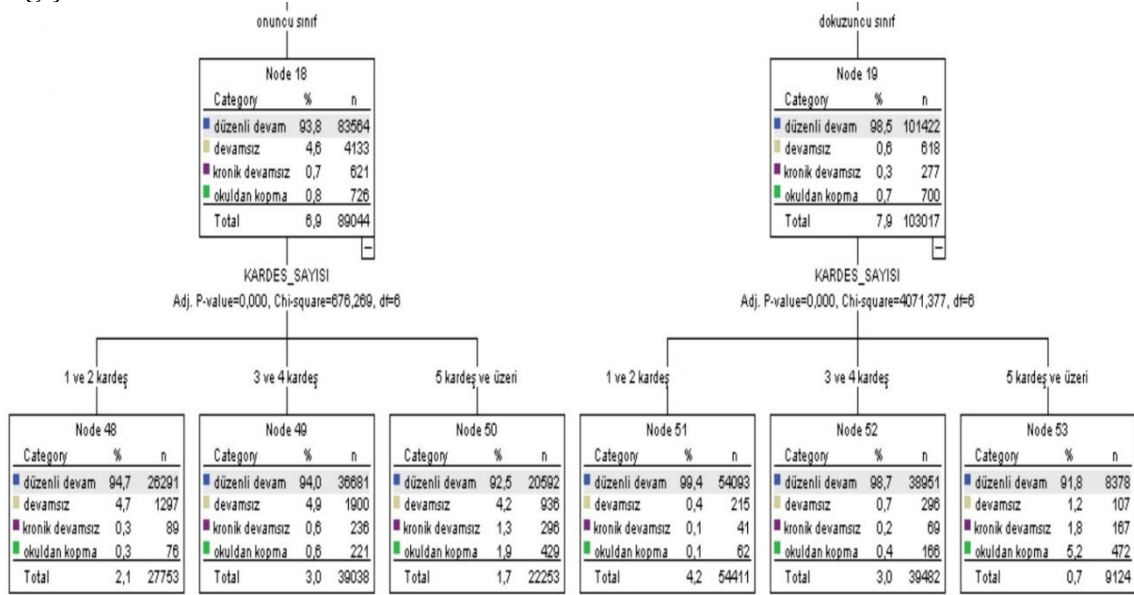
3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta (300-399 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



Şekil 73'ten görüleceği üzere 3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan öğrenciler arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 93,9 seviyesindedir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise sınıf seviyesi ($\chi^2=11211,451$, $p=0,000$) olarak bulunmuştur. Analize dâhil edilen bağımsız değişkenler bağlamında her sınıf seviyesinde meydana çıkan farklılaşma ayrı ayrı incelenmeye çalışılacaktır.

Şekil 74

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken

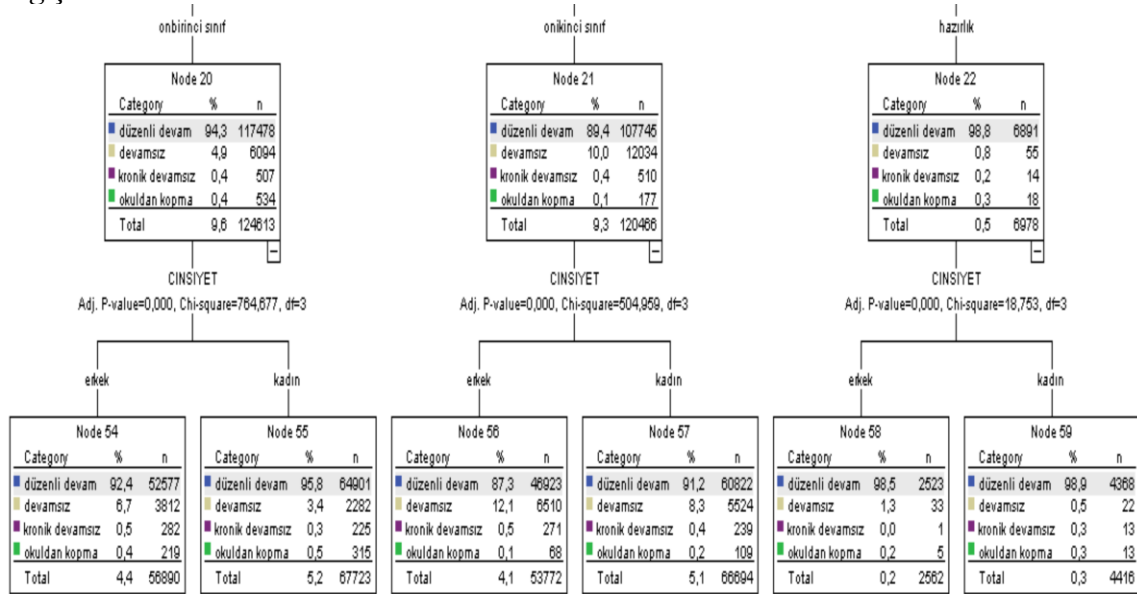


3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 98,5 olup bu öğrenci grubu için okula devam üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısıdır ($\chi^2=4071,377$, $p=0,000$). Bu durumda olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kardeş sayısının 5 ve üzeri olması durumunda okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 91,8 düşmekte ve okuldan kopan öğrenci oranı da yüzde 5,2'ye yükselmektedir.

Aynı durumda olan onuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 93,8'dir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerindeki en etkili belirleyici de kardeş sayısı ($\chi^2=676,269$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili öğrenci grubunda kardeş sayısının 5 ve üzeri olması durumunda okuldan kopan öğrenci oranı yüzde 1,9 olmakta ve okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 92,5'e düşmektedir.

Şekil 75

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan on bir, on iki ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki gücü en yüksek bağımsız değişken



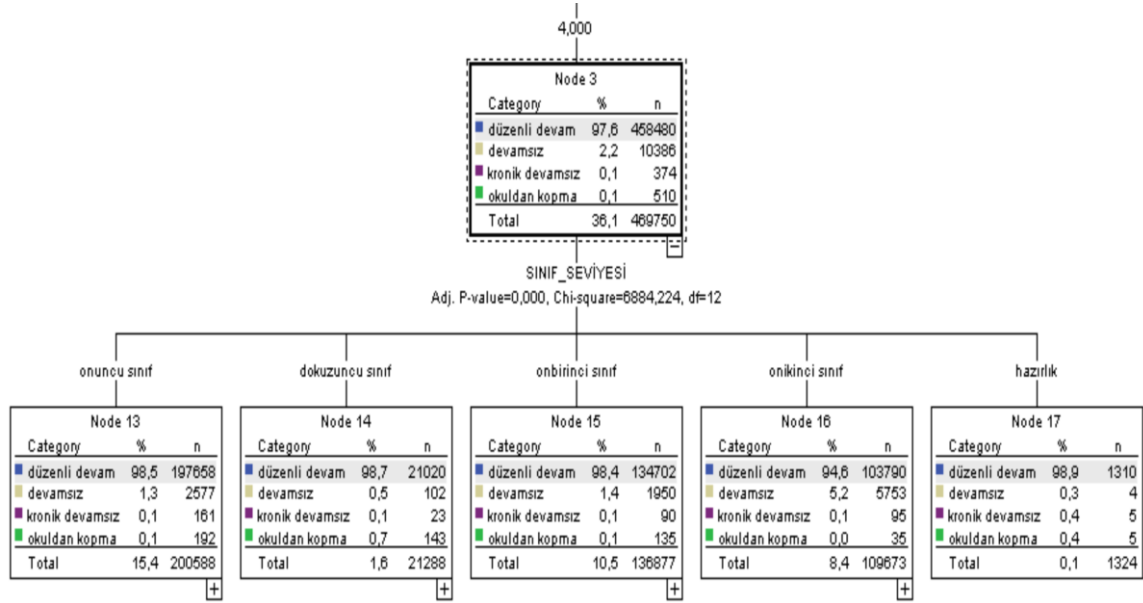
3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 3. grupta yer alan on bir, on iki ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet olarak tespit edilmiştir. Her üç sınıf seviyesinde de kız öğrencilerin okula düzenli olarak devam etme oranları daha yüksektir. Devamsız öğrenci oranı her üç sınıf seviyesinde de erkek öğrencilerde daha yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak okuldan kopma açısından durum ele alındığında her üç sınıf seviyesinde de kız öğrenciler arasında okuldan kopma oranı erkek öğrencilere göre daha yüksek seyretmektedir.

❖ YEP puanına göre 4. grupta (400-500 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler

3. Aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 400-500 aralığında olan öğrencilerin okula devam durumunu etkileyen değişken ve alt değişkenler bu bölümde ele alınacaktır.

Şekil 76

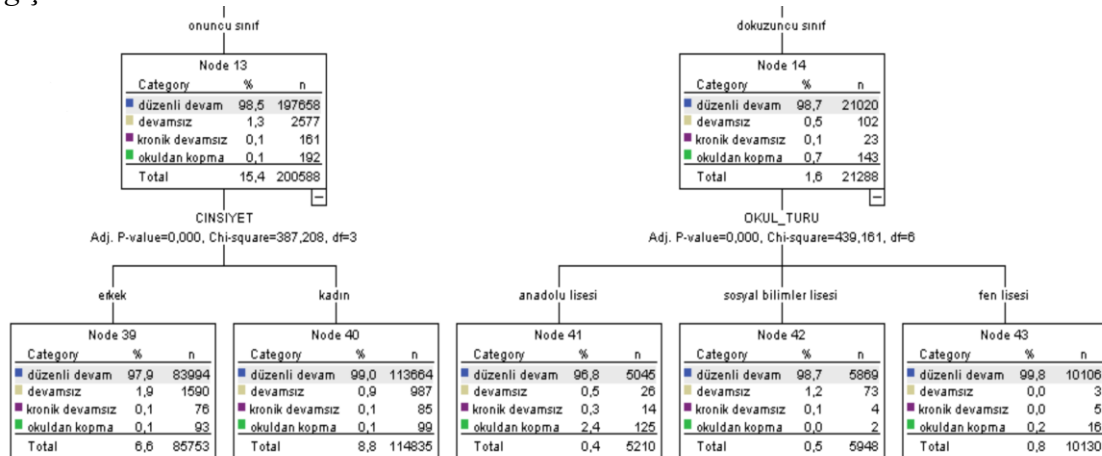
3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta (400-500 puan) yer alan öğrencilerin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. Grupta yer alan öğrencilerin okula devam durumları üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi ($\chi^2=6884,224$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Analize dâhil edilen bağımsız değişkenler bağlamında her sınıf seviyesinde meydana çıkan farklılaşma ayrı ayrı incelenmeye çalışılacaktır.

Şekil 77

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta yer alan dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



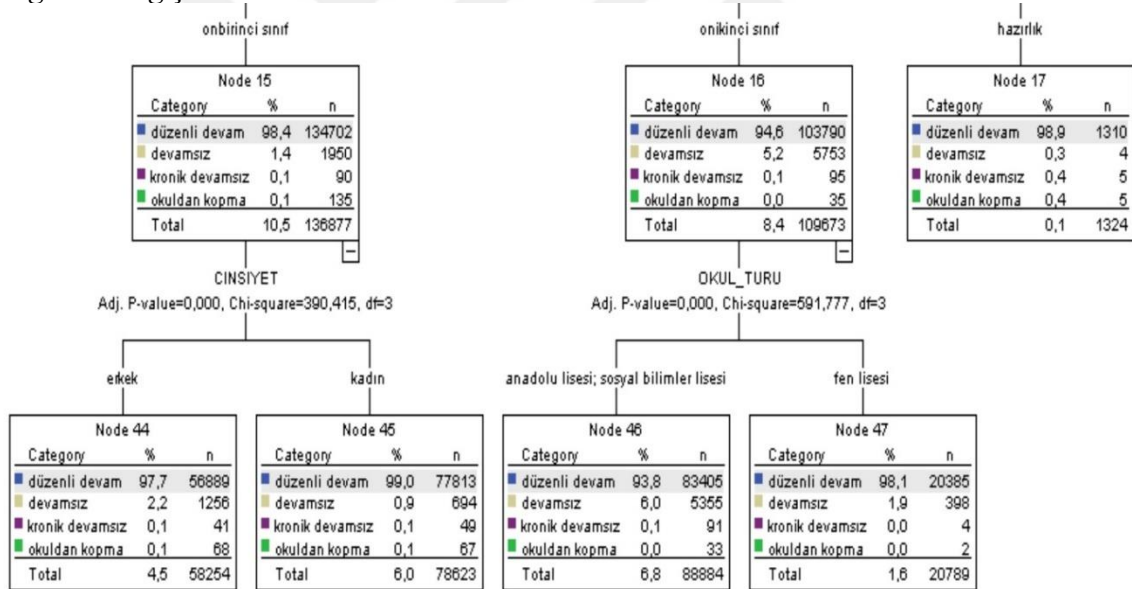
3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta yer alan onuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 98,5

seviyesindedir. Bu öğrenci grubu için okula devam üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=387,208$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubunda yer alan kız öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Aynı durumda bulunan dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 98,7 olup bu öğrenciler için okula devam durumu üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türü ($\chi^2=439,161$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt grupta yer alan okul türleri içerisinde okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü fen liseleri, en düşük olduğu okul türü ise Anadolu liseleridir.

Şekil 78

3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta yer alan on birinci, on ikinci ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken



3. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre YEP puanı 4. grupta yer alan on birinci sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 98,4 seviyesindedir. Bu öğrenciler için okula devam üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=390,415$, $p=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu durumda olan on birinci sınıf öğrencilerinden erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı erkek öğrenciler arasında, kız öğrencilere göre daha düşük seviyededir.

Aynı durumda olan on ikinci sınıf öğrencileri arasında okula düzenli devam etme oranı yüzde 94,6 olup bu öğrenciler için okula devam üzerindeki etki düzeyi en yüksek

bağımsız değişken okul türü ($\chi^2=591,777$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamdaki öğrencilerden fen lisesi öğrencileri arasında diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre devamsız öğrenci oranı daha düşük ve dolayısıyla okula düzenli devam eden öğrenci oranı da daha yüksektir.

4. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu görülmüştür. Daha sonra gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizine bağımsız değişken olarak yılsonu başarı puanı dâhil edilmemiş, 3. Aşama CHAID Analizine yılsonu başarı puanı ve OBP puanı dâhil edilmemiştir. Her analiz sonrasında gerçekleştirilen bir sonraki aşama analize son gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken dâhil edilmediğinden 4. Aşama CHAID analizine akademik başarıya ait üç gösterge olan yılsonu başarı puanı, OBP ve YEP puanı dâhil edilmemiştir.

Tablo 137

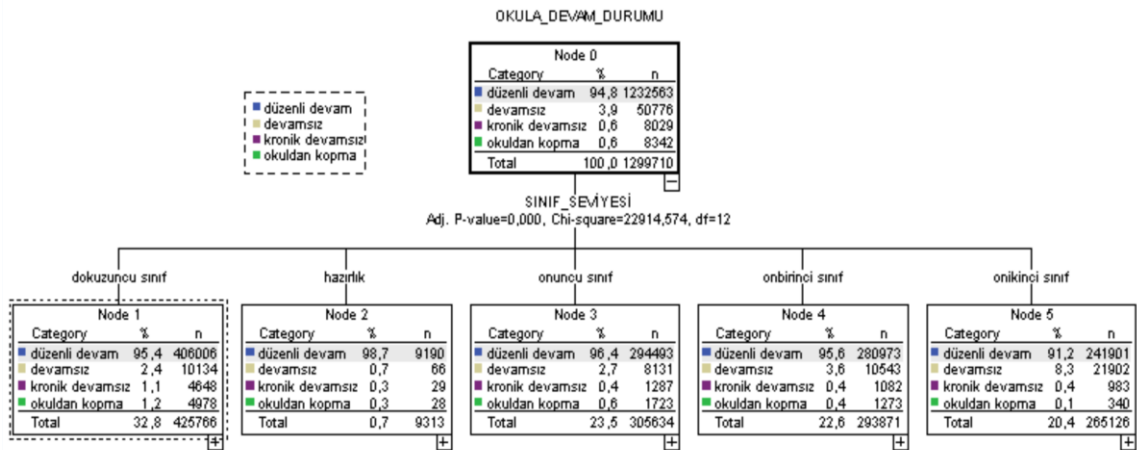
4. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

Model Özeti		
	Karar Ağacı Yöntemi	CHAID
	Bağımlı Değişken	Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet, Okul Türü, Sınıf Seviyesi, Aile Gelir Durumu, Aile Durumu, Kardeş Sayısı
Özellikler	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
Sonuçlar	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	Sınıf Seviyesi , Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü.
	Düğüm Sayısı	48
	Terminal Düğüm Sayısı	29
	Ağaç Derinliği	3
	Toplam Sınıflama Doğruluğu	%94,8

Tablo 137’de yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dahil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, okul türüdür. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacında 29 terminal düğüm olmak üzere toplam 48 düğüm oluşmuştur.

Şekil 79

4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken

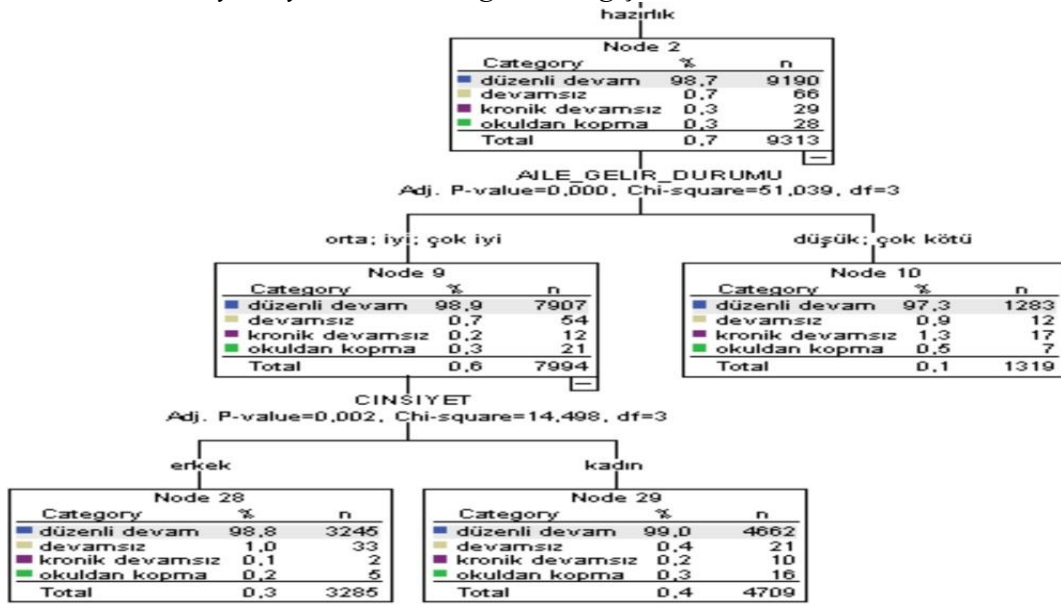


4. Aşama CHAID analizine dâhil edilen bağımsız değişkenler (cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, aile gelir durumu, aile durumu, kardeş sayısı) arasında okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi ($\chi^2=22914,574$, $p=0,000$) olarak bulunmuştur. Okula devam durumunun sınıf seviyesine göre oluşturduğu farklılaşma incelendiğinde; okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi hazırlık, devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi on ikinci sınıf, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise dokuzuncu sınıf olarak dikkati çekmektedir.

Sınıf seviyesine göre okula devam durumu, farklılaşmalar ve değişkenler ile alt değişkenler her sınıf seviyesi için ayrı ayrı ele alınacaktır.

Şekil 80

4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre hazırlık öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişkenler

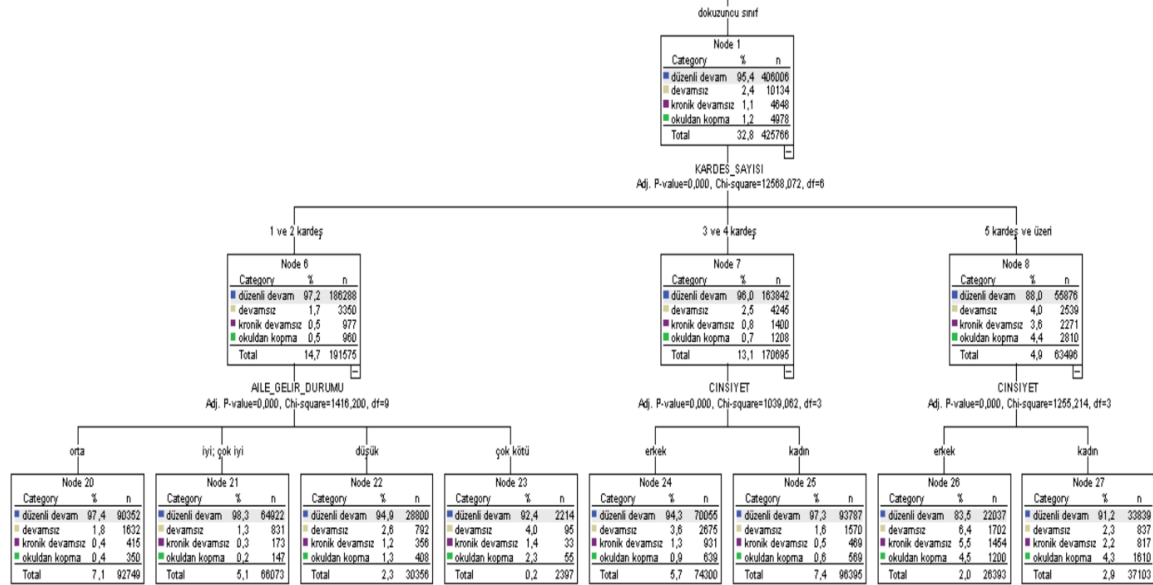


4. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre hazırlık sınıfı öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 98,7 olup bu öğrenciler için okula düzenli devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken aile gelir durumudur ($\chi^2=51,039$, $p=0,000$). Aile gelir durumunun düşük veya çok kötü olması durumunda okula düzenli devam eden öğrenci oranı düşmekte ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı da yükselmektedir.

Aile gelir durumu orta, iyi veya çok iyi olan öğrenciler için ise okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet ($\chi^2=14,498$, $p=0,002$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubu içerisindeki erkek öğrenciler arasında devamsız öğrenci oranı daha yüksek iken kız öğrenciler arasında ise kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı daha yüksektir.

Şekil 81

4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



Gerçekleştirilen CHAID analizine dâhil edilen dokuzuncu sınıf öğrencileri analize dâhil edilen veri setinin yüzde 32,8'ini oluşturmaktadır. Ancak analize dâhil edilen ve okuldan kopan öğrencilerin yüzde 60'ı, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 58'i dokuzuncu sınıf öğrencileri arasındandır.

4. aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısı ($\chi^2=12568,072$, $p=0,000$) olarak görülmektedir. Bu öğrenci grubu için kardeş sayısı 5 ve üzeri olduğunda okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 88'e düşmekte ve devamsız öğrenci oranı yüzde 4'e, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 3,6'ya ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 4,4'e yükselmektedir. Analize dâhil edilen toplam öğrenci grubun yüzde 4,9'unu oluşturan bu alt grup, analize dâhil edilen okuldan kopan öğrencilerin yüzde 34'ünü ve kronik devamsız öğrencilerin yüzde 28'ini içinde barındırmaktadır.

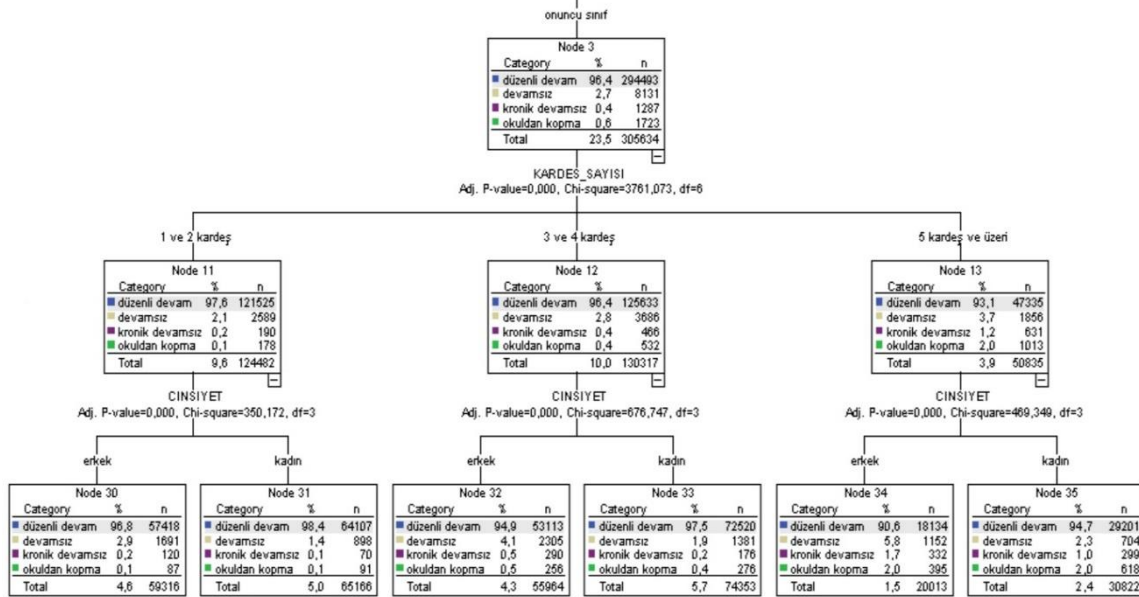
Bu kapsamda yer alan 5 ve üzeri kardeşe sahip dokuzuncu sınıf öğrencileri için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=1255,214$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu alt grupta yer alan erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrencilerin oranı yüzde 83,5, devamsız öğrenci oranı yüzde 6,4, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 5,5 ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 4,5 gibi dikkat çekici seviyelerdedir.

Aynı kapsamda yer alan ve kardeş sayısı 1 ve 2 olan genel ortaöğretim öğrencileri arasında okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı yüzde 97,2 olup bu öğrenci grubu için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise aile gelir durumudur ($\chi^2=1416,200$, $p=0,000$). Bu kapsamda yer alan öğrencileri aile gelir durumları yükseldikçe okula düzenli devam eden öğrenci oranı da yükselmektedir.

4. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinden kardeş sayısı 3 ve 4 olanlar arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 96 olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubu için okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet ($\chi^2=10039,062$, $p=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu kapsamda yer alan öğrenciler arasında erkek öğrencilerin okula düzenli devam etme oranı kız öğrencilere göre daha düşüktür.

Şekil 82

4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler

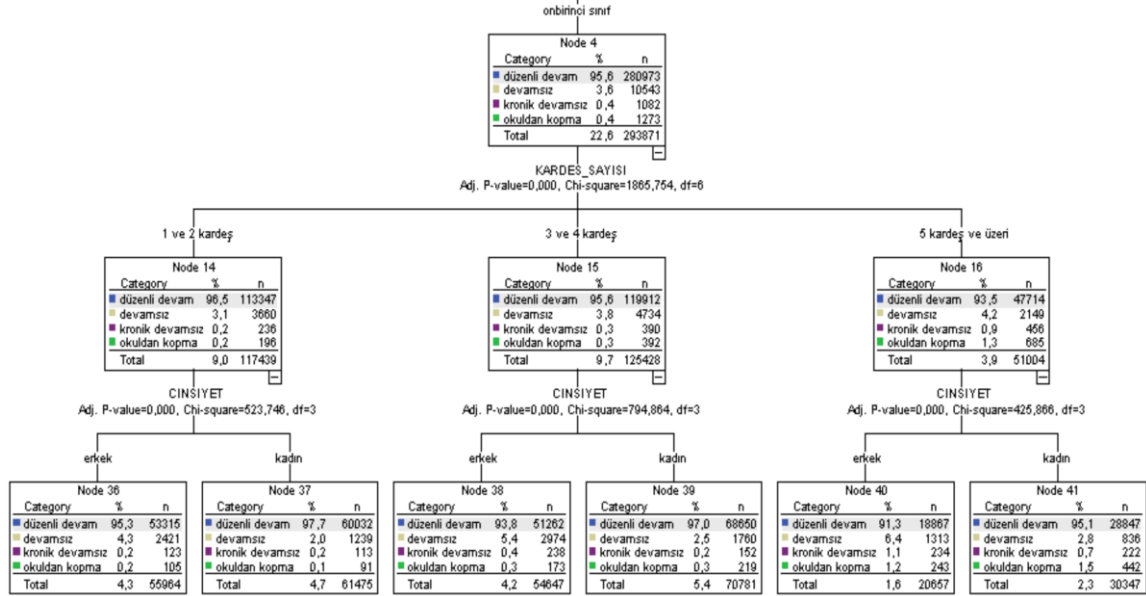


4. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 96,4 olan onuncu sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise kardeş sayısıdır ($\chi^2=3761,073$, $p=0,000$). Bu kapsamda yer alan öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam eden öğrenci oranı düşmekte; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranları da yükselmektedir. Kardeş sayısına göre oluşan tüm alt gruplar için okula devam üzerindeki en etkili belirleyici cinsiyet olarak tespit edilmiştir. Oluşan bu alt grupların tamamında da

kız öğrenciler arasındaki okula düzenli devam etme oranı erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir.

Şekil 83

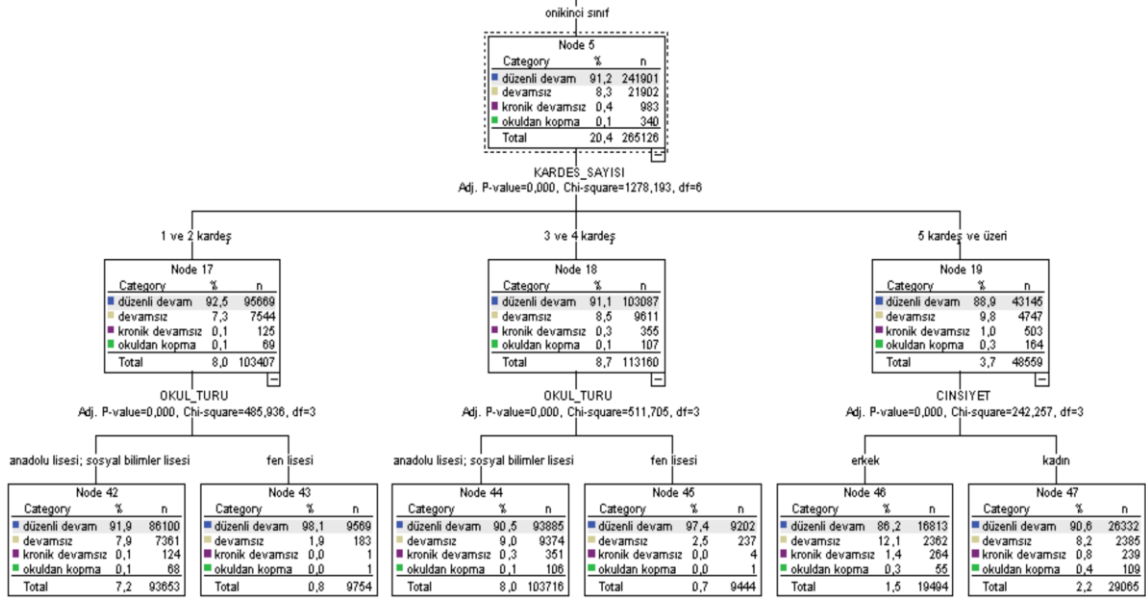
4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre on birinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



4. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre on birinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısıdır ($\chi^2=1865,754$, $p=0,000$). Bu kapsamda yer alan öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam eden öğrenci oranı düşmekte; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranları da yükselmektedir. Kardeş sayısına göre oluşan tüm alt gruplar için okula devam üzerindeki en etkili belirleyici cinsiyet olarak tespit edilmiştir. Oluşan bu alt grupların tamamında da kız öğrenciler arasındaki okula düzenli devam etme oranı erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir. Ancak 5 kardeş ve üzeri on birinci sınıf öğrencisi kız öğrenciler arasında okuldan kopma oranının erkeklere nazaran daha yüksek olması dikkat çekicidir.

Şekil 84

4. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre on ikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



4. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre on ikinci sınıf öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken de diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi kardeş sayısı ($\chi^2=1278,193$, $p=0,000$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel duruma paralel olarak bu öğrenci grubu için de kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam etme oranı düşmekte ve diğer oranlar yükselmektedir. Kardeş sayısının 1 ve 2 veya 3 ve 4 olması durumlarında okula devam üzerindeki en etkili belirleyici okul türü olarak oluşmakta ve fen lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere nazaran daha düzenli olarak okula devam ettikleri görülmektedir.

Bu grupta yer alan öğrenciler için kardeş sayısının 5 ve üzeri olması durumunda ise okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet ($\chi^2=242,257$, $p=0,000$) olarak belirlenmiştir. Bu alt grupta yer alan erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı kız öğrencilere göre daha düşük seviyede kalmaktadır. Ayrıca daha önce birçok durumda olduğu gibi bu alt grupta da kız öğrenciler arasında okuldan kopan öğrenci oranının erkek öğrencilerden fazla olması dikkat çekmektedir.

5. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu görülmüştür. Daha sonra gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizine bağımsız değişken olarak yılsonu başarı puanı dâhil edilmemiş, 3. Aşama CHAID Analizine yılsonu başarı puanı ve OBP puanı dâhil edilmemiş ve 4. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP ve YEP puanı dahil edilmemiştir. Her analiz sonrasında gerçekleştirilen bir sonraki aşama analize son gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken dâhil edilmediğinden 5. Aşama CHAID analizine yılsonu başarı puanı, OBP, YEP puanı ve sınıf seviyesi dâhil edilmemiştir.

Tablo 138

5. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

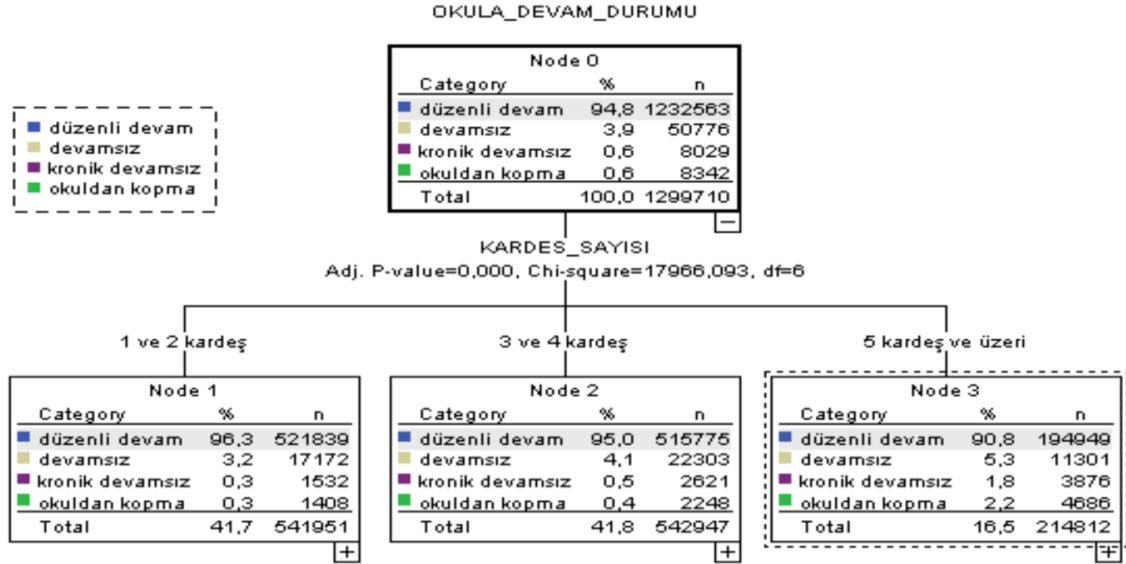
Model Özeti		
	Karar Ağacı Yöntemi Bağımlı Değişken	CHAID Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet, Okul Türü, Aile Gelir Durumu, Aile Durumu, Kardeş Sayısı
Özellikler	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	Kardeş Sayısı, Okul Türü, Cinsiyet.
Sonuçlar	Düğüm Sayısı	29
	Terminal Düğüm Sayısı	18
	Ağaç Derinliği	3
	Toplam Sınıflama Doğruluğu	%94,8

Tablo 138’de yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dahil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla kardeş sayısı, okul türü ve cinsiyettir.

Gerçekleştirilen CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacında 18 terminal düğüm olmak üzere toplam 29 düğüm oluşmuştur.

Şekil 85

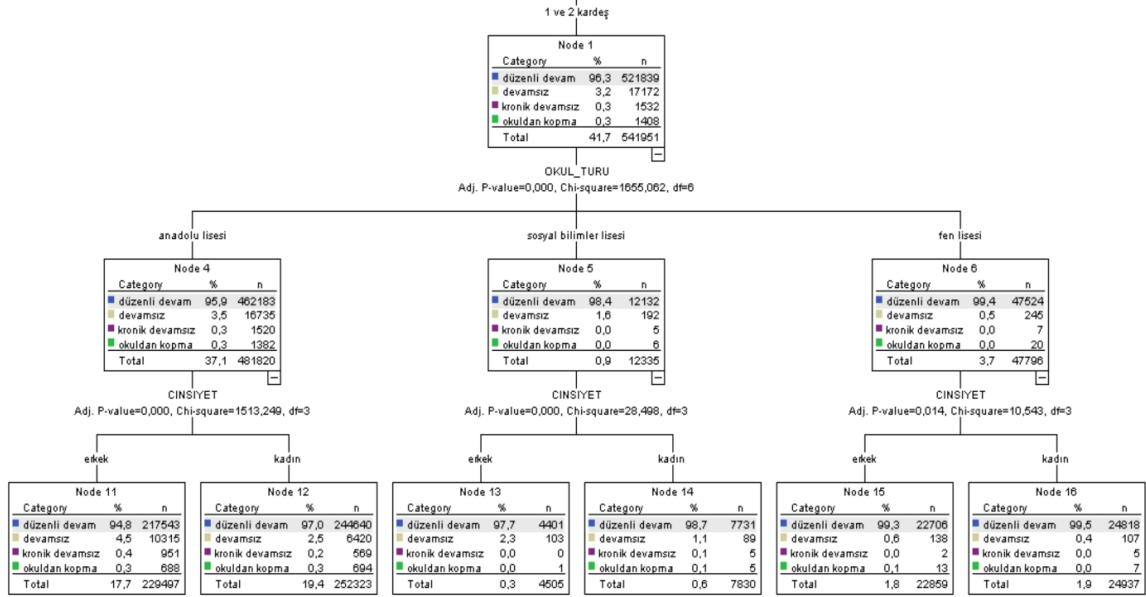
5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken



5. Aşama CHAID Analizine dâhil edilen bağımsız değişkenlerden (cinsiyet, okul türü, aile gelir durumu, aile durumu, kardeş sayısı) gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısıdır ($\chi^2=17966,093$, $p=0,000$). Kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam eden öğrenci oranı düşmekte ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı da yükselmektedir. Kardeş sayısına göre okula devam durumundan yaşanan farklılaşmalar ve belirleyiciler ayrı ayrı ele alınmaya çalışılacaktır.

Şekil 86

5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre 1 ve 2 kardeş olan öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



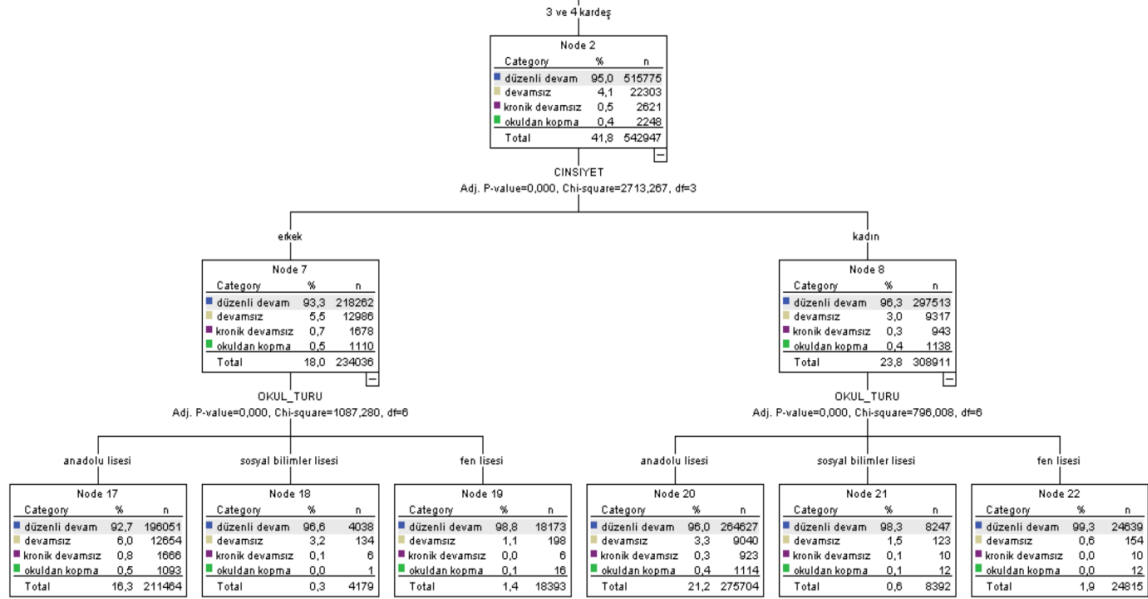
Analiz kapsamında bulunan ve 1 ve 2 kardeş olan 541.951 öğrenci analize dâhil edilen ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 42'sine tekabül etmektedir. Bu öğrenci grubu içerisinde okula düzenli devam eden öğrencilerin oranı yüzde 96,3 seviyesindedir. Analize dâhil edilen okuldan kopan öğrencilerin yüzde 17'si, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 19'u ve devamsız öğrencilerin yüzde 34'ü bu grup içerisinde yer almaktadır.

5. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre 1 ve 2 kardeş olan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türüdür ($\chi^2=1655,062$, $p=0,000$). Okul türleri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en düşük olduğu okul türü ise fen liseleridir. Bu durumu bu okulların akademik başarı durumu ile açıklamak mümkün ve olasıdır. Hatırlanacağı üzere gerçekleştirilen 1., 2. ve 3. Aşama CHAID analizlerinde de akademik başarı ile ilişkili olarak paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Aynı kapsamda yer alan Anadolu liseleri ise okula düzenli devamın en düşük olduğu okul türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Her üç okul türü için de okula devam üzerindeki en etkili belirleyici ise cinsiyet olarak tespit edilmiştir. 1 ve 2 kardeş olan öğrencilerden her üç okul türünde yer alan öğrenciler arasında da erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı kız öğrencilere göre daha düşüktür.

Şekil 87

5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre 3 ve 4 kardeş olan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



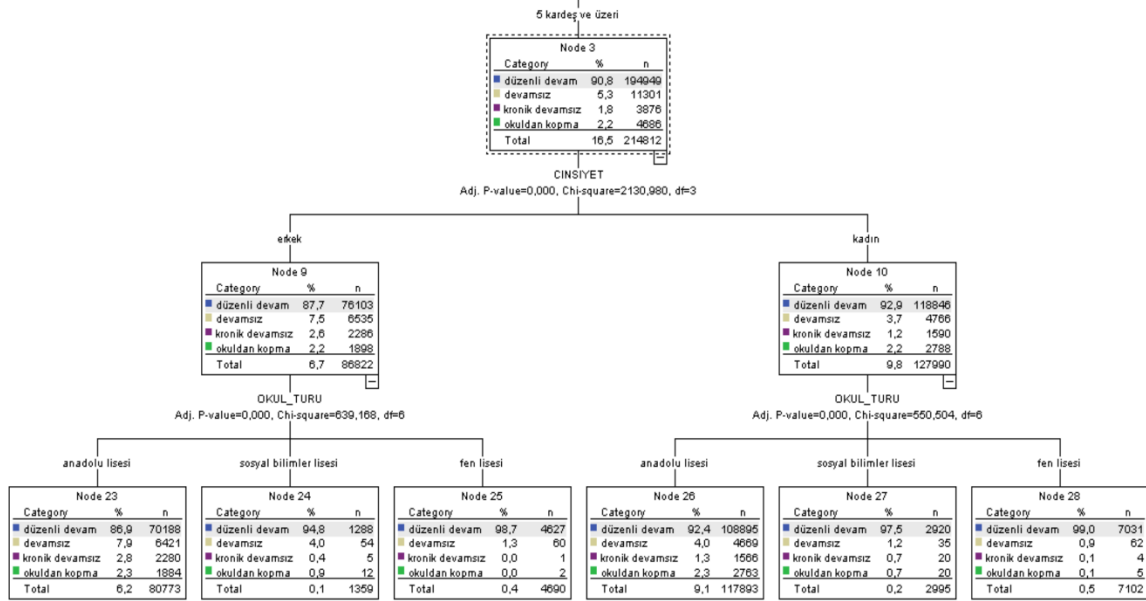
Analiz kapsamında bulunan ve 3 ve 4 kardeş olan 542.947 öğrenci analize dâhil edilen öğrencilerin yüzde 42'sini oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubu arasında okula düzenli devam eden öğrencilerin oranı yüzde 95 seviyesindedir. Ayrıca bu öğrenci grubu analize dâhil edilen okuldan kopan öğrencilerin yüzde 27'sini, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 33'ünü ve devamsız öğrencilerin yüzde 44'ünü içinde barındırmaktadır.

5. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre 3 ve 4 kardeş olan öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet ($\chi^2=2713,267$, $p=0,000$) olarak belirlenmiştir. Bu öğrenci grubunda erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam etme oranı daha düşük; devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı ise kız öğrencilere nazaran daha yüksektir.

Bu öğrenci grubu için hem kız hem de erkek öğrencilerde okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türüdür. Okul türüne göre hem kız hem de erkek öğrencilerde okula düzenli devamın en yüksek olduğu okul türü fen liseleridir. Aynı şekilde devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise Anadolu lisesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 88

5. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre 5 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



Analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencileri içerisinde 5 ve üzeri kardeşe sahip olan öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 90,8, devamsız öğrenci oranı yüzde 5,3, kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 1,8 ve okuldan kopan öğrenci oranı ise yüzde 2,2 dir. Analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 16,5’ini oluşturan bu öğrenci grubu okuldan kopan öğrencileri yüzde 56’sını, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 48’ini ve devamsız öğrencilerin yüzde 22’sini içinde barındırmaktadır.

5. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre 5 ve üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=2130,980$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu grupta yer alan öğrenciler içerisinde erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam etme oranı daha düşük ve erkek öğrenciler arasında devamsız ve kronik devamsız öğrenci oranı da daha yüksektir. Ancak okuldan kopan öğrenci oranı kız ve erkek öğrenciler arasında eşit olmakla beraber sayısal olarak kız öğrenciler arasında okuldan kopan öğrenci sayısı erkek öğrenciler arasında okuldan kopan öğrenci sayısından daha fazladır.

Bu grupta yer alan hem erkek hem de kız öğrenciler için okulda devam üzerindeki en etkili belirleyici ise okul türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul türlerine göre fen lisesi öğrencileri her iki cinsiyet kategorisinde de okula düzenli devam oranlarının en yüksek olduğu okul türü olarak görünmektedir. Her iki cinsiyet için de okula düzenli devam

oranlarının en düşük ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise Anadolu lisesidir. Anadolu liseleri bu grupta yer alan toplam okuldan kopan ve kronik devamsız öğrencilerin yüzde 99'unu içinde barındırmaktadır.

6. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu görülmüştür. Daha sonra gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizine bağımsız değişken olarak yılsonu başarı puanı dâhil edilmemiş, 3. Aşama CHAID Analizine yılsonu başarı puanı ve OBP puanı dâhil edilmemiş, 4. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP ve YEP puanı dahil edilmemiş, 5. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP, YEP ve sınıf seviyesi dahil edilmemiştir. Her analiz sonrasında gerçekleştirilen bir sonraki aşama analize son gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken dâhil edilmediğinden 6. Aşama CHAID analizine yılsonu başarı puanı, OBP, YEP, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı dâhil edilmemiştir.

Tablo 139

6. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

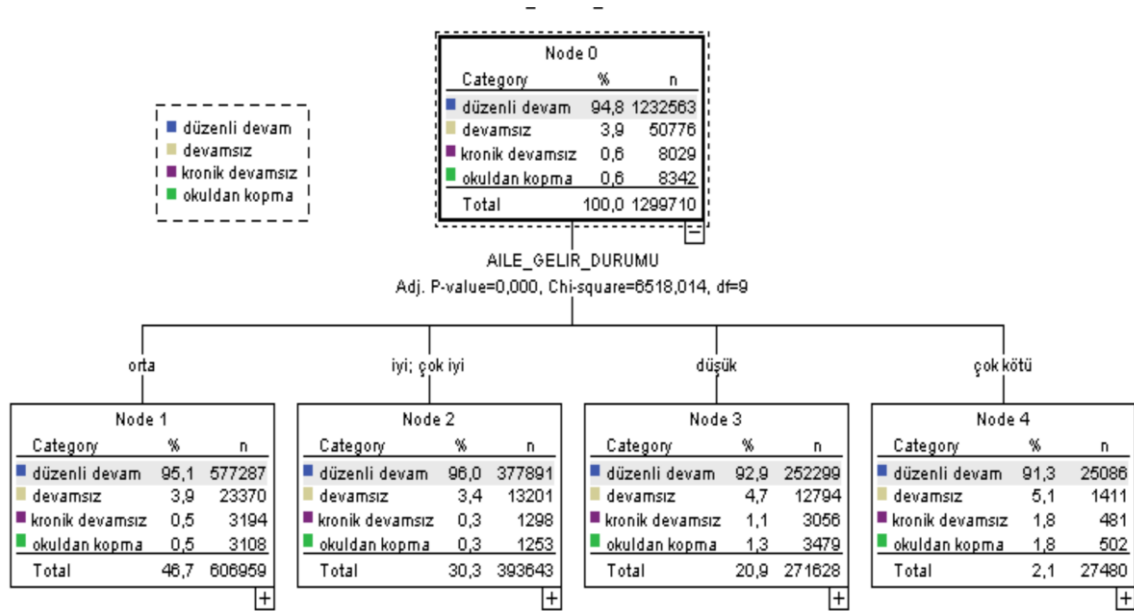
Model Özeti		
Özellikler	Karar Ağacı Yöntemi	CHAID
	Bağımlı Değişken	Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet, Okul Türü, Aile Gelir Durumu, Aile Durumu.
	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
Sonuçlar	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	Aile Gelir Durumu , Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu.
	Düğüm Sayısı	36
	Terminal Düğüm Sayısı	22
	Ağaç Derinliği	3
Toplam Sınıflama Doğruluğu		%94,8

Tablo 139'da yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dâhil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla aile gelir durumu, cinsiyet, okul türü

ve aile durumudur. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacında 22 terminal düğüm olmak üzere toplam 36 düğüm oluşmuştur.

Şekil 89

6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken

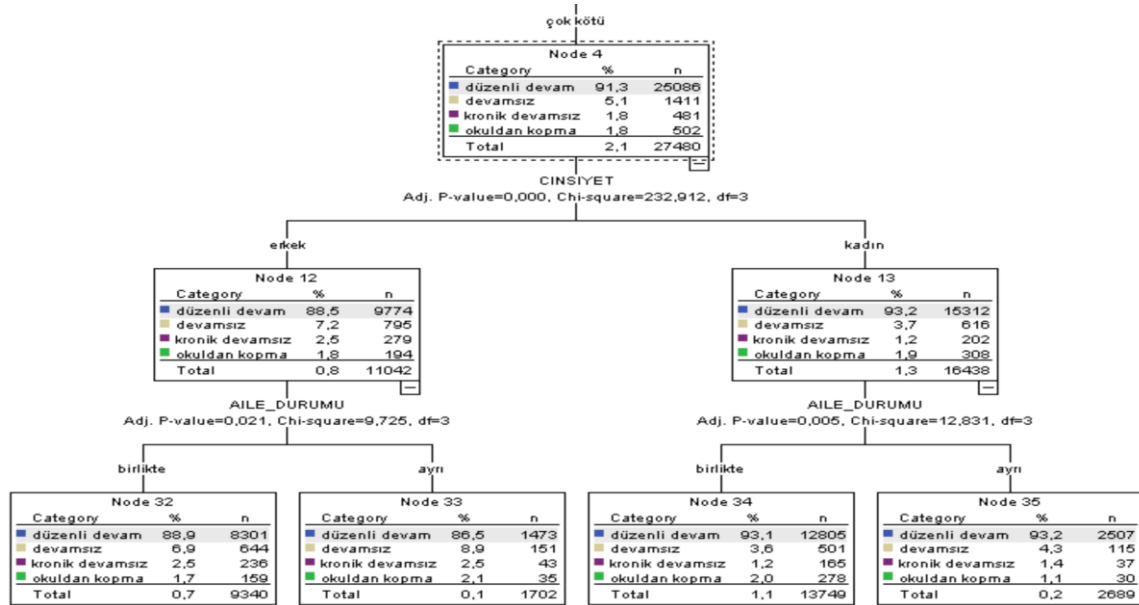


Analize dahil edilen genel ortaöğretim öğrencileri aile gelir durumlarına göre ele alındığında öğrencilerin yüzde 30,3'ünün aile gelir durumunun iyi ve çok iyi, yüzde 46,7'sinin orta, yüzde 20,9'unun düşük ve yüzde 2,1'inin çok kötü olduğu görülmektedir.

6. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken aile gelir durumu ($\chi^2=6518,014$, $p=0,000$) olarak bulunmuştur. Aile gelir durumuna göre okula devam durumunun gösterdiği değişim incelendiğinde ise aile gelir durumu yükseldikçe okula düzenli devam eden öğrenci oranı da yükselmekte, devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı da azalmaktadır.

Şekil 90

6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu çok kötü olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



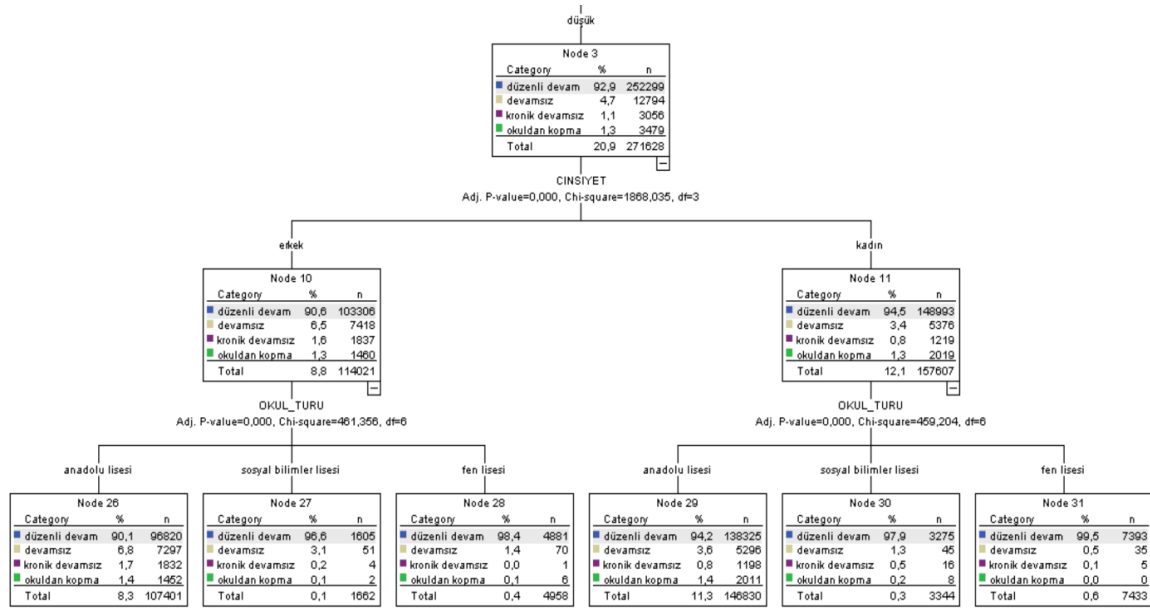
Analize dâhil edilen ve aile gelir durumu “çok kötü” olan öğrencilerin okula devam durumları incelendiğinde bu öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranının yüzde 91,3 olduğu görülmektedir. Analize dâhil edilen öğrencilerin yüzde 2,1’ini oluşturan bu öğrenci grubu; kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin yüzde 6’sını içinde barındırmaktadır.

6. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu çok kötü olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=232,912$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu gelir grubunda yer alan öğrenciler arasında erkek öğrencilerin okula düzenli devam etme oranları kız öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca bu kapsamda yer alan erkek öğrenciler arasında devamsız ve kronik devamsız öğrenci oranı kız öğrencilerden daha yüksektir. Ancak bu gelir grubunda kız öğrenciler arasında okuldan kopma oranının erkek öğrencilerden daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

Her iki cinsiyet için de okula devam üzerindeki en etkili belirleyici aile durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem kız hem de erkek öğrencilerde anne ve babası ayrı olan öğrenciler arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının diğer grupta yer alan öğrenciler arasındaki aynı oranlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 91

6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu düşük olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



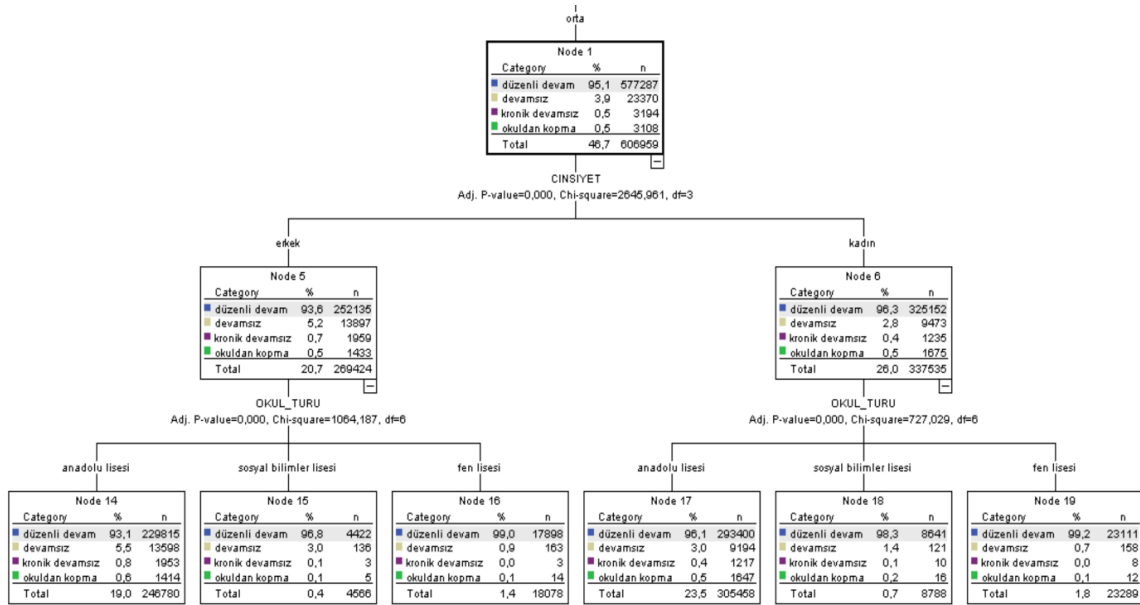
Şekil 91’den görüleceği üzere analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 20,9’unun aile gelir durumu e-okul veri tabanında yer alan bilgilere göre “düşük” seviyededir. Bu öğrenci grubu arasında okula düzenli olarak devam eden öğrencilerin oranı ise yüzde 92,9 seviyesindedir. Analize dâhil edilen öğrenciler arasında yer alan devamsız öğrencilerin yüzde 25’i, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 38’i ve okuldan kopan öğrencilerin yüzde 42’si bu öğrenci grubu arasında yer almaktadır.

6. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu düşük olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise cinsiyet ($\chi^2=1868,035$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu gelir grubunda yer alan öğrenciler arasında erkek öğrencilerin okula düzenli devam etme oranları kız öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca bu kapsamda yer alan erkek öğrenciler arasında devamsız ve kronik devamsız öğrenci oranı kız öğrencilerden daha yüksektir.

Bu kapsamda yer alan her iki cinsiyet için de okula devam durumu üzerindeki en etkili belirleyici okul türü olarak belirlenmiştir. Okul türüne göre okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise fen lisesidir. Devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise Anadolu lisesi olarak tespit edilmiştir.

Şekil 92

6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu orta olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



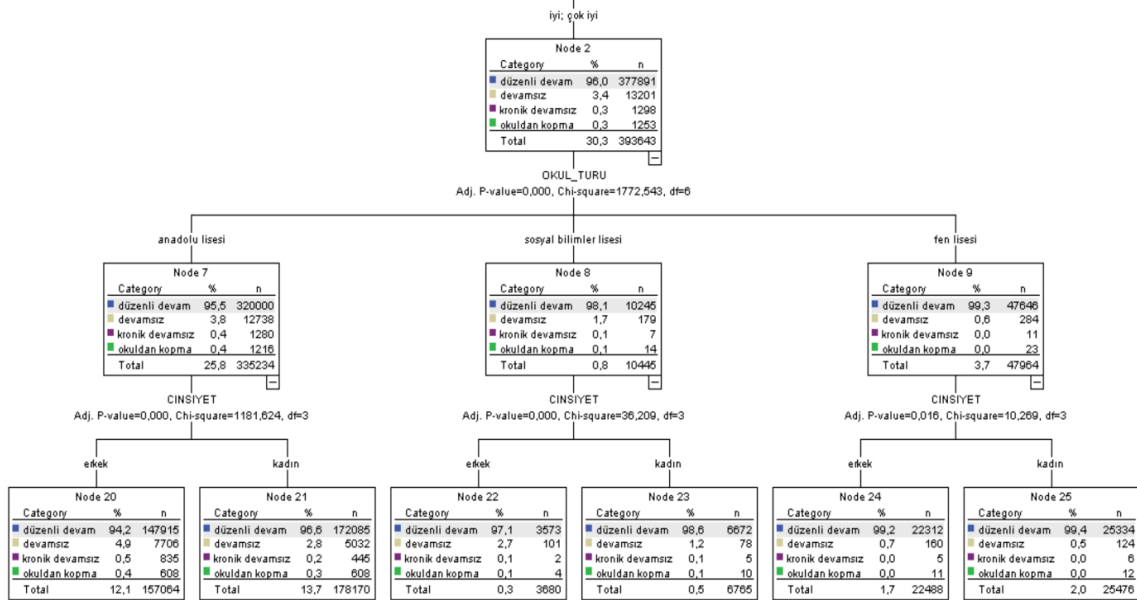
Analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 46,7'sinin aile gelir durumu e-okul veri tabanında yer alan bilgilere göre “orta” seviyededir. Bu öğrenci grubunda okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 95,1 seviyesindedir. Bu öğrenci grubu devamsız öğrencilerin yüzde 46'sını, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 40'ını ve okuldan kopan öğrencilerin ise yüzde 37'sini içinde barındırmaktadır.

6. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu orta olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken bu gelir grubu için de cinsiyet ($\chi^2=2645,961$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubu içerisinde yer alan erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı kız öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca erkek öğrenciler arasında devamsız ve kronik devamsız öğrenci yoğunluğu kız öğrencilerden daha fazladır. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki okuldan kopan öğrenci oranı eşit olmakla birlikte sayısal olarak kız öğrenciler arasındaki okuldan kopan öğrenci sayısı daha fazladır.

Bu kapsamda yer alan her iki cinsiyet için de okula devam durumu üzerindeki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türü olarak belirlenmiştir. Okul türüne göre okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise fen lisesidir. Devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise Anadolu lisesi olarak tespit edilmiştir.

Şekil 93

6. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu iyi ve çok iyi olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



Analize dâhil edilen öğrenciler içerisinde e-okul veri tabanına aile gelir durumu bilgisi “iyi veya çok iyi” olarak veri girişi yapılan öğrenci oranı yüzde 30,3’tür. Bu öğrenci grubu içerisinde okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı yüzde 96 seviyesindedir. Devamsız öğrencilerin yüzde 26’sı, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 16’sı ve okuldan öğrencilerin ise yüzde 15’i bu öğrenci grubu içerisinde yer almaktadır. CHAID analizinin gelir durumu iyi ve çok iyi olan öğrencileri tek bir düğümde birleştirmesinin nedeni ise okula devam durumuna göre bu iki gelir grubunun ayrışmaması ve homojenlik göstermesidir.

6. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre aile gelir durumu iyi ve çok iyi olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise okul türü ($\chi^2=2645,961$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenci grubunda okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü fen lisesidir. Ayrıca devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise Anadolu lisesidir.

Bu kapsamda yer alan her üç okul türü için de okula devam üzerindeki en etkili belirleyici ise cinsiyet olarak bulunmuştur. Her üç okul türünde de erkek öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı daha düşük, devamsız ve kronik devamsız öğrenci oranı ise daha yüksektir.

7. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu görülmüştür. Daha sonra gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizine bağımsız değişken olarak yılsonu başarı puanı, 3. Aşama CHAID Analizine yılsonu başarı puanı ve OBP puanı, 4. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP ve YEP puanı, 5. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP, YEP ve sınıf seviyesi ve 6. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP, YEP, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı dahil edilmemiştir. Her analiz sonrasında gerçekleştirilen bir sonraki aşama analize son gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken dâhil edilmediğinden 7. Aşama CHAID analizine yılsonu başarı puanı, OBP, YEP, sınıf seviyesi, kardeş sayısı ve aile gelir durumu dâhil edilmemiştir.

Tablo 140

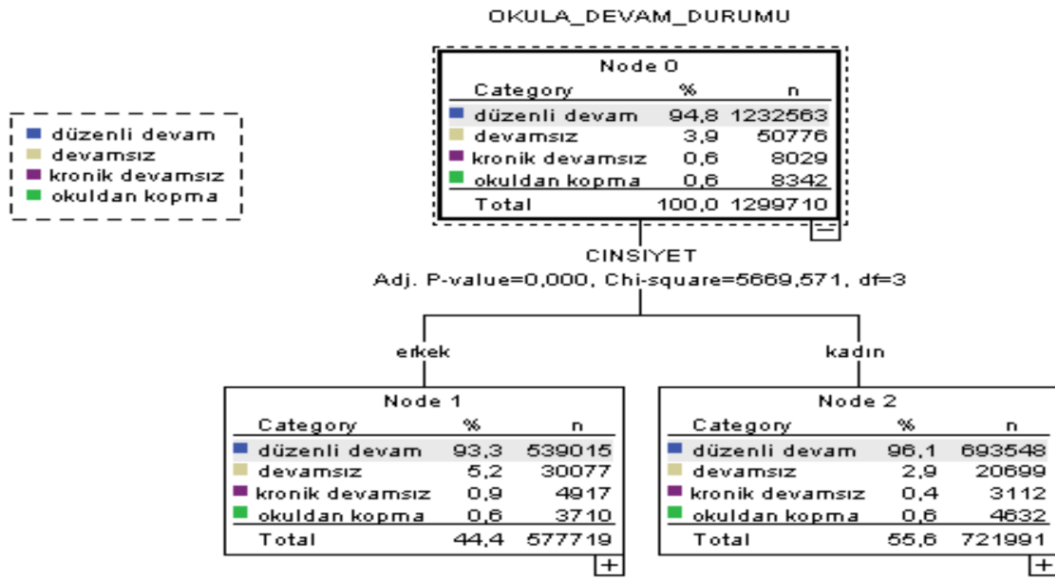
7. Aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

Model Özeti		
	Karar Ağacı Yöntemi	CHAID
	Bağımlı Değişken	Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu.
Özellikler	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
Sonuçlar	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	Cinsiyet , Okul Türü, Aile Durumu.
	Düğüm Sayısı	15
	Terminal Düğüm Sayısı	9
	Ağaç Derinliği	3
	Toplam Sınıflama Doğruluğu	%94,8

Tablo 140'ta yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dâhil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla cinsiyet, okul türü ve aile durumudur. CHAID analizi sonucunda oluşturulan karar ağacında 9 terminal düğüm olmak üzere toplam 15 düğüm oluşmuştur.

Şekil 94

7. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken

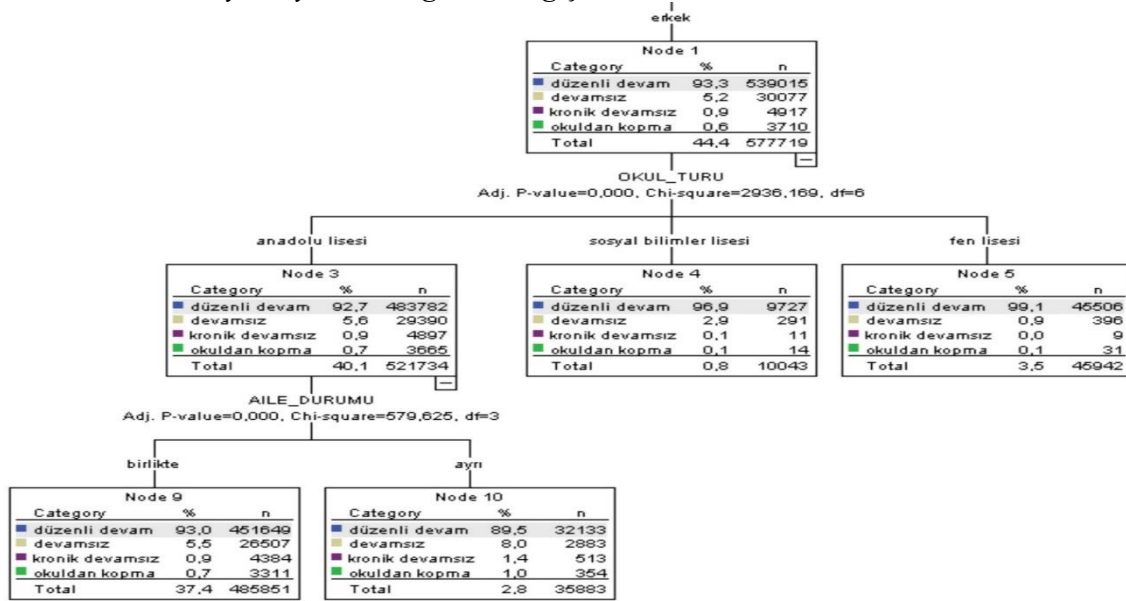


Analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 44,4'ünü erkek öğrenciler, yüzde 56,6'sını ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. 6. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre analize dâhil edilen cinsiyet, okul türü ve aile durumu değişkenleri arasında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet ($\chi^2=5669,571$, $p=0,000$) olarak tespit edilmiştir.

Kız öğrenciler arasında okula düzenli devam edenlerin oranı erkeklere göre daha yüksektir. Analize dâhil edilen devamsız öğrencilerin yüzde 59'unu, kronik devamsız öğrencilerin yüzde 61'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasında okuldan kopan öğrenci oranı eşit olmasına rağmen kız öğrenciler arasındaki okuldan kopan öğrenci sayısı daha fazladır ve okuldan kopan öğrencilerin yüzde 56'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler için analize dâhil edilen bağımsız değişkenler bağlamında meydana gelen farklılaşma ve alt belirleyiciler ayrı ayrı ele alınacaktır.

Şekil 95

7. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler

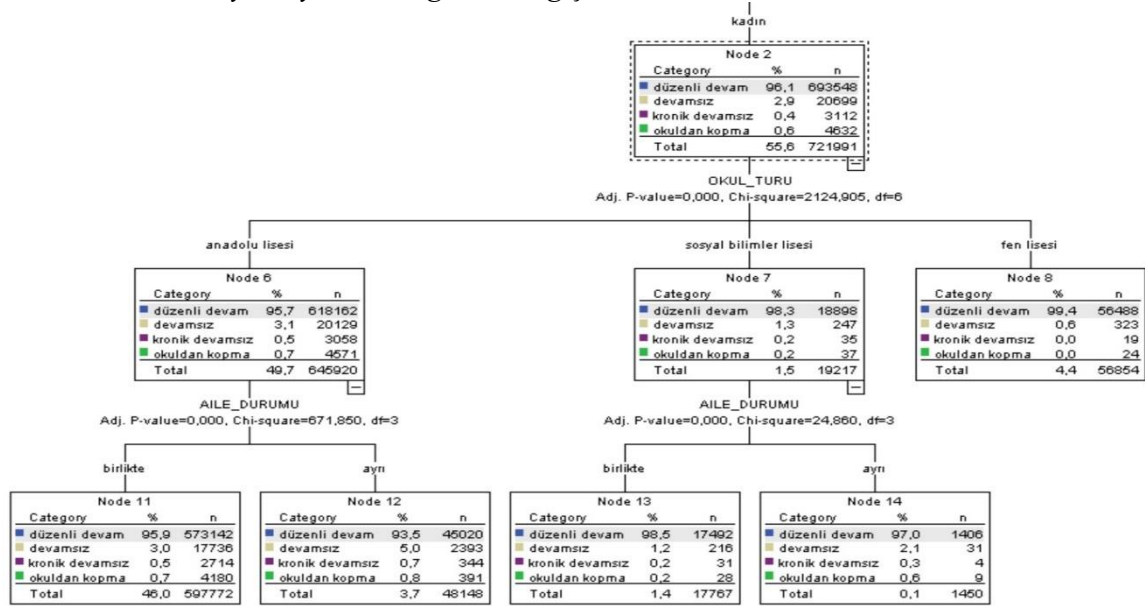


7. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türü ($\chi^2=2936,169$, $p=0,000$) karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubunda yer alan erkek öğrenciler içerisinde fen lisesi öğrencileri okula düzenli devam oranının en yüksek olduğu öğrenci grubudur. Fen liselerini aynı durum için sosyal bilimler liseleri takip etmekte ve bu iki grup analize dâhil edilen değişkenler bağlamında homojen bir yapıda olup farklılaşmamaktadır.

Aynı grupta yer alan erkek öğrenciler için Anadolu liseleri, okul türleri arasında okula düzenli devam oranının en düşük ve devamsız, kronik devamsız, okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türüdür. Bu grupta yer alan ve Anadolu lisesinde öğrenim gören erkek öğrenciler için okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken analize dâhil edilen bağımsız değişkenler içinden aile durumudur ($\chi^2=579,625$, $p=0,000$). Aile durumuna göre anne ve babası ayrı olan öğrencilerin okula düzenli devam oranları diğer gruba göre daha düşük ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranları da daha yüksektir.

Şekil 96

7. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



7. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre analize dâhil edilen değişkenler bağlamında kız öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türü ($\chi^2=2124,905$, $df=6$) olarak belirlenmiştir. Bu grupta yer alan öğrenciler için okul türleri arasında okula devam oranının en yüksek olduğu okul türü fen lisesidir. Bu okul türünden kız öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrencilerin oranı yüzde 99,4 gibi yüksek bir seviyede olup fen liselerinde analize dâhil edilen değişkenler bağlamında herhangi bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Bu öğrenci grubunda yer alan kız öğrenciler için devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü ise Anadolu lisesi olarak tespit edilmiştir. Anadolu lisesi ve sosyal bilimler lisesinde okuyan kız öğrenciler için okula devam üzerinde etki gücü en yüksek olan belirleyici ise analize dahil edilen değişkenlerden aile durumudur. Anne ve babası ayrı olan kız öğrenciler arasında okula düzenli devam etme oranı hem sosyal bilimler lisesi hem de Anadolu lisesinde okuyan kız öğrencileri arasında düşmektedir.

8. Aşama CHAID Analizi Sonuçları

1. Aşama CHAID analizine e-okul veri tabanında yeterli veri giriş oranına sahip ve alan yazınına göre öğrencilerin okula devam durumlarına etki edebilecek tüm değişkenler dâhil edilmiş ve ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam

durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu görülmüştür. Daha sonra gerçekleştirilen 2. Aşama CHAID analizine bağımsız değişken olarak yılsonu başarı puanı, 3. Aşama CHAID Analizine yılsonu başarı puanı ve OBP puanı, 4. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP ve YEP puanı, 5. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP, YEP ve sınıf seviyesi ve 6. Aşama CHAID Analizine yıl sonu başarı puanı, OBP, YEP, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı, 7. Aşama CHAID analizine yılsonu başarı puanı, OBP, YEP, sınıf seviyesi, kardeş sayısı ve aile gelir durumu dahil edilmemiştir. Her analiz sonrasında gerçekleştirilen bir sonraki aşama analize son gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan karar ağacında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken dâhil edilmediğinden 8. Aşama CHAID analizine yılsonu başarı puanı, OBP, YEP, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve cinsiyet dâhil edilmemiştir.

Tablo 141

8. aşama CHAID analizine ilişkin model özeti

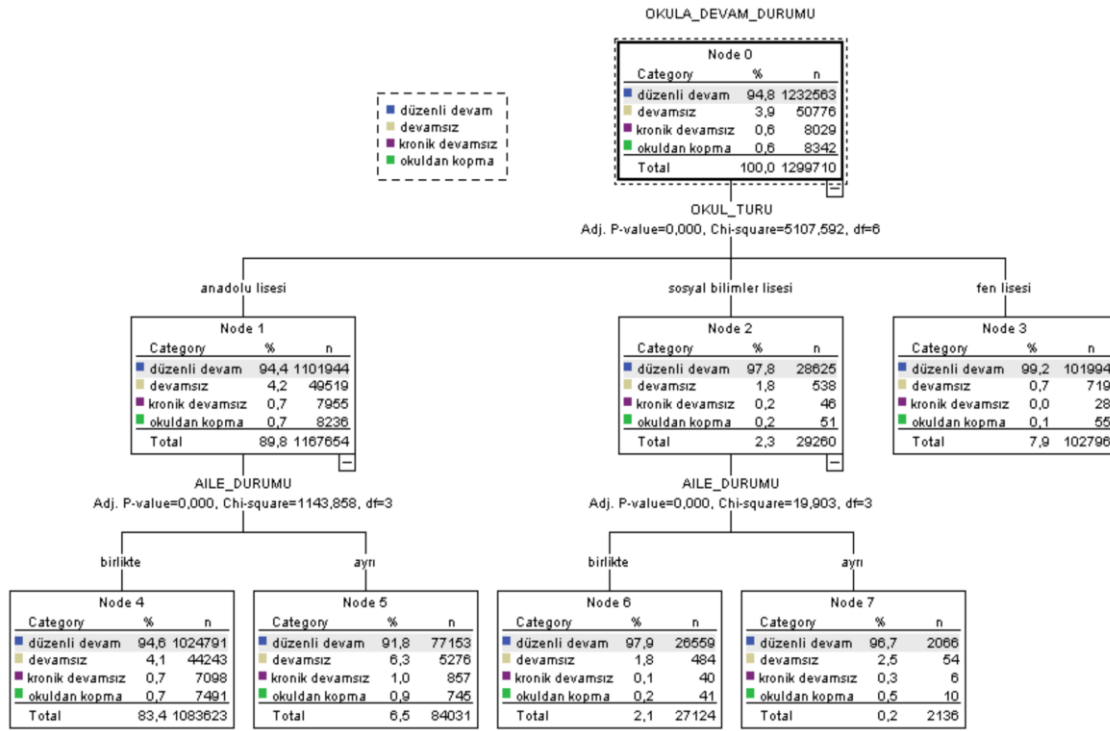
Model Özeti		
	Karar Ağacı Yöntemi Bağımlı Değişken	CHAID Okula Devam Durumu
	Bağımsız Değişkenler	Okul Türü, Aile Durumu.
Özellikler	Maksimum Ağaç Derinliği	3
	Ana Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	2000
	Alt Düğümde Bulunması Gereken Minimum Durum Sayısı	1000
	Analiz Kapsamında Etki Gücü Tespit Edilen Bağımsız Değişkenler	Okul Türü, Aile Durumu.
Sonuçlar	Düğüm Sayısı	8
	Terminal Düğüm Sayısı	5
	Ağaç Derinliği	2
	Toplam Sınıflama Doğruluğu	%94,8

Tablo 141’de yer alan verilerden görüleceği üzere CHAID analizine dâhil edilen bağımsız değişkenlerden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler okul türü ve aile durumudur. CHAID analizi

sonucunda oluşturulan karar ağacında 5 terminal düğüm olmak üzere toplam 8 düğüm oluşmuştur.

Şekil 97

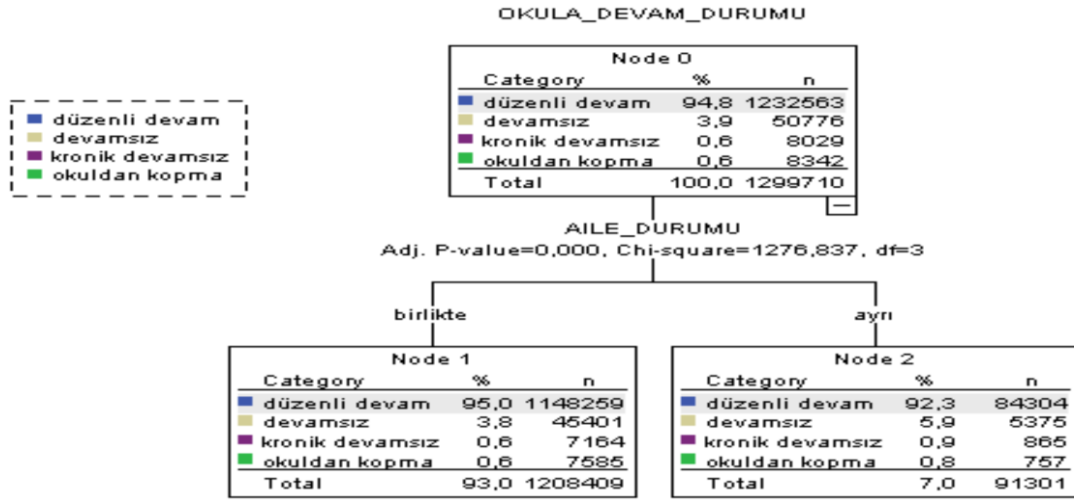
8. aşama CHAID analizi sonuçlarına göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler



8. Aşama CHAID Analizi sonuçlarına göre analize dâhil edilen okul türü ve aile durumu bağımsız değişkeninden genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken okul türüdür. Okul türleri arasında okula düzenli devam oranının en yüksek olduğu okul türü ise fen liseleridir. Analize dâhil edilen genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 89,8'ini oluşturan Anadolu lisesi öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı yüzde 94,4 olup bu lise türü devamsız öğrencilerin yüzde 98'ine, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin yüzde 99'una ev sahipliği yapmaktadır. Anadolu lisesi ve sosyal bilimleri lisesinde okuyan öğrencilerin okula devam durumları aile durumlarına göre farklılaşmakta ve bu grupta yer alıp bu iki lise türünde öğrencim gören öğrenciler arasında anne ve babası ayrı olan öğrencilerin okula düzenli devam oranları düşmektedir.

Şekil 98

Genel ortaöğretim öğrencilerinin aile durumuna göre okula devam durumları



Araştırmanın bu bölümünde 8 farklı CHAID analizi gerçekleştirilmiş ve her analiz sonrasında en güçlü belirleyici analiz dışına alınarak bir sonraki analize geçilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde karşılaştığı diğer bağımsız değişkenlerin önünde belirleyicilik gücü daima geride kalan bağımsız değişken aile durumudur. Bu açıdan aile durumunun genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerindeki etkisi münhasıran ele alınmaktadır. Aile durumuna göre anne ve babası ayrı olan öğrencilerin okula düzenli devam etme oranları diğer grupta yer alan öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının anne ve babası ayrı olan öğrenciler arasında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 142*Gerçekleştirilen CHAID analizleri özeti*

Analizin adı	Analize Dahil Edilen Bağımsız Değişkenler	Etki Düzeyi En Yüksek Bağımsız Değişken
1. Aşama CHAID Analizi	Yılsonu Başarı Puanı, OBP Puanı, YEP Puanı, Sınıf Seviyesi, Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	Yılsonu Başarı Puanı
2. Aşama CHAID Analizi	OBP Puanı, YEP Puanı, Sınıf Seviyesi, Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	OBP Puanı
3. Aşama CHAID Analizi	YEP Puanı, Sınıf Seviyesi, Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	YEP Puanı
4. Aşama CHAID Analizi	Sınıf Seviyesi, Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	Sınıf Seviyesi
5. Aşama CHAID Analizi	Kardeş Sayısı, Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	Kardeş Sayısı
6. Aşama CHAID Analizi	Aile Gelir Durumu, Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	Aile Gelir Durumu
7. Aşama CHAID Analizi	Cinsiyet, Okul Türü, Aile Durumu	Cinsiyet
8. Aşama CHAID Analizi	Okul Türü, Aile Durumu	Okul Türü

Tablo 142’de gerçekleştirilen 8 aşama CHAID analizinin özeti yer almaktadır. Tablo 142’den görüleceği üzere ilk üç aşama CHAID analizlerinde genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler genel ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkindir. Bu kısımda özet olarak akademik başarısı düşük genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma risklerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Akademik başarıya ilişkin üç bağımsız değişkenden sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf seviyesine göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kronik devamsızlık ve okuldan kopma, on ikinci sınıf öğrencilerinin ise devamsızlık risklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesinden sonra ise genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısı olarak tespit edilmiştir. Kardeş sayısı beş ve üzeri olan genel ortaöğretim öğrencilerinin kronik

devamsızlık ve okuldan kopma risklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonrasında ise genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla aile gelir durumu, cinsiyet ve okul türü olarak bulunmuştur.

Gerçekleştirilen tüm CHAID analizleri bir bütün olarak ele alındığında okula düzenli olarak devam etmeyen ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci durumuna düşen öğrencilerin bu durumlarının oluşmasında etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin yılsonu başarı puanı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle yılsonu başarı puanı oldukça düşen öğrencileri bir sonraki eğitim ve öğretim yılında örgün eğitimin içinde tutacak ve okula düzenli olarak devamlarını sağlayacak destekleyici mekanizmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Daha sonra gerçekleştirilen 2. ve 3. aşama CHAID analizlerinde okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenlerin sırasıyla OBP ve YEP puanları olduğu görülmüştür. Bu puanları düşük olan öğrenciler arasında okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı da düşmekte ve bu öğrenciler arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranı yükselmektedir. Gerçekleştirilen ilk aşama CHAID analizleri okula devam durumu üzerinde akademik başarının ne kadar etkin bir belirleyici olduğunu ortaya koymuş bulunmaktadır. Bu durum özellikle okuldan kopma ve kronik devamsızlığa yönelik gerçekleştirilecek çalışmalarda öncelikle hedef grubun ve risk grubunun akademik başarısı düşük olan öğrenciler olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Akademik başarıya ait bağımsız değişkenlerden sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise sınıf seviyesi olarak tespit edilmiştir. Sınıf seviyesine göre okuldan kopan veya kronik devamsız öğrencilerin büyük bir bölümü dokuzuncu sınıf seviyesindedir. Geline aşama itibarıyla riskin akademik başarısı düşük dokuzuncu sınıf seviyesinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca sınıf seviyesine göre genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları incelendiğinde on ikinci sınıf seviyesinde ise yoğun bir devamsızlık dikkati çekmektedir.

Sınıf seviyesinden sonra ise etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça okula düzenli devam eden öğrenci oranı düşmekte ve devamsız ve kronik devamsız oranları yükselmektedir. Özellikle

evdeki çocuk sayısının 5 ve üzeri olması okuldan kopma ve kronik devamsızlık riskini yükseltmektedir.

Analize dâhil edilen bağımsız değişkenlerden okula devam üzerinde etki düzeyi en yüksek bir sonraki bağımsız değişken aile gelir durumudur. Aile gelir durumunun düşük veya çok kötü olması okula düzenli devam eden öğrenci oranını düşürmektedir. Özellikle en alt iki gelir grubunda yer alan öğrencilerin okula devam durumu açısından risk taşıdığını gerçekleştirilen analizler sonrası söylemek mümkündür.

Cinsiyet ise bir sonraki etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken olarak tespit edilmiştir. Genel ortaöğretim öğrencilerinin yarısından fazlasını oluşturan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha düzenli olarak okula devam etmektedir. Devamsızlık ve kronik devamsızlık erkek öğrenciler arasında daha yaygın bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu durum okuldan kopma açısından ele alındığında, kız öğrencilerin daha fazla risk altında olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Okul türü ise analize dâhil edilen değişkenlere göre okula devam durumu üzerindeki etki düzeyi açısından son sıralarda yer alan bir bağımsız değişken olarak görülmektedir. Okula düzenli devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu okul türü fen lisesi olarak tespit edilmiştir. İncelenen üç okul türü arasında Anadolu liseleri kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencilerin neredeyse tamamına ev sahipliği yapan okul türü olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerinin aile durumu ise analize dâhil edilen değişkenler arasında okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en düşük olan bağımsız değişken olarak tespit edilmiştir. Aile durumuna göre anne ve babası ayrı olan öğrenciler arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranının da düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak; akademik başarısı düşük, özellikle dokuzuncu sınıfta öğrenim gören, kardeş sayısı fazla, aile gelir durumu düşük Anadolu lisesi öğrencilerinin okula düzenli olarak devam etmedikleri ve bu öğrenci grubunun önemli bir kısmının ya kronik devamsız olduğunu ya da okuldan koptuğunu söylemek mümkündür. Bu öğrenci grubunu, okula devam noktasında riskli olarak değerlendirip çeşitli önlemler alınması gerektiği değerlendirilmektedir.

4.1.6. Nicel bulgulara ilişkin tartışma

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında e-okul bilgi sisteminde yer alan verilere göre ilköğretim öğrencilerinin yüzde 29'u okula düzenli olarak devam etmemektedir. Bu öğrencilerin yüzde 18'i devamsız, yüzde 8'i kronik devamsız ve yüzde 3'ü de okuldan kopmuş durumdadır. Okuldan kopan öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi birinci sınıf, kronik devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi sekizinci sınıf ve devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise yedinci sınıf seviyesidir. Okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız ilköğretim öğrencilerinin Türkiye genelinde illere göre yoğunluğu incelendiğinde iller ve bölgeler arası çok ciddi farklar olduğu görülmekte özellikle insani gelişim endeksine göre alt sıralarda yer alan Şanlıurfa ve Ağrı gibi illerde okula düzenli devam etmeme çok daha ciddi bir sorun halini almaktadır. Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicilerinin incelendiği bir araştırmada Türkiye'de bölgeler arası farklılıkların eğitime erişimde ciddi bir rol oynadığı ve bu farklılıkların cinsiyet ve gelir durumu gibi bazı dezavantajları daha da etkili hale getirdiği ifade edilmektedir (Bakış vd., 2009; Tansel, 2002). Şimşek (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 2005-2006 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde liseye kayıt yaptıran 13.521 öğrenciden 6.812'si mezun olabilmektedir. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre de yaşanan yerin okul terk riski üzerinde etkisi bulunmaktadır (Uysal, 2008). Bir diğer araştırmaya göre kırsal veya kentsel yerleşimde ikamet, yerleşim yerinin gelişim düzeyi ve büyükşehirlere yakınlık okula katılımı ve okul terkinde etkilemektedir (Tansel, 2002). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile literatür bir arada değerlendirildiğinde araştırma bulgularının literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın okuldan kopma, devamsızlık ve kronik devamsızlığa ilişkin sınıf seviyesi ve illere göre yaşanan farklılaşmaları ilgili eğitim yılında örgün eğitime devam eden tüm öğrenciler üzerinden ortaya koyarak literatürde yer alan bulguları zenginleştirdiği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin ise yüzde 93'ü okula düzenli olarak devam etmektedir. Okula düzenli olarak devam etmeyen toplam 297.314 genel ortaöğretim öğrencisinin olduğu görülmüştür. Okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrencilerin en yoğun olduğu sınıf seviyesi ise dokuzuncu sınıf seviyesi olarak tespit edilmiştir. Uysal vd. (2007) de okulu bırakmanın en yaygın olduğu sınıf seviyesinin dokuzuncu sınıf seviyesi olduğu ifade edilmektedir. Yapılan bir diğer araştırmada ise lise öğrencilerinde okulu bırakma düşüncesinin dokuzuncu sınıfta ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Yorğun, 2011).

Zorbaz (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre sınıf düzeyi ile okul terk riski arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İlköğretim seviyesinde olduğu gibi okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye genelinde illere göre yoğunluğu incelendiğinde iller ve bölgeler arası çok ciddi farklar olduğu görülmekte ve insani gelişim endeksine göre alt sıralarda yer alan illerde ortaöğretimde okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık daha yaygın bir hal almaktadır. Sonuç olarak ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin okula devam durumlarının sınıf seviyesi ve illere göre gösterdiği değişime ilişkin bulguların literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Genel ortaöğretim öğrencileri arasında okula düzenli devam eden öğrenci oranı %94,7 seviyesindedir. Genel ortaöğretim öğrencileri arasında okula düzenli olarak devam etmeyen 78.122 öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Genel ortaöğretim öğrencileri arasında kız öğrencilerin okula düzenli devam oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Devamsızlık ve kronik devamsızlık erkek öğrenciler arasında daha yaygındır. Erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları da kız öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının üzerindedir. Okulu terk eden öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada okulu terk eden erkeklerin oranının kızlarınkinden iki kat fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB ve UNICEF, 2013). Benzer şekilde Tatar (2016) tarafından yapılan araştırmada da okul terkinin lise düzeyinde en fazla erkeklerde görüldüğü ifade edilmektedir. Sonuç olarak literatür incelendiğinde genel olarak erkek öğrencilerin okuldan kopma ve kronik devamsızlık riskinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Anisef vd., 2010; Börkan vd., 2014; Bryne ve Smyth, 2010, Şimşek, 2011). Ayrıca, Yorğun (2011) tarafından okul terki ve cinsiyet değişkenini ele alan 18 çalışma incelenmiş ve bu çalışmaların 11'inde cinsiyet ve okul terki arasında ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda erkek öğrencilerin okul terk riskinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Yorğun, 2011). Ancak bazı araştırmalarda kız çocuklarının eğitime erişim özelinde dezavantajlı oldukları ifade edilmektedir (Almış ve Karakütük, 2021; Bakış vd., 2009; Oral ve McGivney 2014). Gökşen vd. (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim düzeyinde okul terki kız öğrenciler arasında daha yaygındır. Okuldan kopma ve devamsızlığın cinsiyet ile ilişkisi literatürde yoğun olarak ele alınan bir konu olarak dikkati çekmektedir. Literatürde genel olarak erkek öğrencilerin okuldan kopma ve devamsızlık riskinin daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Araştırma bulgularının da bu sonuçla genel olarak uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim erkek öğrencilerin devamsızlık ortalamaları daha yüksek, kronik devamsızlık ve devamsızlık erkek öğrenciler

arasında daha yaygındır. Ancak okuldan kopan öğrenciler arasında araştırma kapsamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Genel ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları düştükçe okula düzenli devam etme oranları da düşmekte ve devamsızlık ortalamaları yükselmektedir. Özellikle kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın akademik başarısı düşük genel ortaöğretim öğrencileri arasında daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan birçok araştırmada da devamsızlık ve okul terkinin akademik başarısızlık ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Battin-Pearson vd., 2000; Börkan vd., 2014; Bradshaw vd., 2008; Gözübüyük Tamer, 2014; Uysal vd., 2007; Şimşek, 2011). Akademik başarıya ilişkin OBP, YEP ve yıl sonu başarı puanı olmak üzere üç gösterge üzerinden akademik başarı ve okula devam durumu ilişkisini inceleyen bu araştırmanın bulgularının literatürü desteklediği görülmektedir. Nitekim üç gösterge için de puan ortalamaları düştükçe devamsızlık ortalamaları yükselmekte, düşük puan gruplarında yer alan öğrencilerin okula düzenli devam etme oranları azalmaktadır. 1.467.127 genel ortaöğretim öğrencisinin akademik başarı verileri ile elde edilen bulguların akademik başarı ve okula devam durumu ilişkisine yönelik literatüre katkı sağladığı söylenebilir.

Okul türlerine göre genel ortaöğretim öğrencilerinin devam durumu incelendiğinde ise Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okuldan kopan ve kronik devamsız öğrencilerin çok önemli bir kısmı Anadolu lisesi öğrencileridir. Okul türleri ile okul terki arasında ilişki bulunduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Tatar, 2016; Zorbaz, 2018; Zorbaz ve Özer, 2020). Arslan (2021) ise okul türünün okul terk riskini etkileyip etkilemediğini incelemiş ve okullar arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Literatürde araştırma kapsamına dâhil edilen üç okul türünün (Anadolu, fen ve sosyal bilimler lisesi) kendi aralarında okula devam durumunun nasıl değiştiğini ele alan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda ortaöğretimdeki tüm okul türleri içerisinde okuldan kopma riskinin en yüksek olduğu okul türü meslek liseleri olarak tespit edilmiştir (Uysal vd., 2007). Genel ortaöğretim içerisinde yer alan Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlığın yaygınlığına ilişkin bulguların literatüre katkı sağladığı söylenebilir.

Okula devam durumu sınıf seviyesine göre incelendiğinde genel ortaöğretim öğrencileri arasında kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın en fazla görüldüğü sınıf

seviyesinin dokuzuncu sınıf seviyesi olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık ise dokuzuncu ve on ikinci sınıf seviyesinde benzer yaygınlıktadır. MEB ve UNICEF tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretimde okulu terk etmiş öğrencilerin; yüzde 64'ü dokuzuncu sınıfta, yüzde 19'u onuncu sınıfta, yüzde 10'u on birinci sınıfta ve yüzde 3'ü ise on ikinci sınıfta okulu terk etmiştir (MEB ve UNICEF, 2013). Tatar (2016) ve Shealy (2011) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf seviyesine göre okul terki dokuzuncu sınıflarda daha sık rastlanılan bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Tunç (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okul terkinin onuncu sınıf düzeyinde daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesi ve ortaöğretimde okula devam durumunu inceleyen araştırmalarda dokuzuncu sınıfa ilişkin bir vurgu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları da literatürde yer alan bu vurguyu önemli ölçüde desteklemektedir.

Genel ortaöğretim öğrencilerinin anne ve baba eğitim seviyesi düştükçe devamsızlık ortalamaları da yükselmektedir. Bu durumla paralel olarak okuldan kopan, kronik devamsız durumda olan öğrencilerin önemli bir kısmının anne ve baba eğitim seviyesinin düşük olduğu görülmüştür. Yapılan birçok araştırma anne ve baba eğitim seviyesi düştükçe okul terk riskinin arttığını ortaya koymuştur (MEB ve UNICEF, 2013; Tatar, 2016). Bakış vd. (2009) ise hane halkı reisinin eğitim seviyesinin okula erişim üzerinde etkili bir değişken olduğunu, anne eğitim seviyesinin ise genel ve kızlar üzerinde etkili bir değişken iken erkekler üzerinde etkili olmadığını ifade etmektedir. Börkan vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada ise anne ve baba eğitim seviyesi ile devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anne ve baba eğitim seviyesi ile okul terki arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde, bu çalışmalarda anne ve baba eğitim seviyesinin düşük olmasının okul terk riskini artırdığı sonucu ile karşılaşıldığı söylenebilir (Gözüböyük Tamer, 2014; MEB ve UNICEF, 2009; Uysal vd., 2007; Yorgun, 2011). Araştırmanın nicel boyutunda yer alan verilerin MEB e-okul bilgi sisteminden alındığı ifade edilmişti. Anne ve baba eğitim seviyesi e-okul bilgi sisteminde yer alan ve araştırma kapsamında bulunan değişkenler içinde veri giriş oranı en düşük veri grubudur. Anne eğitim seviyesi için veri girişi yapılan genel ortaöğretim öğrencisi oranı yüzde 26, baba eğitim seviyesi için veri girişi yapılan genel ortaöğretim öğrencisi oranı yüzde 27'dir. Ancak düşük veri giriş oranına karşın elde edilen veriler kendi içinde tutarlı ve literatür ile uyumludur. Anne ve baba eğitim seviyesi düştükçe devamsızlık ortalamaları yükselmektedir. Bu durum ile paralel olarak okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyesinin düşük olduğu görülmüştür.

Aile gelir durumu ile devamsızlık ve okula devam durumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise genel ortaöğretim öğrencilerinin aile gelir durumu düştükçe devamsızlık ortalamalarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile gelir durumu düşük genel ortaöğretim öğrencileri arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlığın daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Englund vd.'ne (2008) göre sosyoekonomik dezavantajlara sahip öğrencilerin okulu terk etme riski diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Yapılan birçok araştırmada da okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu görülmüştür (Adıgüzel, 2013; Anisef vd., 2010; Bakış vd., 2009; Bryne ve Smyth, 2010; Battin-Pearson vd., 2000; MEB ve UNICEF, 2013). Franklin ve Streeter (1995) ise okul terki ile ilgili yapılacak önleyici çalışmalarda düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin yanında orta gelirli ailelerden gelen öğrencilere de dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aile gelir durumu ile devamsızlık ve okula devam durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulguların da literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu noktada aile gelir durumunun, akademik başarı başta olmak üzere okuldan kopma ve kronik devamsızlık gibi durumların ortaya çıkmasına etki edebilecek birçok diğer faktör üzerinde de etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Battin Pearson, 2000).

Genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısı arttıkça devamsızlık ortalamaları yükselmekte ve kardeş sayısı fazla olan ailelerden gelen öğrenciler arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlık daha yaygın bir hal almaktadır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 11'i altı ve üzeri kardeşe sahipken; okuldan kopan öğrencilerin yüzde 44'ü ve kronik devamsız öğrencilerin yüzde 36'sı altı ve üzeri kardeşe sahiptir. MEB ve UNICEF tarafından yapılan bir araştırmada kalabalık ailelerden gelen ortaöğretim öğrencileri arasında okul terk riskinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB ve UNICEF, 2013). Şimşek (2011) kardeş sayısı ile okulu bırakma eğilimi arasında güçlü ve doğrusal bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Kardeş sayısı ve okul terk riski arasındaki ilişkinin incelendiği diğer araştırmalarda da kardeş sayısının fazla olmasının okul terk riskini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (MEB ve UNICEF, 2009; Oral ve McGivney, 2014). Araştırma kapsamında elde edilen bulguların literatürde yer alan bulgular ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Bu noktada ifade edilmesi gereken husus kardeş sayısının bazı sosyo ekonomik değişkenlerle olan ilişkisidir. Özellikle kardeş sayısı fazla olan ailelerden gelen çocukların ailesinin ekonomik olarak dezavantajlı olması ve anne baba eğitim seviyesinin düşük olması gibi okula devam durumu üzerinde etkili olabilecek özelliklere sahip olduğu söylenebilir (UNICEF, 2010). Nitekim anne ve baba

eğitim seviyesi ile aile gelir durumu düşük öğrencilerde olduğu gibi kardeş sayısı arttıkça devamsızlık ortalamaları yükselmekte, okuldan kopan ve kronik devamsız öğrenci oranı artmaktadır.

Anne ve babanın birlikte veya ayrı olması ile devamsızlık ve okula devam durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, anne ve babası bir arada olan öğrencilerin devamsızlık ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrenciler arasında anne ve babası ayrı olan öğrencilerin görece daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Alexander vd. (2001) tek ebeveynle yaşamının öğrencilerin okul terk riskini artırdığını ifade etmektedir. MEB ve UNICEF (2009) tarafından yapılan araştırmada da bölünmüş ailelerde bulunan çocukların okul terk riskinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde genel itibarıyla anne ve babanın ayrı olmasının okul terk riskini artırdığına ilişkin genel bir kabul bulunduğunu ifade etmek mümkündür (Çakır ve Çolak, 2019; Çiçek Sağlam ve Dönmez, 2016; Dağ, 2018; Gözübüyük Tamer, 2014). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile literatürde yer alan bulguların uyumlu olduğu görülmektedir.

Anne ve baba eğitim seviyesi hariç olmak üzere tüm bu değişkenlerin genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerindeki etkisi bir arada incelendiğinde, akademik başarının genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarıya ilişkin değişkenler içerisinde özellikle yılsonu başarı puanı düşük genel ortaöğretim öğrencilerinin okuldan kopma ve kronik devamsızlık risklerinin en yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Börkan vd. (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre akademik olarak akranlarına göre daha alt seviyede olan öğrenciler daha fazla devamsızlık yapma eğilimindedirler ve hane halkı düzeyinde devamsızlığın en önemli belirleyicisi ailenin ekonomik durumudur. Bryne ve Smyth (2010) tarafından yapılan araştırmada okuldan kopmanın kökeninde okulda başarısızlık ve başarısız olarak sınıflandırılmanın yer aldığı belirtilmektedir. Ancak aynı araştırmanın sonuçlarına göre akademik olarak başarısız bir öğrenci grubuna yoğunlaşıldığında okuldan kopmanın sadece akademik başarı ile açıklanamayacak bir durum olduğu görülmüştür (Bryne ve Smyth, 2010). Battin Pearson vd. (2000) ise akademik başarının okul terki sürecinde aynı zamanda bir aracı değişken olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu teoriye göre akademik başarı okulla ilgili birçok durumu etkilediği gibi birçok diğer durumdan etkilenen bir değişkendir. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin okulu bırakması oldukça

zayıf bir ihtimal olduğundan diğer değişkenlere daha fazla yoğunlaşılmalıdır (Battin Pearson vd., 2000). Okul terki ve akademik başarının bir arada ele alındığı çalışmalarda, akademik başarı düşüklüğünün okul terkinin en önemli yordayıcılarından biri olarak ele alındığını söylemek mümkündür (Karacabey ve Boyacı, 2018; Uysal vd., 2007, Yorğun, 2011). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen CHAID analizi sonuçlarının literatür ile uyumlu olduğunu ve literatürde yer alan bulguları desteklediği söylenebilir. Nitekim gerçekleştirilen analiz sonuçlarında akademik başarıya ilişkin üç gösterge genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek üç bağımsız değişken olarak tespit edilmiştir.

Analize dâhil edilen bağımsız değişkenler içinde yılsonu başarı puanı sonrasında etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken ise OBP puanıdır. Bu durum akademik başarının okula devam durumu üzerindeki belirleyici etkisini daha da perçinlemektedir. OBP puanı düştükçe genel ortaöğretim öğrencilerinin okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık riskleri artmakta ve okula düzenli devam etme ihtimalleri de düşmektedir. Nitekim OBP puanı 0-44 aralığında olan genel ortaöğretim öğrencileri arasında okuldan kopma oranı yüzde 22,9, kronik devamsızlık oranı yüzde 16 ve devamsızlık oranı yüzde 10,3'tür. Diğer taraftan OBP puanı 80-100 aralığında olan genel ortaöğretim öğrencileri arasında ise okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık oranı toplam yüzde 2,6'dır. Byrne ve Smyth (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada temel eğitimde belirli öğrenme yeterliliklerine ulaşamayan ve potansiyelini gerçekleştiremeyen öğrencilerde okulu bırakma eğiliminin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Düşük akademik başarı okula olan bağlılığı azaltmakta ve bu durum da okul terkine sebep olmaktadır (Battin Pearson vd., 2000). Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre de akademik başarı okul terkinin yordayıcılarından (Alexander vd., 2001). Köse (2014)'e göre de okulu terk eden veya düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin akademik başarısı düşüktür.

Gerçekleştirilen analizlerde görülmüştür ki akademik başarının okula devam durumu üzerindeki etki gücü kararlı bir seyir izlemektedir. Nitekim yılsonu başarı puanı ve OBP puanı sonrasında okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken YEP puanı olarak bulunmuştur. YEP puanı 199 ve altı olan öğrenciler arasında okuldan kopma oranı yüzde 3,2, kronik devamsızlık oranı yüzde 3,6 ve devamsızlık oranı yüzde 6,4 olarak bulunmuştur. YEP puanı 400 ve üzeri olan öğrenciler arasında ise okuldan kopma ve kronik devamsızlık toplamı yüzde 0,2'dir. Bu öğrenciler arasında devamsızlık

oranı ise yüzde 2,2 seviyesindedir. YEP puanının ortaöğretim okullarına yerleştirmede kullanılmakta ve öğrencilerin akademik başarılarına göre okullara yerleştirilmesine aracılık etmektedir. Literatür incelendiğinde ise öğrencilerin özellikle erken dönemlerde akademik başarılarına göre sınıflandırılmasının özellikle akademik başarısı düşük öğrenciler arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlık riski artırdığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Oakes, 2005; Bryne ve Smyth, 2010; Brunello ve De Paola, 2014; Suna vd., 2020; Özer ve Perc, 2020).

Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına etki ettiği düşünülen bağımsız değişkenler arasında etki gücü en yüksek ilk üç bağımsız değişkenin sırasıyla yılsonu başarı puanı, OBP ve YEP puanı olarak bulunması akademik başarının genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu durumda ilk olarak akademik başarısı düşük genel ortaöğretim öğrencilerinin okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık risklerinin akranlarından fazla olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonrası erişilen birçok sonuç ile uyumludur. Okuldan kopma ve kronik devamsızlığın gerekçeleri ile ilgili yapılan çoğu araştırmada da akademik başarısızlık ilk sırada yer almaktadır. Bradshaw, O'Brennan ve McNeely (2008) tarafından yapılan araştırmada, akademik başarısızlığı göz ardı ederek okul terki üzerine düşünülemeyeceği ifade edilmektedir. Yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise okulda düşük akademik performans hüsrana ve düşük öz saygıya neden olmakta bu durum da okul terki ile sonuçlanmaktadır (Finn ve Rock, 1997). PISA puanları ile okuldan erken ayrılma arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Bonnet ve Martin, 2023). Byrne ve Smyth (2010)'a göre de okuldan erken ayrılmanın kökeninde okulda başarısızlık ve başarısız olarak sınıflandırılma yer almaktadır. Ancak sadece akademik başarısı düşük olan bir öğrenci grubuna odaklanıldığı zaman okul terkinin sadece akademik başarı seviyesi ile açıklanamayacak bir durum olduğu görülmektedir (Byrne ve Smyth, 2010). Battin Pearson vd., (2000) tarafından yapılan çalışmaya göre ise düşük akademik başarı okul terkinin en önemli belirtisi olarak görülmektedir. Ancak düşük akademik başarı diğer değişkenler ile ele alındığında daha anlamlı bir belirleyicidir Cinsiyet, sosyoekonomik durum ve aile ile ilgili değişkenler (anne-baba eğitim seviyesi) bazı durumlarda doğrudan okul terkine sebep olabilir. Ancak genel olarak bu değişkenler akademik başarı üzerinde etkili olmakta ve akademik başarının aracılık etkisi ile okul terkine etki etmektedir. Hatta akademik başarı, okul terkine etki edebilecek tüm bağımsız değişkenlere aracılık ederek okul terkine sebep olabilir (Battin Pearson vd., 2000). Franklin

ve Streeter (1995)'e göre ise okul terkine sebep olan faktörlerin çoğu öğrencinin akademik başarısına göre şekillenmektedir. Zorbaz (2018) ise yaptığı araştırmada akademik başarı ile okul terk riski arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Akademik başarı göstergesi olarak nitelendirilebilecek üç belirleyiciden sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken sınıf seviyesi olarak tespit edilmiştir. Okula düzenli devam eden öğrenci oranının en düşük olduğu sınıf seviyesi dokuzuncu sınıf seviyesidir. Aynı zamanda dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlık ortalaması genel ortalamanın üzerindedir. Devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise on ikinci sınıf seviyesi olarak tespit edilmiştir. Bu durumda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuldan kopma ve kronik devamsızlık risklerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca on ikinci sınıf seviyesindeki genel ortaöğretim öğrencilerinde devamsızlık daha yaygın bir davranıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde ortaya çıkan bu sonucun diğer araştırma sonuçları ile büyük ölçüde benzeştiği görülmektedir. Franklin ve Streeter (1995), Uysal vd. (2007), MEB (2013), Shealy (2011), Yorğün (2011) ortaöğretimde okuldan kopmanın en yaygın dokuzuncu sınıf seviyesinde görüldüğüne işaret etmektedirler. Uzun ve Kemerli (2019) ise 12. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık yapmak için okulu yetersiz gördüklerinden devamsızlık yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik başarı ve sınıf seviyesinden sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken kardeş sayısı olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça okula düzenli devam etme oranları azalmaktadır. Ailenin tek çocuğu veya iki kardeş olan genel ortaöğretim öğrencileri arasında okuldan kopma oranı yüzde 0,3 iken bu oran beş ve üzeri kardeşe sahip genel ortaöğretim öğrencileri arasında yüzde 2,2'dir. Kronik devamsızlık için ise aynı oranlar birinci grupta yüzde 0,3 ve yüzde 1,8 seviyesindedir. Genel ortaöğretim öğrencilerin yüzde 95'i okula düzenli olarak devam ederken bu oran beş ve üzeri kardeşi bulunan genel ortaöğretim öğrencileri arasında yüzde 91 seviyesindedir. Beş ve üzeri kardeşi bulunan erkek öğrenciler arasında ise okula düzenli devam etme oranı yüzde 88 seviyesine düşmektedir. Genel ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayısının artmasıyla birlikte devamsızlık ortalamalarının da arttığı araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Sonuç olarak görülmüştür ki kardeş sayısı fazla olan genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca kardeş sayısı fazla olan genel ortaöğretim öğrencileri

arasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma daha yaygın olarak görülmektedir. Kardeş sayısı ve okula devam durumu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sonuçlarının da bu araştırmanın sonuçları ile benzeştiği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda özet olarak; hane halkının kalabalık olmasının veya kardeş sayısının fazla olmasının okula devam durumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Katıtaş, 2012; MEB ve UNICEF, 2009; Özbaş, 2018; Özdemir vd., 2010; Şimşek, 2011)

Akademik başarı, sınıf seviyesi ve kardeş sayısından sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken aile gelir durumudur. Aile gelir durumu düştükçe genel ortaöğretim öğrencilerinin okula düzenli devam etme oranları da düşmektedir. Nitekim aile gelir durumu “iyi” ve “çok iyi” olan öğrenciler arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlık oranı yüzde 0,3 iken, aile gelir durumu çok kötü olan öğrenciler arasında bu iki oran da yüzde 1,8 seviyesindedir. Aile gelir durumu “iyi” ve “çok iyi” olan öğrenciler arasında okula düzenli devam oranı yüzde 96 iken bu durum aile gelir durumu “düşük” olan öğrenciler arasında yüzde 92,9 ve aile gelir durumu “çok kötü” olan öğrenciler arasında yüzde 91,3 seviyesindedir. Sonuç olarak aile gelir durumu düşük olan öğrencilerin devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopma risklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç aile gelir durumu ile okula devam arasındaki ilişkiyi ele alan birçok çalışmanın sonuçları ile aynı doğrultudadır (Anisef vd., 2010; Bakış vd., 2009; Battin-Pearson vd., 2000; Börkan vd. 2014; Byrne ve Smyth, 2010; MEB, 2013; Tunç, 2019; Van Den Berghe vd., 2022). Franklin ve Streeter (1995) ise yapmış oldukları çalışmada; okul terki üzerine yapılan araştırmaların çoğunda okul terki ile ilgili olarak düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilere yoğunlaştığını ancak orta gelir grubunda yer alan ailelerden gelen öğrencilerin de risk altında olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıda yer verilen değişkenlerden sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken cinsiyet olarak tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında okuldan kopma oranları cinsiyete göre farklılaşmazken kronik devamsızlık oranı kız öğrenciler arasında yüzde 0,4, erkek öğrenciler arasında yüzde 0,9 seviyesindedir. Devamsızlık oranı kız öğrenciler arasında yüzde 2,9, erkek öğrenciler arasında yüzde 5,2 seviyesindedir. Bu durum genel ortaöğretimde kız ve erkek öğrencilerin okuldan kopma riskinin farklılaşmadığını ancak kronik devamsızlık ve devamsızlık riskinin erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu göstermektedir. Okuldan kopma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de okuldan

kopmanın erkeklerde kızlara nazaran daha yaygın bir durum olduğu görülmektedir (Byrne ve Smyth, 2010). EUROSTAT (2020) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; 2018 yılında okuldan erken ayrılan kızların oranı yüzde 8,9, erkeklerin oranı yüzde 12,2'dir. Neredeyse bütün AB ülkelerinde okuldan erken ayrılan erkeklerin oranı kızlarınkinden daha yüksektir. MEB tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre de ortaöğretimi terk eden erkeklerin oranı kızlarınkinden iki kat daha fazladır (MEB, 2013). Bir diğer çalışmada ise özellikle göçmenler arasında erkek öğrencilerin okul terk risklerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Anisef vd., 2010). Börkan vd. (2014) tarafından ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Byrne ve Smyth (2010)'a göre ise erkek öğrencilerin okulu terk etme olasılığı kız öğrencilere göre daha fazladır. Bu durum erkek öğrencilerin daha düşük kapasiteli sınıflarda bulunma ve daha düşük akademik başarı durumları ile örtüşmektedir (Byrne ve Smyth, 2010). Alexander vd. (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkeklerin okul terk oranları daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma kapsamında cinsiyete ilişkin elde edilen bulguların literatürde yer alan bulgularla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Son olarak genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenler sırasıyla okul türü ve aile durumu olarak tespit edilmiştir. Okul türlerinden Anadolu lisesi öğrencileri arasında okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık oranları fen ve sosyal bilimler liselerinden daha yüksektir. Okuldan kopma oranı Anadolu lisesi öğrencileri arasında yüzde 0,7, sosyal bilimler lisesi öğrencileri arasında yüzde 0,2 ve fen lisesi öğrencileri arasında yüzde 0,1 seviyesindedir. Okula düzenli devam eden öğrenci oranı; fen liselerinde yüzde 99,2, sosyal bilimler liselerinde yüzde 97,2 ve Anadolu liselerinde yüzde 94,4 seviyesindedir. Bu durum Anadolu lisesi öğrencilerinin okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde ise genel ortaöğretim okul türlerinin okuldan kopma ile ilişkili olduğuna yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Zorbaz (2018) yapmış olduğu çalışmada; ortaöğretimdeki tüm okul türleri ile okul terk riski arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aile durumuna göre ise anne ve babası ayrı olan ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencilerinin okula düzenli devam oranlarının daha düşük; okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık oranlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim bu öğrenci grubunda okula düzenli olarak devam etme oranı anne ve babası bir arada olan

öğrenciler arasında %95 iken anne ve babası ayrı olan öğrenciler arasında %92 seviyesindedir. Anisef vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada da özellikle göçmenler arasında tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların okul terk risklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre de tek ebeveynle yaşayan çocukların okul terk riski artabilmektedir (Alexander vd., 2001). Çakır ve Çolak (2019)'a göre; anne ve babanın ayrı olması okul terk riskini artırmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulguların da literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.



4.2. Nitel Bulgular ve Tartışma

Açımlayıcı sıralı karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın bu kısmında nitel bulgulara, nitel bulgulara ilişkin yorumlara ve tartışmaya yer verilecektir.

4.2.1. Nitel bulgular

Araştırmanın bu kısmında nitel veri analizlerine yer verilecektir. Okula düzenli olarak devam etmeyen, kronik devamsız durumunda olan veya okuldan kopan toplam 16 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler tematik nitel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yeterli veri doygunluğuna ulaşıldığı ve tekrarların olduğu gözlemlendiğinden 16 katılımcı ile yapılan görüşmeler araştırmanın bu boyutu için yeterli görülmüştür

Çalışmanın katılımcılarının okuldayken kendilerini nasıl hissettiklerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya katılımcıların verdiği cevaplar ve bu cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığına ilişkin verilere Tablo 144’te yer verilmiştir.

Tablo 143

Okuldaki hisler

Tema	Kategori	Kod	f
Okulda duyulan hisler	Olumlu hisler	İyi hissetme-sevme	K1, K9, K10
		Güvende hissetme	K3, K4, K8
		Mutlu hissetme	K5, K15
		Huzurlu hissetme	K3
	Olumsuz hisler	Mutsuz hissetme	K11, K12, K16
		Arkadaş eksikliği sebebiyle ısrınamama/özgüvensizlik	K1, K12, K5
		Okulu sıkıcı bulma	K12, K16, K7
		Yorgun hissetme	K6, 13
		Ekonomik yetersizlik nedeniyle huzursuz hissetme	K13
		Okulu sevmeme	K16
		Olumsuz okul ortamının devamsızlığa itmesi	K2
		Olumsuz okul ortamının özgüvensizlik oluşturmaları	K2
		Okuldaki kalabalık sebebiyle rahatsız hissetme	K6
		Okula karşı ilgisizlik hissi	K14
		Okulda yalnız hissetme	K5

Tablo 143’te katılımcıların okul yaşantısındaki hislerine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre okulda duyulan hisler teması kapsamında olumlu hisler ve olumsuz hisler şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır. Olumlu hisler kategorisinde oluşan kodların toplam frekansı dokuz iken; olumsuz hisler kategorisinde oluşan kodların toplam

frekansı on sekiz olmuştur. Bu durum katılımcıların okulda olumsuz hislerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Olumlu hisler kategorisinde; “iyi hissetme-sevme” (f=3), güvende hissetme (f=3), “mutlu hissetme” (f=2) ve “huzurlu hissetme” (f=1) kodları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan kendini mutlu ve huzurlu hissedenlerin olumlu arkadaş ilişkileri gibi gerekçelerle mutlu hissettiği görülmüştür. Örneğin okuldan kopmuş bir katılımcı olan K15 bu durumu “Tabi ki kendimi mutlu hissediyordum. O dönemlerde arkadaş ortamı daha güzeldi. Arkadaş ortamımız iyiydi. Mutlu hissediyordum. Okula ilişkin bir tedirginliğim yoktu.” şeklinde ifade etmiştir. Okula düzenli olarak devam etmeyen bir katılımcı olan K3 ise “Okuldayken kendimi huzurlu hissediyorum, güvende. Arkadaşlarım yanımda. Okula gelince eğleniyorum. Dersleri de seviyorum. Okul ile ilgili bir sıkıntım yok.” şeklinde okulda duyduğu hisleri ifade etmiştir.

Okula karşı duyulan olumsuz hisler kategorisinde; “mutsuz hissetme” (f=3), “arkadaş eksikliği sebebiyle ısınamama/özgüvensizlik” (f=3), “okulu sıkıcı bulma” (f=3), “ekonomik yetersizlik nedeniyle huzursuz hissetme” (f=1), “okulu sevmeme” (f=1), “olumsuz okul ortamının devamsızlığa itmesi” (f=1), “olumsuz okul ortamının özgüvensizlik oluşturmaması” (f=1), “yorgun hissetme” (f=2), “okuldaki kalabalık sebebiyle rahatsız hissetme”(f=1), “okula karşı ilgisiz hissetme” (f=1), “yalnız hissetme” (f=1) kodlarına ulaşılmıştır.

Okulda kendini mutsuz hisseden ve okuldan kopmuş bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Benim hiçbir zaman okumaya niyetim yoktu. Okulu sevmiyordum. Bu yüzden bazen gidiyordum. Bazen gitmiyordum. Gitmemezlik de yapıyordum, kaçırıyordum da bazen. Ama evdekiler beni okulda biliyordu. Okula gittiğimde bir sıkılma, daralma geliyordu. Hocalardan mı artık nedense o zamanlar. Bir türlü liseden zevk almadım. İlkokul ve ortaokul güzeldi ama liseye bir türlü ısınamadım, beğenmedim hiç. [K16, “mutsuz hissetme”, “okulu sıkıcı bulma”]

Aynı şekilde okuldan kopmuş bir öğrenci olan ve okulu sıkıcı bulan bir katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Açıkçası ben okulda ilk zamanlar tabi böyle okulu seviyordum falan ama lise zamanında haz almamaya başladım. Belki arkadaş çevresinden kaynaklı da olabilir. Ama haz almamaya başladım. Okulu sıkıcı buluyordum.” [K12, “okulu sıkıcı bulma”]

Okulda kendini yorgun, mutsuz veya huzursuz hisseden katılımcıların bu duruma birçok gerekçe gösterdiği görülmüştür. Bazı katılımcılar bu duruma okuldaki kalabalığı gerekçe gösterirken bazı katılımcıların ise ekonomik zorluklar nedeniyle bu duygulara kapıldığını ifade ettiğine rastlanılmıştır. Okula karşı olumsuz hisler duyan katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan bazı doğrudan alıntılar ise şu şekildedir:

Sıkılıyorum biraz çok ses oluyor. Çok yorgun hissediyorum kendimi. Yoğun sese çok katlanamıyorum. Okul çok kalabalık geliyor. Ama katlanmak zorunda kalıyorum. Normal hayatta da kalabalık sevmem. İnsanların bağıışı çağırışı rahatsız ediyor. Genellikle tartışmama sebep oluyor bu durum. Susun diye tartışma çıkıyor. [K6, “yorgun hissetme”, “okuldaki kalabalığın verdiği rahatsız hissetme”]

Okulda huzursuzdum. Huzursuzluğumun kaynağı ise maddi sıkıntıydı. Yaşıtlarım yanımda istedikleri gibi yiyip içip gezerken benim kendime dair hiçbir şey alamamam benim zoruma gidiyordu. [K13, “ekonomik yetersizlik nedeniyle huzursuz hissetme”]

Okul benim hiçbir zaman ilgimi çekmedi. Okula zorla gidiyor gibiydim. En son da kendim böyle bir karar verdim ve okulu bıraktım. Kendimi çalışmaya hayatına verdim. [K14, “okula karşı ilgisizlik hissi”]

Katılımcı alıntılarında da anlaşılabacağı üzere okulda kendini iyi hissetmemeye birçok etken birlikte sebep olmaktadır. Katılımcıların kişisel özelliklerinden, sahip oldukları dezavantajlardan veya okula olan ilgisizliklerinden kaynaklanan bu durumun katılımcıların okuldan kopma veya okula düzenli olarak devam etmeme süreçlerini beslediği düşünülebilir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların hangi gerekçeler ile okula düzenli olarak devam etmedikleri ve okuldan koptukları da öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Tablo 145’te katılımcıların okula hangi gerekçelerle düzenli devam etmedikleri veya okuldan koptuklarına yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı yer almaktadır.

Tablo 144*Okula düzenli olarak devam etmeme veya okuldan kopma gerekçeleri*

Tema	Kategori	Kod	f
Okula düzenli olarak devam etmeme gerekçeleri	Kişisel	Okula gitmeye karşı isteksizlik	K1, K2, K5, K6, K7, K13, K16
		Sağlık problemleri	K1, K4, K7, K9
		Okulu önemsiz bulma	K3, K7
		Devamsızlığın herhangi bir yaptırımının olmadığını düşünme	K16, K11
		Duygusal ve psikolojik problemler	K6, K15
		Yurt dışına gitme ve yurt dışında yaşama isteği	K3
		Evlilik	K15
		Çalışma isteği	K14
		Liseyi bitirdikten sonra iş bulamama korkusu	K16
	Arkadaş çevresi	Olumsuz arkadaş ilişkileri	K2, K15, K16, K1
		Arkadaş çevresi ile okul dışında zaman geçirme isteği	K3, K16, K5
	Okul	Sınıf tekrarı	K14, K11, K12, K13
		Sportif faaliyetlere katılma	K4, K5, K9
		Açıköğretim lisesine geçme isteği	K10, K11
		Okulun başlangıç ve bitiş saatleri	K3, K12
		Disiplin olayları	K10, K11
		Başka bir okula nakil olma isteği	K2
		Sınıf mevcutlarının çok fazla olması	K7
		Okulun uzak olması	K12
	Aile	Ailevi problemler	K4, K6, K10
		Ekonomik problemler	K13, K10
		Bir yakınının sağlık problemleri	K6, K8
		Taşınma ve adres değişikliği	K8
		Ailenin baskıcı tutumu	K15

Tablo 144’te katılımcıların okula düzenli olarak devam etmeme veya okuldan kopma gerekçelerine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre katılımcıların okula düzenli olarak devam etmeme veya okuldan kopma gerekçeleri teması kapsamında; kişisel gerekçeler, arkadaş çevresi ile ilgili gerekçeler, okul ile ilgili gerekçeler ve aile ile ilgili gerekçeler şeklinde dört kategoriye ulaşılmıştır. Katılımcıların okula düzenli olarak devam etmeme nedenlerini bu dört kategoriden hangisi kapsamında değerlendirmek gerektiği zaman zaman zorlaşmıştır. Ancak bu durumda katılımcı ile yapılan görüşme bir bütün olarak değerlendirilmiş ve ortaya konulan gerekçenin temeline göre karar verilmiştir.

Kişisel gerekçeler kategorisinde en sık olarak karşımıza çıkan kod “okula gitmeye karşı isteksizlik” (f=7) olmuştur. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde en sık ifade edilen durum okula gitmeye karşı isteksizlik olmasına karşın, katılımcıları bu duyguya iten birçok neden ile karşılaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle okula karşı isteksizlik katılımcıların yaşadığı

diğer problemlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Devamsızlık yaptığım zaman başka bir okuldaydım. O okula gitmek istemiyorum. Nakil olmak istedim. Ama olmadı. Olmayınca da okula gitmedim. O okulda sevmediğim çok arkadaşım vardı ortaokuldan. O yüzden gitmek istemedim, sorunlarım da vardı biraz. [K2, “okula gitmeye karşı isteksizlik”]

Okula başlayınca arkadaşım olmadığı için okula gelesim gelmiyordu. O yüzden devamsızlık yapmaya başladım. ... Okulda kendimi yalnız hissettiğim oluyordu. Geçen sene iki üç gün arayla gelmiyordum. Sonra arttı. [K5, “okula gitmeye karşı isteksizlik”]

Ortam etkiliyor aslında. İnsan gelip eğlenebileceği arkadaşı olduğu zaman veya şey de olabiliyor hani çocuk ders çalışmıyor, ders dinlemiyor, o yüzden de okuldan zevk almıyor. Hem ortam hem ders çalışmama olduğu için olabiliyor. Ders çalışmayınca da gelmek istemiyorsun buraya. Ders çalışmayınca zevk alamıyorsun o zaman da otomatik olarak gelmiyorsun. Uzaklaşıyorsun. [K1, “okula gitmeye karşı isteksizlik”]

Yukarıda yer verilen ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan doğrudan alıntılarda da görüldüğü üzere okula karşı isteksizliğin altında yatan başka nedenler bulunmaktadır. Bu nedenlerde yer verilen alıntılardan görüleceği üzere dikkat çekici husus arkadaş ortamına yapılan vurgulardır. Bu durum da göstermektedir ki arkadaş ortamı bir başka deyişle akran çevresi katılımcıların okula gitme isteği üzerinde etkili olmaktadır.

Okula düzenli olarak devam etmeyen, kronik devamsız durumda olan veya okuldan kopan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde okula düzenli olarak devam etmemeye yönelik sorulara verilen cevapların analizi sonrasında ulaşılan kodlardan bir tanesi de “sağlık problemleri” (f=3) olmuştur. Katılımcıların bazıları okula düzenli olarak devam ederken bir sağlık problemi nedeniyle okula devam edemediklerini ve daha sonrasında okula uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise okula bir sağlık problemi nedeniyle devam edemediklerini ve bu süreçte devamsızlıklarını özürlü devamsızlığa dönüştüremeyip sınıf tekrarına kaldıklarını ve bu süreçte okuldan koptuklarını bildirmişlerdir. Bu durumu yaşayan bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Okulun ilk iki haftası sağlık nedenleriyle devamsızlık yaptım. Sonrasında iki üç gün daha devamsızlık yaptım. Ondan sonra bir daha düştüm bacağımı incittim. İyileştikten sonra da okula gelmemeye mi alıştım yoksa gelmek mi istemiyordum? Ama okula gelmek istemiyordu canım. Gelmedim okula. [K1, “sağlık problemleri”]

Ben okulların başladığı ilk hafta anjiyo oldum. O süreçte sıkıntılar oldu. Anestezi ile ilgili sıkıntılar oldu. Damarlardan birini yakmaları gerekiyordu. Anestezi, damarı uyuttu yakamadılar. Bir hafta yoğun bakımda yattım, kalp krizi geçirdim. Ben o haldeyken ailem bana bir an önce iyi ol da okula git, devamsızlık yapma diyordu. Ben de onu dediklerinde sıkılmışım, bunalmışım. Artık okula gelirken daralıyordum, nefes alamıyordum. Hocalardan izin alıp lavaboya gitmek istiyordum. Nefes alamıyordum. [K7, “sağlık problemleri”]

Gerçekleştirilen analizler sonrasında “okula düzenli olarak devam etmeme gerekçeleri” temasında “kişisel gerekçeler” kategorisinde erişilen kodlardan bir tanesi “okulu önemsiz bulma” (f=2) olmuştur. Okulu önemsiz bulan öğrenciler, okulda geçirdikleri zamanı “kayıp” olarak görmektedir.

Okulda 11. sınıfa kadar düzgün bir eğitim veriliyor. Ama 12. sınıfta okul bozuluyor. Bir yerden sonra boş vakit geliyor. Ben dershaneye gidiyorum şu an. Okulda kaybedeceğim zamanı dershaneye vererek daha iyi değerlendirebileceğimi düşünüyorum. [K7, “okulu önemsiz bulma”]

12’nci sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık nedeniyle devamsızlık yapmaları bilindik bir durumdur. Nitekim yukarıda görüşmesinden doğrudan alıntıya yer verilen katılımcı okulda geçireceği zamanı, dershanede geçireceği zamana tercih etmektedir.

“Kişisel gerekçeler” kategorisinde erişilen kodlardan bir tanesi de “devamsızlığın herhangi bir yaptırımının olmadığını düşünme” (f=2) olmuştur. Bu durumda olan katılımcıların devamsızlığın yaptırımları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve genelde devamsızlık sebebiyle sınıf tekrarına kaldıkları ve sınıf tekrarı sonrasında ise iyice okuldan uzaklaştıkları görülmektedir. Nitekim devamsızlığın yaptırımları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı görülen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

....(arkadaşlarım) kaçalım, şunu yapalım bunu yapalım diyorlardı ben de tamam diyordum. Sonra devamsızlıklar artmaya başladı. Ama biz tabi zaten yazılmıyor diye düşünüyoruz. Bir gün daha gitmesem ne olacak diye düşünüyorduk. Öyle diye diye devamsızlığım arttı. Gezmek daha hoşumuza gidiyormuş o zamanlar. [K16, “devamsızlığın herhangi bir yaptırımının olmadığını düşünme”]

Geçen yıl da sorunlarım olmuştu uzaklaştırma falan. Ondan sonra nakil oldum. Birkaç gün daha devamsızlık yaptım. Ama müdür yardımcısı ile görüşmüştüm yani silinebilir mi diye. O Hoca bana silinebilir dedi. Böyle bir konu geçti. Ondan dolayı ben güvendim okuluma devam ediyordum. Sonra bana ailemi çağırمامı söyledi. Devamsızlıktan sınıfta kaldın gelmene gerek yok dediler. Öyle dedikten sonra da ben okulu bıraktım. Çalışmaya başladım. [K11, “devamsızlığın herhangi bir yaptırımının olmadığını düşünme”]

Yukarıda yer verilen doğrudan alıntılarda ve diğer bazı katılımcılar ile yapılan görüşmelerde karşılaşılan bir ifade “devamsızlıkların silinmesi” olmuştur. Bu ifadenin uygulamadaki karşılığı ise öğrencinin yaptığı devamsızlığın daha sonra ortaya konulacak mazeretler ile özürlü devamsızlığa dönüştürülmesidir. Ancak katılımcıların bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaması neticesinde bazı katılımcıların özellikle devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kaldığı ve bu durumun okuldan kopma ile sonuçlandığı görülmüştür.

Gerçekleştirilen analizler sonrasında okula düzenli devam etmemeye ilişkin “kişisel gerekçeler” kategorisinde erişilen kodlardan bir diğeri ise “duygusal ve psikolojik problemler” olmuştur. Katılımcıların hem yaş grubu bağlamında ergenliğin getirdiği sebeplerle ve diğer tetikleyici etkenlerle duygusal ve psikolojik sorunlar yaşadığı ve bu sorunların okula devam süreci üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Ben psikolojik olarak sorunlarım olduğunu düşünüyorum aslında. Ailevi birçok sebebim de var. Okula gelirken bazen motivasyonum çok iyi oluyor. Okula geliyorum, ders çalışıyorum, kütüphaneye gidip çalışıyorum. Ama sonra evde bir kavga olunca tüm motivasyonum çöküyor. Hiçbir şey yapmak istemiyorum. Şu anda mesela üç gündür hiç uyumadım. Ailevi sorunlar yüzünden. Bence devamsızlığın sebebi aileden gelen bir şey. Tüm öğrenciler için böyle. Genelde depresyona girenler. Yani ergenlik çağındayız birini sevmek, başka ailevi sebepler bunlar etkiliyor genel olarak. Çünkü uyku sorunu da depresyondan kaynaklı bozuluyor. Bence öyle. [K6, “duygusal ve psikolojik problemler”, “ailevi problemler”]

Yukarıda verilen alıntıda olduğu gibi özellikle düzenli olarak olmasa da halen okula devam eden katılımcıların duygusal ve psikolojik sorunlar nedeniyle okula düzenli devam etmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle ailevi sorunları bulunan katılımcıların bu durumdan daha fazla mustarip olduğu söylenebilir.

Okula düzenli olarak devam etmemelerine kişisel olarak nitelendirilebilecek gerekçeler sunan bazı katılımcılar ile yapılan görüşmelerden bir kısım doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Yurt dışında yaşamaya başlayacağım. Gideceğim için mutluyum, bayağı bir zamandır

istiyorum. Aile olarak da yurt dışına gitmek amacımızdı. Yani orada yeni bir hayata başlamak, daha iyi şartlarda yaşamak iyi hissettiriyor. Burada da biraz devamsızlığa sebep oluyor. [K3, “yurt dışına gitme ve yurt dışında yaşama isteği”]

(aile olarak) Bizim yaptığımız iş benim her zaman ilgimi çekti. Sınıfta kalmadan önce de okul kesinlikle ilgimi çekmiyordu. Okul her açıdan ilgimi çekmiyordu. Öğretmenler olsun, öğrenciler olsun, arkadaşlarım olsun hiçbirleriyle benim aram yoktu. Ailemin gelir durumu iyiydi. Bu da okulu bırakmamın nedenlerinden. Ben de babamla aynı işi yapmak istedim. Şu an zaten babamla beraber çalışıyorum. [K14, “çalışma isteği”]

Ben evlilik nedeni ile okulu bıraktım. O dönem yaşadığım duygusal durumlar vardı. Evlilik sürecine girdik ve okulu bıraktım. Liseyi bıraktınca da evlendim. Ben bu durumu yaşayan birisi olarak anlatmakta da zorlanıyorum. Bence şimdi bu durum daha yaygın. Etrafımda da çok görüyorum. Aslında şunu söylemem lazım. Benim o dönemki cahillik aklı diyeyim. O zaman hiçbir şeyi görmedim. Şimdi düşündüğüm zaman çok fazlasıyla pişmanlık var. Bu durum evliliğim ile alakalı değil. Gerçekten bir sorun yok. Ama keşke böyle olmasaydı, daha iyi olurdu. [K15, “evlilik”]

Eskiden insanlar okuyayım diye çabalarken şimdi öyle değil. Aslında şimdi de okuyanlar var ama okuyup da iş bulamayan da çok. Bence iş bulamama korkusu da var. Ben şimdi sanayideyim üniversite mezunu bir sürü kişi geliyor işsizim diyor. İş bulamıyorum diyor yarısından çoğu. [K16, “liseyi bitirdikten sonra iş bulamama korkusu”]

Yukarıda yer verilen doğrudan alıntılardan görüleceği üzere her katılımcıyı okul dışına iten öznel durumlar söz konusu olabilmektedir. Özellikle aile olarak yurt dışına gideceklerini ve orada yaşamaya devam edeceklerini ifade eden katılımcı bu süreçte okula düzenli olarak devam etmemeye başlamıştır. Katılımcı bu duruma gerekçe olarak ise “artık burada öğreneceklerim hiçbir işime yaramayacak” ifadesini kullanmıştır.

Okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrası gerçekleştirilen içerik analizlerinde okula düzenli olarak devam etmeme gerekçeleri temasında oluşturulan arkadaş çevresi ile ilgili gerekçeler kategorisinde oluşan kodlar, “olumsuz arkadaş ilişkileri” (f=4) ve “arkadaş çevresi ile okul dışında zaman geçirme isteği” (f=3) olmuştur.

Okula düzenli devam etmeme gerekçesi olarak “olumsuz arkadaş ilişkileri” veya “arkadaş çevresi ile okul dışında zaman geçirme isteği”ni ifade eden katılımcıların genel olarak arkadaş çevresinin verdiği tepkilerle hareket ettiği veya arkadaş çevresinden etkilenerek okula düzenli olarak devam etmediği görülmüştür.

Okuldan kaçıp, söylemesi ayıp, sınıfta kız arkadaşlar oluyordu. Onlarla bir yerlere gidiyorduk. Kızılay'a gidiyorduk. Gezmelere gidiyorduk. Bir arkadaş çevresi vardı. Hep birlikte kaçıyorduk. Öncesinde planlıyorduk zaten. O günlerde zaten bir daha arkadaş ortamı oluşturmamaya karar verdim. Çünkü hep arkadaşlarımın gazına geliyordum. [K16, “olumsuz arkadaş ilişkileri”, “arkadaş çevresi ile okul dışında vakit geçirme isteği”]

Arkadaş ortamım vardı dışarda. Dışardaki arkadaşlarım farklı okullara gidiyor. Onlarla vakit geçirmek istiyordum. [K5, “arkadaş çevresi ile okul dışında vakit geçirme isteği”]

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde arkadaş ortamı ve ilişkileri sıklıkla gündeme gelmiştir. Yapılan görüşmeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların davranışlarının şekillenmesinde akran çevresi çok önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca öğrenciler yoğun ders programı ve saatlerinin onların arkadaşları ile vakit geçirme isteklerinin önemli ölçüde engellediğini ve arkadaşları ile bir arada olup biraz “eğlenceli” vakit geçirmek için devamsızlık yapmaya başladıklarını da ifade etmişlerdir.

Okula düzenli olarak devam etmeme temasında oluşturulan kategorilerden bir diğeri ise “okul ile ilgili gerekçeler” dir. Okul ile ilgili gerekçelerde erişilen kodlardan ilki “sınıf tekrarı” (f=4) olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların bir eğitim ve öğretim yılında yaşadığı problemlerin sınıf tekrarı ile sonuçlanması durumunda sürecin daha da kötüleştiği görülmüştür. Birçok katılımcı sınıf tekrarı sürecinde ya okuldan soğuduğunu ya da koptuğunu ifade etmiştir:

10. sınıfta devamsızlıktan kaldım. 10. sınıfı tekrar okumaya başladım ama okulu bıraktım. Aslında 10. sınıfta devamsızlıklarımın bir kısmında ben hastanelik olmuştum. Hastaneye yattım. Orda kaldığım süre için rapor verdim. Ama başka devamsızlıklarım da olduğu için toplamdan beni sınıfta bıraktılar. Okulu bırakmamda sınıfta kalmamın da etkisi vardı. Sınıfta kalmasaydım şu an normalde 12. sınıfta olsaydım eğer ben okulumu bitirip öyle girecektim (iş hayatına) ama sınıfta kaldığım için biraz da okulu yarıda bıraktım.[K14, “sınıf tekrarı”]

Ortaöğretimde okula devam ve devamsızlığı düzenleyen hükümlere göre bir eğitim ve öğretim yılında özürlü ve özürsüz olarak yapılacak devamsız gün sayısı bellidir. Bu durumun yaptırımı ise sınıf tekrarı olmaktadır. Sınıf tekrarı ise katılımcılarla yapılan görüşmelerden görüleceği üzere okula devam sürecini iyice zorlaştırmakta ve çoğunlukla öğrenciyi okuldan tamamen kopmaya sürüklemektedir.

Okul ile ilgili gerekçelerde erişilen kodlardan bir diğeri ise “sportif faaliyetlere katılma” (f=3) olmuştur. Katılımcıların okulda gerçekleştirilen sportif faaliyetlere katılma nedeni ile devamsız duruma düşmesi ise uygulamadan kaynaklanan bir sorun olarak

görülmektedir. Nitekim bu faaliyetlere katılan ancak sportif faaliyetlerde pasif durumda olan öğrencilerin devamsız duruma düşmesi önlenabilir bir durumdur. Ayrıca belli saatlerde sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin tam gün izinli sayılması durumunda bu durum diğer öğrencilerin de o öğrencilerle birlikte vakit geçirme amacıyla devamsızlık yapmasına sebep olabilmektedir:

Geçen sene ben okul takımındaydım. Ama maçlarda oynamıyordum. Yedeklerde oturuyordum. Sonrasında ise maçlarla oynayanlarla beraber dışarı çıkıyordum maçtan sonra. Onlara faaliyet yazılıyordu. Bana faaliyet yazılmıyordu. Ben yok yazılıyordum. Oynamadığım için. Öyle olunca devamsızlık aştı gitti. [K9, “sportif faaliyetlere katılma”]

Okul ile ilgili gerekçelerde erişilen kodlardan bir diğeri ise “açıköğretim lisesine geçme isteği” (f=2) olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 2023 yılında gerçekleştirilen mevzuat değişikliği sonrasında açıköğretim lisesine geçişlerin belli şartlara bağlanmış olmasının uygulamada bazı zorluklara neden olduğu görülmektedir. Nitekim açıköğretim lisesine geçeceğini düşünerek devamsızlık yapan öğrencilerin açıköğretim lisesine de geçememesi sonrasında okuldan ve eğitim süreçlerinden tamamen kopma riski oluşabilir. Bu durumda olan katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Geçen sene hem sorumsuzluktan hem de birkaç disiplin olayı olmuştu. Okula gelmedim. Ben başka bir okuldaydım. O okulda bir kavga olayı oldu. Ben ondan dolayı beni açığa atarlar diye düşündüm. Gelmemelik yaptım. Açığa da atmadılar. Bu sene de açık kapandı. Geçemedim. Açığa geçmek istiyorum. [K10, “açıköğretim lisesine geçme isteği”]

Ailem bana devamsızlık yapmama konusunda baskı yaptı ben de artık durumu izah ettikten sonra açığa geçmemi onlar da onayladılar. Açıköğretime geçmek istiyordum ama geçemedim. Kısıtlama oldu.[K7, “açıköğretim lisesine geçme isteği”]

Açık konuşmak gerekirse kendimi mutlu hissetmiyordum. Mutlu hissetmemin sebebi ise geçen dönem yaşadıklarım. Evet okula gidememiştım. Ama ben okula açığa geçeceğim diye gidemedim. Açığa geçebilirsin dediler. Hemen yaparız. Hatta aralıkta okulu bile bitirirsin dediler. Okula da gelmene gerek yok dendi bana. Ben de buna dayanarak evde boş boş oturmayayım diye çalışmaya karar verdim. Çalışınca da okul hayatımı bitirdiğimi düşündüm, dövme falan yaptırdım. Şimdi okul hayatımı bitirdim derken açığa geçemeyince tekrar okula başladım ama olmadı. Yapamadım, alışamadım. Okuma isteği içimden gitmiş. Geri de getiremiyorum. Okuyayım diyorum ama olmuyor. Alışamıyorum. [K11, “açıköğretim lisesine geçme isteği”]

“Disiplin olayları” (f=2) okul ile ilgili gerekçelerde erişilen kodlardan bir diğeridir. Öğrencilerin okulda oluşturduğu problemler sonrası uygulanan okul değişikliği veya okuldan uzaklaştırma gibi disiplin olaylarının öğrencilerin okuldan soğumasına veya okuldan kopmasına neden olduğu görülmektedir.

Ben düzenli bir şekilde okula devam ediyordum. Ben lisanslı sporcuyum. Kafes dövüşü ile ilgileniyorum. Önceki okulumda çok fazla uzaklaştırma cezası aldım. Ama çok da haklıydım sadece öfkeme yenik düştüm biraz. Ailesel konulara küfredilince. Beni de uzaklaştırdılar kaç defa. Ondan evvel devamsızlığım da yoktu. Uzaklaştırmayla oldu. [K11, “disiplin olayları”]

Okul ile ilgili ortaya konulan bir diğer gerekçe ise “okulun başlangıç ve bitiş saatleri” (f=2) olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ikili eğitim yapan okullarda öğrenim gördüğünü belirten katılımcılar sabahları okulun çok erken saatlerde başladığını veya akşamları çok geç saatlere kadar devam ettiğini belirterek bu durumun kendilerini yorduğunu ifade etmişlerdir.

Okul ile ilgili gerekçeler kategorisinde erişilen bir diğer kod ise “başka bir okula nakil olma isteği” (f=1) olarak bulunmuştur. Bu duruma özellikle nakil sürecinin çok uzamasının sebep olduğu tespit edilmiştir. Aynı kategoride erişilen diğer kodlar ise “sınıf mevcutlarının çok fazla olması” ve “okulun uzak olması” şeklindedir. Özellikle ikili eğitim yapılan okulların oldukça erken başladığı göz önünde bulundurulduğunda bu duruma bir de çocuğun okula ulaşım süresi eklendiğinde katılımcılar okula devam noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrası gerçekleştirilen içerik analizlerinde okula düzenli olarak devam etmeme gerekçeleri temasında oluşturulan “aile ile ilgili gerekçeler” kategorisinde oluşan kodlar, “ailevi problemler” (f=3), “ekonomik problemler” (f=2), “bir yakınının sağlık problemleri” (f=2) ve “taşınma ve adres değişikliği” (f=1) olmuştur.

“Aile ile ilgili gerekçeler” kategorisinde oluşturulan ilk kod “ailevi problemler” olmuştur. Katılımcıların ailesiyle ilgili sorunların okula düzenli devamları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Özellikle parçalanmış ailelerden gelen katılımcılar ile yapılan görüşmelerde bu durumun okula devam üzerinde oldukça etkili olduğu üzerinde durulmuştur:

Yetiştirme yurdunda kaldım ben. İlkokuldan beri devamsızlık yaptım bazı dönemlerde. İlkokulda annemle babam boşanmıştı. Bir annemin yanına gidiyordum bir babamın yanına

gidiyordum. O yüzden okul hayatım olmadı ilkokulda. Ortaokulda da aynı şekildeydi. Abim hastalandı, kanser oldu. O yüzden çok okula gitmek istemiyordum, onun yanında kalmak istiyordum. Ortaokul da o şekilde geçti. Lisede de zaten ergenliğe girdim. Gelmek istemiyordum, kaçıyordum, uyuyordum. Genelde evde uyuyordum. [K6, “ailevi problemler”, “bir yakınının sağlık problemleri”]

Kendi anne babam ayrı benim. Annem bir daha evlendi. Babamla görüşmüyordum uzun zamandır. Beş sene gibi bir süre. Onu da çok özliyordum. Bu sene onunla yeniden görüşünce insan altüst oluyor biraz. Bu süreç beni psikolojik olarak etkiledi. Psikoloğa gittim. Baba tarafımla yeni tanıştım. 17 yaşında tanışmam üzücüydü biraz. Onlar etkiledi. Bu seneki devamsızlığıma bütün bunlar sebep oldu. Psikolog da okul zamanlarına denk geliyordu. [K4, “ailevi problemler”]

Maddi imkânsızlıklar var. Aslında olmasa ben okula gelirim. Bir de ailesel sıkıntılar olduğu için çok şeyim yok. Babam cezaevinde benim. Kendimi veremiyorum tam olarak. [K10, “ailevi problemler”, “ekonomik problemler”]

Katılımcı görüşmelerinden yer verilen doğrudan alıntılardan görüldüğü üzere öğrencinin ailesinde yaşanan sorunların okul hayatında bir yansıması mutlaka olmaktadır. Bölünmüş ailelerden gelen ve bununla birlikte başka dezavantajları da bulunan öğrencilerin okul hayatlarında da sorunlar oluşması oldukça kuvvetli bir ihtimale dönüşmektedir. Anne ve babanın bir arada olmaması bir yerde öğrencinin hayatını da bazı noktalarda bölmekte ve düzen problemi yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu düzen problemi okulda devam sorununu da beraberinde getirmektedir.

“Ekonomik problemler”, aile ile ilgili gerekçeler kategorisinde erişilen bir diğer kod olmuştur. Ailenin yaşamış olduğu ekonomik zorluklar karşısında öğrencinin gelir elde etmek amacıyla bir işte çalışmak zorunda kalmasının bazı katılımcıların okula devamları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okuldaki arkadaş ortamında ailenin yaşadığı ekonomik sorunların belirgin hale gelmesi durumu, bazı durumlarda öğrencinin okuldan tamamen uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. Bu durumu yaşadığını ifade eden bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

Kendimi okulda gayet iyi hissediyorum. Ama bu aralar part-time bir şekilde çalıştığım için derslere odaklanamıyorum. Çalışmam gerekiyor maddi açıdan. Kiradır, faturalardır. Bunları ödemem gerekiyor. Bu yüzden çalışmam gerekiyor. Okula da zaten uykusuz bir şekilde geliyorum. İş yeri gece 2 de kapanıyor. Okul sabah dokuzda başlıyor. Ben bazen geç kalıyorum. Dokuz buçuk gibi ancak gelebiliyorum. [K10, “ekonomik problemler”]

Devamsızlığım zaten çoktu. Derslere de pek katılmadığım için aileme okuldan ayrılacağımı söyledim. Karşı çıktılar ama ben dinlemedim. Sonrasında bir iş buldum ve çalışmaya başladım. En başta bir fırında çalışmaya başladım. Fırında ben okula geri döneyim diye beni bayağı zorladılar. Sonrasında sanayide şimdiki oto tamir ve bakım işine başladım. Bir mesleğim olsun diye. Çalışmam gerekiyordu çünkü maddi sıkıntılarımız vardı. Şimdi bu sıkıntılar olmasaydı okula devam ederdim. [K13, “ekonomik problemler”]

Ailenin yaşadığı ekonomik problemlerin öğrencinin eğitim yaşantısında önemli bir yansıması olduğu yukarıda yer verilen alıntılardan görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin okula devam etmesi aile bütçesi üzerinde yük oluşturmaktadır. Hem oluşan bu yük hem de aile bütçesine katkı sağlama isteği/zorunluluğu bazı durumlarda öğrencinin okula düzenli olarak devam edememesine ve hatta okuldan kopmasına sebep olabilmektedir.

Okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrası gerçekleştirilen içerik analizlerinde okula düzenli olarak devam etmeme gerekçeleri temasında oluşturulan aile ile ilgili gerekçeler kategorisinde erişilen diğer kodlar ise “bir yakınının sağlık problemleri”, “taşınma ve adres değişikliği” ve “ailenin baskıcı tutumu” olmuştur. Özellikle aile bireylerinden biri ile ilgili sağlık problemleri veya hasta bir aile bireyine bakma yükümlüğünün katılımcılardan bazılarının okula düzenli devamına engel olduğu görülmüştür.

Yani aslında şöyle o zamanın bu gibi durumlarda (evlilik) ailelerin verdiği tepkiler çok fazlaydı. Herkes ailesinden korkuyordu ve çekiniyordu. Ondan sonra gerçekten benim ailem bana bir arkadaş gibi yaklaşmadı. Şu an öyleler ama o zaman öyle değildi. Ben ailemin bana olan sevgisini hissedemiyordum. Arkamda durmadılar. Ailem bu durumu kabullenseydi belki bir yol bulunabilirdi. Ailemin bana bir arkadaş gibi davranmasını istedim. Ailem bana bir arkadaş, bir sırdaş olsaydı bunlar olmayabilirdi. Çünkü o dönemde ailen böyle davrandıkça kendini dışlanmış hissediyorsun. Sen de bu durumu dışa vuruyorsun, dışa vurunca da bu olaylar başına gelmiş oluyor. Ben böyle yaşadım, etrafımda benim durumda olan çoğu kişi için de böyle. Ailemin baskıcı tutumu maalesef. Baskıcıydı, fazlasıyla. Şöyle söyleyeyim. Bir dersane ortamım vardı. Onda bile dershaneden çıkardım, beş dakika geç kalsam, Nerde Kaldın? Neredesin? Nereye gittin? Ne oldu? Bir yere gideceksem hiç tek gönderilmezdim. Öyle bir ortam. Biraz buna tepki oldu. O zamanlar anne ve babamın bana karşı muhakkak vardır. Ama hissedemiyordum. Bize karşı göstermediler. Mesela şu an evliyim anne ve babamın sevgisini şu an daha fazla hissediyorum ben. [K15, “ailenin baskıcı tutumu”]

Yukarıda yer verilen alıntı, evlilik nedeniyle okuldan koptuğunu ifade eden bir katılımcı ile yapılan görüşmeden alınmıştır. Yer verilen alıntıdan anlaşılmaktadır ki aslında katılımcıyı evliliğe iten ailenin baskıcı tutumu mevcuttur. Katılımcının kendini aile

ortamında ifade edememesi, kendi kararlarını alamaması ve kendine ait bir zamanı olmadığını düşünmesi bir noktada onu evliliğe, evlilik de okuldan kopmaya sürüklemiştir.

Katılımcıların okula düzenli olarak devam etmemeye başlaması veya okuldan kopması sonrasında ebeveynlerinin bu duruma ilişkin tepkilerini öğrenmek amacıyla da katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdiği cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı Tablo 145’te yer almaktadır.

Tablo 145

Okula düzenli devam etmemeye yönelik ebeveyn tepkileri

Tema	Kod	f
Ebeveyn tepkileri	Okula düzenli devama teşvik etme	K1, K3, K6, K11, K15, K16
	Kızma	K1, K2, K5, K9, K11, K15
	Annenin okula devamı isteyip babanın tepkisiz kalması	K3, K5, K13
	İkna etmeye çalışma	K1, K6
	Tepkisiz kalma	K4, K16
	Okula devamı takip edememe	K6
	Baskı yapma	K7
	Okula devamı isteme ancak maddi sorunlar nedeniyle karşı çıkamama	K10
	Üzülme	K12
	Karşı çıkma	K13
	Olumlu karşılama	K14

Tablo 145’te katılımcıların okula düzenli devam etmemeye yönelik ebeveyn tepkilerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında gerçekleştirilen içerik analizlerinde, katılımcıların ebeveynlerinin katılımcıların okula düzenli devam etmemesine ilişkin genel itibarıyla olumsuz tepkiler verdiğini ve katılımcıların okula düzenli devamını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Okula düzenli devam etmemeye yönelik ebeveyn tepkileri temasında en sık erişilen kodlar “okula düzenli devama teşvik etme” (f=6) ve “kızma” (f=6) olmuştur. Araştırmanın bu kısmında tekrar ifade etmekte fayda vardır ki araştırma kapsamındaki katılımcıların bir kısmı okuldan tamamen kopmuş katılımcılar iken bir kısmı ise düzenli olmasa da okula devam eden kişilerdir.

Annem genelde okula teşvik etmeye çalışıyor beni. Biraz zorluyor, kötü anlamda değil ama iyi bir şey. Çok da söz geçiremiyor. Uyuduğumda bir şey diyemiyor. O da çalışıyor. Sabahları evde olmuyor. Ben de uyuyorum. Takip edemiyor, bir şey de diyemiyor. [K6, “okula devama teşvik etme”, “okula devamı takip edememe”]

Ailem bu durumu gerçekten hiç sıcak karşılamadı. Çünkü çok uğraştık hani. Benim için gerçekten çok uğraştılar. En son çare okulu değiştirdim. Bu sefer yine böyle bir şeyle karşılaştılar. Okula gelmene gerek yok dendi artık. Öyle denilince ben annemle ve babamla konuştum dedim madem dedim siz de biliyorsunuz okula gitmeme gerek yokmuş. Ben çalışayım dedim. Öyle de oldu. Çalışmaya başladım okula tekrar çağırıldım. Ailem tekrardan okula gitmemi ve okumamı istediler. Bunu çok istediler. Ama hocam ben yapamadım. Bu kararımı değiştiremiyorum. [K11, “kıзма”, “okula devama teşvik etme”]

Ailemin tepkisi çok fazla oldu. İlk zamanlar özellikle. Hatta şöyle bir durum oldu. Okul hayatım bitmesin diye rapor aldılar uzatmaya çalıştılar. Ama yani artık bir takım kararlar (evlilik kararı) alınmıştı, verilmişti. Onun için biraz geç oldu. [K15, “kıзма”, “okula devama teşvik etme”]

Yukarıda yer verilen alıntılar, katılımcıların ailelerinin onların okula devamını sağalamaya yönelik olarak çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu çaba ailenin içinde bulunduğu şartlarla da ilişkilidir. Anne ve babanın her ikisinin de çalışması veya anne ve babanın ayrı olması durumunda çocuğun okula devamının takip edilmesi de bir ölçüde zorlaşmaktadır. Bir diğer durumda ise, aile öğrencinin kararı karşısında çaresiz kalmakta ve yapılabilecekler hakkında yeteri derecede bilgi sahibi olunmaması da bu çaresizliği artırmaktadır.

Dikkat çekici bir sonuç olarak gerçekleştirilen analizler sonrasında okula düzenli devam etmemeye yönelik ebeveyn tepkileri temasında ulaşılan kodlardan bir tanesi “annenin okula devamı isteyip babanın tepkisiz kalması” (f=3) olmuştur. Bu durum katılımcıların eğitim süreçlerine annelerinin daha fazla müdahil olduğunu göstermektedir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

Ailem en baş tepki gösterdi. Annem başta olmak üzere. Ondan sonra alıştılar. Babam karışmıyor bu durumlara genelde. Ben annemle hallediyorum. [K5, “annenin okula devamı isteyip babanın tepkisiz kalması”]

Annem en başta karşı çıktı. Devam etmemi istedi ama ben dinlemedim. Babam bana bu konu hakkında bir şey söylemedi. Karışmaz o işlere çok fazla. [K13, annenin okula devamı isteyip babanın tepkisiz kalması”]

“Okula düzenli devam etmemeye yönelik ebeveyn tepkileri” temasında erişilen bir diğer kod ise “tepkisiz kalma” (f=2) şeklindedir. Katılımcılardan bazıları okula düzenli olarak devam etmemelerine ilişkin ebeveynlerinin belirli bir tepki göstermediğini ifade etmiştir:

Ailemin bir tepkisi olmadı. İlk başlarda okursan daha iyi olur dediler. Ama sonra okumayacaksan kesin olarak meslek sahibi ol dediler. Ben de çalışmaya başladım. İlk sanayiye girdiğim zamanlar pişman oldum. Keşke okusaydım dedim. Bir pişmanlık duygusu olmuştu. Zor geliyordu sanayide çalışmak. Başladığımda işe hava güzeldi. Sonra kış olunca keşke okusaydım dedim, soğuğu yiyince. Ondan sonra insan alışıyor, vücut da alışıyor. Şimdi bir sıkıntı yok, çok şükür çalışıyoruz. [K16, “tepkisiz kalma”]

Ailenin öğrencinin eğitim süreçlerine ilişkin farkındalığını, katılımını ve desteğini belirleyen önemli bir değişken, anne ve babanın eğitim seviyesidir. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların genelinin anne ve baba eğitim seviyesi oldukça düşüktür. Bu durumun da ailelerin katılımcıların okula düzenli olarak devam etmeme veya okuldan kopma süreçlerine ilişkin tepkilerinde belirleyici olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların akran çevresinin okula devam durumunu öğrenmek amacıyla da katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdiği bazı cevaplar ile bu cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 146’da yer almaktadır.

Tablo 146

Arkadaş çevresinin okula devam durumu

Tema	Kategori	Kod	f
Arkadaş çevresinin okula devam durumu	Okula düzenli devam eden arkadaş çevresi	Arkadaş çevresi düzenli olarak okula devam ediyor	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K12
		Arkadaş çevresinden okulu bırakanlar var	K13, K14, K15
	Okula düzenli devam etmeyen arkadaş çevresi	Bazen devamsızlık yapan arkadaş var	K2, K5
		Okula düzenli devam etmeyen arkadaşları var	K10, K16
		Arkadaş çevresi okula düzenli devam etmiyor	K11

Tablo 146’da katılımcıların arkadaş çevresinin okula devam durumlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre “arkadaş çevresinin okula devam durumu” teması kapsamında “okula düzenli devam eden arkadaş çevresi” ve “okula düzenli devam etmeyen arkadaş çevresi” şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır.

İlk olarak “okula düzenli devam eden arkadaş çevresi” temasında erişilen kod “arkadaş çevresi düzenli olarak okula devam ediyor” (f=8) şeklindedir. Arkadaş çevresinde okula düzenli devam etmeyen arkadaş bulunmadığını ifade eden ve arkadaş çevresinin düzenli olarak okula devam ettiğini belirten katılımcıların henüz okuldan kopmamış ve çeşitli kademelerde devamsızlık yapan katılımcılardan oluştuğu görülmüştür.

Bir diğerkategori olan “okula düzenli devam etmeyen arkadaş çevresi” kategorisinde ise “arkadaş çevresinden okulu bırakanlar var” (f=3), “bazen devamsızlık yapan arkadaş var” (f=2), “okula düzenli devam etmeyen arkadaşları var” (f=2) ve “arkadaş çevresi okula düzenli devam etmiyor” (f=1) kodlarına erişilmiştir. Bu kategoriye yönelik söylemleri bulunan katılımcılar ise genel olarak okuldan kopmuş katılımcılardır.

Zaten arkadaş çevremde devamsızlık yapanlar vardı. Ama onlardan okulu bırakan oldu mu bilmiyorum. Onlardan hiç haberim yok. Ama onlarla birlikte devamsızlık yapıyorduk. Bir hafta beş günse biz iki gün üç gün okuldan kaçıyorduk. Zaten ne geliyorsa başımıza arkadaş ortamından. Bu bir gerçek. Arkadaşlarımızı dikkatli seçmemiz lazım. Belki ben o zaman doğru arkadaş seçseydim okurdum. Ama işte içinde de olacak okuma isteği. [K16, “okula düzenli devam etmeyen arkadaşları var”]

Yukarıda yer verilen alıntıdan da anlaşılacağı üzere akran çevresinin davranışları bireyin davranışları üzerinde şekillendirici olabilmektedir. Özellikle okul dışında arkadaşlarla vakit geçirme isteğinin katılımcıları devamsızlık yapmaya ittiği görülmektedir. Bu durumda devamsızlıklar zamanla artmakta ve hatta bazı durumlarda devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kadar varan sonuçlar görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcıların okula düzenli olarak devam etmemeye başlaması veya okuldan kopması durumunda okul idaresi ve öğretmenlerin nasıl bir tutum sergiledikleri veya hangi eylemde bulundukları katılımcılara yöneltilen sorular ile öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Tablo 147’de katılımcıların bu yönde sorulan sorulara verdikleri bazı cevaplar ve bu cevapların analizi sonrası oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı yer almaktadır.

Tablo 147*Okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresi ve öğretmenlerin tutumu*

Tema	Kategori	Kod	f
Okula düzenli devam etmemeye yönelik tutum	Okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresinin tutumu	Okul idaresinin herhangi bir eylemde bulunmaması	K4, K5, K7, K8, K13, K14
		Aileye haber verme	K1, K6, K9, K10, K12
		Öğrenci ile görüşme	K6, K9, K10, K15
		Okuldan uzaklaştırmaya çalışma	K11, K16
		Aileyi okula çağırma	K1
	Okula düzenli devam etmemeye yönelik öğretmenlerin tutumu	Rehberlik servisine yönlendirme	K6
		Öğretmenlerin herhangi bir eylemde bulunmaması	K2, K5, K7, K8, K13, K14, K15, K16
		Öğrenci ile görüşme	K1, K3, K6, K9, K10, K11, K12
		Aileye haber verme	K4, K9
		Rehberlik servisine yönlendirme	K10, K11
		Okula düzenli devam için ikna etmeye çalışma	K11

Tablo 147’de katılımcıların okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresi ve öğretmenlerin tutumuna ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre “okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresi ve öğretmenlerin tutumu” teması kapsamında “okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresinin tutumu” ve “okula düzenli devam etmemeye yönelik öğretmenlerin tutumu” şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır.

“Okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresinin tutumu” kategorisinde en sık oluşan kod “okul idaresinin herhangi bir eylemde bulunmaması” (f=6) olmuştur. Bu durum okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcıların önemli bir kısmına yönelik bu süreçte okul idaresinin herhangi bir eylemde bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle katılımcılardan okuldan kopmuş olanların çoğunluğu okuldan uzaklaşmaya başladıklarında okul idaresinin olumlu yönde bir başka deyişle katılımcının tekrar okula devam etmesi yönünde bir eylemde bulunmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu oldukça dikkat çekicidir çünkü bir ortaöğretim öğrencisinin okula devam durumunun takibi okul idaresi tarafından yapılmaktadır.

Aynı kategoride erişilen bir diğer kod ise “aileye haber verme” (f=5) olmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı okula düzenli olarak devam etmemeye başladıklarında okul idaresinin bu durumu ailelerine haber verdiğini belirtmişlerdir. Yine aynı kategoride erişilen diğer kodlar ise “öğrenci ile görüşme” (f=4), “okuldan uzaklaştırmaya çalışma” (f=2), “aileyi okula çağırma” (f=1) ve “rehberlik servisine yönlendirme” (f=1) şeklinde

olmuştur. Bu kategoride yer alan bazı katılımcı görüşmelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Babamı aradılar okula çağırdılar. Babam okula gelmişti. Birlikte idare ile konuşmuştuk. Ancak daha sonrasında da devamsızlıklarım oldu. Babamla geldiğimde devamsızlıklarım sınırdaydı. Sonrasında sınıf tekrarında kaldım. [K1, “aileye haber verme”, “aileyi okula çağırma”]

İlgilendiler, çok ilgilendiler. Abdurrahman hoca vardı geçen yıl. Kaç kez aradı. Aileni getir bu devamsızlar için yoksa sınıfta kalırsın dedi. [K9, “aileye haber verme”]

Yukarıda yer verilen alıntılardan anlaşılabileceği üzere okul idaresinin aileye haber vermesinin altında yatan ana neden özürsüz devamsızlıkların özürlü devamsızlığa dönüştürülerek muhtemel sınıf tekrarının önlenmesi nedeniyledir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Beni aramadılar. Ama o dönem müdür yardımcısı ile konuştum. Devamsızlığım sınırdaydı. Kız kardeşim hastaydı. Evde bakacak kimse de yoktu. Kardeşime bakmak zorunda kaldım. Bir günde kendim halsizdim, hasta gibiydim okula gitmek istemedim. Ama devamsızlığımın da 29,5 gün olduğunu biliyordum. Bundan sonra ben bu konuyu Nurcan hoca müdür yardımcısı idi. Onunla konuştum. Tamam dedi ben halledeceğim dedi. Sileceğim dedi. Sonuçta hastaymışsın geçerli bir sebebin var dedi. Tamam hocam diye kafaya takmadım. Bu sefer de bana aileni çağır dedi. Ben de hocam ne için dedim. Devamsızlık için dedi. Tamam hocam çağırayım dedim. Ben, ailemi çağırdı benim devamsızlığımı silecek diye düşündüm. Çünkü ailemin dilekçe vermesi lazımmış. Bunu yapacak sandım. Ama ailem gidince okula gelmene gerek yok dedi. Ben dedi seni yerinde olsam direk şimdi açığa geçerim dedi. Böyle çünkü benim okuldan gitmemi istiyordu. Neden diye sorarsanız çünkü benim orda bir arkadaş çevrem vardı önceden. Bu arkadaş çevrem de okulda hiç rahat durmuyordu. Şimdi ben de okula zaten disiplin suçları ile geldim. Beni apaçık göndermeye çalışıyordu. O okulda olmamı istemiyordu. Bahane ettiler. Çok mahcup duruma da düştük. Annem müdür yardımcısının yanında göz yaşı döktü. Biraz da onlardan etkilendim. Onlardan etkilenince de okuma isteği hiç kalmadı. [K11, “okuldan uzaklaştırmaya çalışma”]

Okul idaresi babamı aradı. Kaçmaya başladığımda babamı aramışlar. Bu çocuk okumayacaksa tasdiknamesini verelim demişler. Babam da olur hocam tasdiknamesini alalım demiş. Biz de gittik tasdiknamemi aldık. [K11, “okuldan uzaklaştırmaya çalışma”]

Okul idaresinin bir öğrenciyi okuldan uzaklaştırmaya çalışması doğal olarak beklendik bir durum değildir. Ancak “sorunlu öğrenci” olarak tanımlanan ve yukarıda görüşmelerinden doğrudan alıntılarına yer verilen katılımcıların söyledikleri bu durumu ortaya koymaktadır. Görülmektedir ki bazı durumlarda okul idareleri öğrencinin tamamen okuldan uzaklaşması noktasında bir tavır ortaya koyabilmektedir.

“Okula düzenli devam etmemeye yönelik öğretmenlerin tutumu” kategorisinde en sık erişilen kod ise “öğretmenlerin herhangi bir eylemde bulunmaması” olmuştur. Bu durum okula düzenli devam etmeyen katılımcılara okulda bulundukları sürede öğretmenleri tarafından okula düzenli devamlarını sağlamaya yönelik herhangi bir girişimde bulunulmadığını göstermektedir. Aynı kategoride erişilen diğer kodlar ise “öğrenci ile görüşme” (f=7), “aileye haber verme” (f=2), “rehberlik servisine yönlendirme” (f=2) ve “okula düzenli devam için ikna etmeye çalışma” şeklindedir. Bu kategoride yer alan bazı katılımcı görüşmelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Rehberlik hocalarım, öğretmenlerim benim okumamı istiyorlardı. İyilerdi Öğretmenlerin davranışı bana karşı gerçekten çok olumluydu. [K11, “öğrenci ile görüşme”]

Okuldan hiç arayan soran olmadı. Kesinlikle, yakından uzaktan kimse benimle iletişime geçmedi. Değil arama mesaj bile atan olmadı. [K14, “öğretmenlerin herhangi bir eylemde bulunmaması”]

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde; okula düzenli devam etmemeye yönelik okul idaresi ve öğretmenlerin tutumu bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu süreçte hem okul idaresinin hem de öğretmenlerin genel olarak aktif bir rol üstlenmediği görülmektedir. Okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcıların sahip olduğu özellikler, öğrenim gördüğü okulun şartları ve diğer birçok etken bu duruma sebep olabilir. Ancak yapılan tüm görüşmelerde katılımcıyı okula ısrarlı bir şekilde döndürmeye veya devamsızlığı engellemeye çalışan bir okul yöneticisi veya öğretmen ile ilgili bir ifadeye rastlanılmamış olması dikkate değerdir.

Tablo 148’de katılımcıların akademik başarı anlamında kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar ile bu cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı yer almaktadır.

Tablo 148

Katılımcıların akademik başarı durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kod	f
Akademik başarı	Akademik olarak başarısız olduğunu düşünme	K2, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K14
	Akademik olarak orta derecede başarılı olduğunu düşünme	K1, K3, K7, K8, K16
	Liseden önce akademik olarak başarılı olduğunu düşünme	K2, K8, K12, K13
	Çalışırsa başarılı olabileceğini düşünme	K1, K4, K6, K12
	Akademik olarak başarılı olduğunu düşünme	K4, K15
	Derslere gereken önemi vermediğini düşünme	K1, K15

“Katılımcıların akademik başarı durumlarına ilişkin görüşleri” temasında en sık olarak erişilen kod “akademik olarak başarısız olduğunu düşünme” (f=9) olmuştur. Görüşme yapılan on altı katılımcının dokuzu kendisini akademik olarak başarısız olarak gördüğünü ifade etmiştir. En sık erişilen diğer kod ise “akademik olarak orta derecede başarılı olduğunu düşünme” şeklindedir. Akademik olarak başarılı olduğunu düşünen katılımcı sayısı ise ikidir. Bu kapsamda yer alan bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Liseyi terk ettiğim zaman zaten dersleri de bırakmıştım. Derslerim kötüydü. Liseye başladıktan bir süre sonra zaten kötüleşti derslerim. Ortaokulda derslerim iyiydi. Köydeyken iyiydi derslerim. Buradaki sistemi ben doğru bulmuyorum. Çünkü kimse öğrencinin bir şey öğrenmesi ile ilgilenmiyor. Yani ben çok okul gezdim. Çok da okul gördüm. Kimse öğrencilerin bir şey öğrenmesi ya da daha iyi olması ile ilgili yormuyor kendini. Öğrenci ne yapabilirse kendi yapacak, ne kadar yapabilirse kendi yapacak burada sistem buydu. Ailesi de ne kadar yaparsa. Ama işte öğrencinin ailesinin eğitim durumu iyi değil. Belki çocuk eğitimde çok iyi yerlere gelecek ama ailesi mani oluyor. Kimse bunu düşünmüyor. Herkes yalnız. [K13, “akademik olarak başarısız olduğunu düşünme”, “liseden önce akademik olarak başarılı olduğunu düşünme”]

Ben kendimi iyi görüyorum. Ben bir şeyi öğrenmek istediğim zaman onu çok hızlı alabilen karşımdaki anlattığı zaman bunu gayet iyi anlayabilen biriyim. Akademik olarak liseye kadar dersler iyiydi. Lisenin ilk senesi ve ikinci senesi ortaydı. Sonra iyice düştü. Bence arkadaş ortamından da kaynaklı olabilir bu. Belki de sebebi okuldu. Tam bilemiyorum. Ama düşüş yaşadım. Bu da benim hevesimi kırdı açıkçası. [K12, “akademik olarak başarısız olduğunu düşünme” “liseden önce akademik olarak başarılı olduğunu düşünme”]

Okula düzenli olarak devam etmeyen, kronik devamsız veya okuldan kopmuş durumda olan katılımcıların önemli bir kısmının kendisini akademik olarak başarılı görmemesi dikkati çekmektedir. Nitekim bazı katılımcılar akademik olarak yaşadıkları başarısızlıkların onları okuldan tamamen kopma sürecine yönlendirdiğini de ifade etmişlerdir.

“Katılımcıların akademik başarı durumlarına ilişkin görüşleri” temasında erişilen diğer kodlar ise “liseden önce akademik olarak başarılı olduğunu düşünme” (f=4), “çalışırsa başarılı olabileceğini düşünme” (f=2) ve “derslere gereken önemi vermediğini düşünme” (f=2) şeklindedir. Özellikle liseden önce akademik olarak başarılı olduğunu düşünen katılımcılar lise ortamına uyum sağlayamadıklarını ve bu durumun akademik başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmişlerdir.

Katılımcılara, halen veya son olarak öğrenim gördükleri okulun kendileri için uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla da sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdiği bazı cevaplar ile cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı Tablo 149’da yer almaktadır.

Tablo 149

Katılımcıların öğrenim gördükleri okulun uygunluğuna ilişkin görüşler

Tema	Kod	f
Okulun uygunluğu	Okulun uygun olduğunu düşünme	K1, K2, K3, K4, K8, K9, K13, K14
	Okulun uygun olmadığını düşünme	K5, K6, K7, K10, K11, K12, K15, K16
	Okulu sevme	K1, K2, K3, K4, K9

“Öğrenim gördükleri okulun uygunluğuna ilişkin görüşler” temasında üç adet koda erişilmiştir. Bu kodlar, “okulun uygun olduğunu düşünme” (f=8), “okulun uygun olmadığını düşünme” (f=8) ve “okulu sevme” (f=5) şeklindedir. Bu durumda katılımcıların yarısının son olarak öğrenim gördükleri okulun kendileri için uygun yarısının da uygun olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Katılımcıların özelliklerine göre bu durum incelendiğinde ise okuldan kopmuş durumda olan katılımcıların genellikle son olarak öğrenim gördükleri okulun kendileri için uygun olmadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Yok, düşünmüyorum. Hocaları zor, sınavları zor, dersleri zor. Tamam on birinci sınıfta normaldir. Benim çalışmam gerekiyordur ama on ikide de öyle bu. On ikide benim okulun sınavlarına değil üniversite sınavlarına odaklanmam gerekirken ben okulun sınavları ile uğraşıyorum. [K7, “okulun uygun olmadığını düşünme”]

Bence bana uygun bir okul değildi. Ben liseye imama hatipte başladım. Orada Arapça falan çok zorlandım. Yapamıyordum. Sonra Anadolu lisesine geçtim. Okul değişikliği de beni zorladı. Okul değiştirdiğim için okul ortamına alışamadım. Büyük ihtimal zaten hep ondan okuldan kaçmışımdır. İmam hatip okuluna zaten alışamadım. Anadolu lisesine de alışamadım. Liseye ayak uyduramadım sonuçta. [K16, ““okulun uygun olmadığını düşünme””]

Araştırma kapsamında görüşülen dört katılımcının okul değiştirme öyküsü bulunmaktadır. Bu dört katılımcının ikisi disiplin olayları nedeniyle okul değiştirmiştir. Daha sonrasında disiplin nedeniyle okul değiştiren bu iki katılımcının bir tanesi okuldan kopmuştur, bir tanesi de kronik devamsız durumdadır ve okulu muhtemelen bırakacağını ifade etmiştir. Bir katılımcı okuldaki arkadaş çevresi nedeniyle okul değiştirmeye çalışmış

ve nakil sürecinin uzaması neticesinde sınıf tekrarına kalmıştır. Yukarıda kendisiyle yapılan görüşmeden doğrudan alıntıya yer verilen bir katılımcı ise okul türünü değiştirip Anadolu lisesine geçiş yapmış buraya da uyum sağlayamadığını belirterek okuldan kopmuştur. Bu noktada okula alışma veya uyum sağlama kavramları dikkate değerdir. Okula alışmama veya uyum sağlayamama katılımcıların okula düzenli devamları üzerinde etkili iki kavram olarak görülmektedir.

Okula düzenli olarak devam etmeyen veya okuldan kopmuş olan katılımcılara hayatlarının geri kalan kısmına ilişkin hedefleri ve planları da sorulmuştur. Katılımcıların bu sorulara verdiği bazı cevaplar ile cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı Tablo 150’de yer almaktadır.

Tablo 150

Katılımcıların hedef durumları

Tema	Kategori	Kod	f
Katılımcıların hedef durumları	Okula düzenli olarak devam ettikleri süreçteki hedefleri	Lisans eğitimi alma	K3, K4, K5, K6, K8, K10, K15, K12, K13
		Asker/polis olma	K9, K11, K16
		Hedefsizlik	K1
		Ön lisans eğitimi alma	K7
		Liseyi tamamlama	K14
	Okula düzenli olarak devam etmemeye başladıktan sonraki hedefleri	Hedefsizlik	K5, K10, K11, K15, K14, K12
		Lisans eğitimi alma	K1, K4, K8
		Asker/polis olma	K2, K6, K9
		Liseyi tamamlama	K16, K2, K9
		Yurt dışında eğitim görme	K3
		Ön lisans eğitimi alma	K7

Tablo 150’de katılımcıların hedef durumlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre “katılımcıların hedef durumları” teması kapsamında “okula düzenli olarak devam ettikleri süreçteki hedefleri” ve “okula düzenli olarak devam etmemeye başladıktan sonraki hedefleri” şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır.

“Okula düzenli olarak devam ettikleri süreçteki hedefleri” kategorisinde en sık erişilen kod “lisans eğitimi alma” (f=9) olmuştur. Bu grupta yer alan katılımcılar liseye başladıkları veya liseye düzenli olarak devam ettikleri süreçte farklı farklı bölümlerde lisans eğitimi almayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir:

O zamanlar hedefim; savcı olmak istiyordum, hukuk okumak istiyordum. Üniversite hedefim vardı. Liseyi bırakmak gibi bir düşüncem de yoktu. Şimdi askere gidecem. Sonra kendi dükkânımı açacağım. Araba tamir dükkânı. Sonra kendi paramı kazandıktan sonra üniversite okuyacağım. Rahat olarak, kimsenin sıkıntısını çekmeden. [K13 “lisans eğitimi alma”]

Yukarıda yer alan doğrudan alıntıdan görüleceği üzere okulu bırakan bir katılımcı liseye başlarken liseyi bırakma gibi bir düşüncesinin olmadığını ve hukuk eğitimi alıp savcı olmak istediğini ifade etmiştir. Ancak sürecin sonunda okuldan kopmuş ve çalışmaya başlamıştır. Kendisiyle yapılan görüşmede kendisinin ve ailesinin herhangi bir ekonomik problemi olmadığını da belirten katılımcı çalışmaya başladıktan sonra liseyi tamamlayıp lisans eğitimi alacağını ifade etmektedir. Bu durum katılımcının eğitime yönelik olumsuz bir algısının olmadığını göstermektedir.

Aynı kategoride sık olarak karşılaşılan bir diğer kod ise “asker/polis olma” şeklinde olmuştur. Bu grupta yer alan öğrenciler genel olarak istihdam garantisi sebebiyle liseyi tamamlayıp asker ya da polis olmak istediklerini ifade etmişlerdir:

Liseye başladığım zaman en büyük hayalim asker olmaktı. O zamanki aklımla okuyup asker veya polis olmak istiyordum o zamanlar. O da nasip değilmiş. Şimdi çıraklık okuluna yazıldım. Haftada bir gün gitmeye çalışıyorum. Eskiden lise diploması vermiyorlardı. Şimdi lise diploması da veriyorlar. Hem belgelerini alıyorsun. Ustalık belgesi, kalfalık belgesi. En sonunda okulu bitirdiğinde lise diploması da veriyorlar. Bence bu sistem güzel. Geçen senelerde yoktu böyle bir şey. Bu sene getirmişler bu yasayı. Şimdi 30-35 yaşındaki ustalar buna yazılıyor. Lise diploması almak için. Mesleğimi de öğrenip ilerlemek istiyorum. [K16, “asker/polis olma”]

Yukarıda verilen alıntıdan görüldüğü üzere okuldan kopup çalışmak durumunda kalan katılımcı için sunulan eğitim imkânları olumlu karşılanmaktadır. Araştırmanın bu kısmında okuldan kopan kişilere sunulacak imkânların zenginleştirilmesinin yerinde olacağından söz edilebilir.

“Okula düzenli olarak devam ettikleri süreçteki hedefleri” kategorisinde oluşan diğer kodlar ise “hedefsizlik”, “ön lisans eğitimi alma” ve “liseyi tamamlama” şeklindedir.

Liseye başlarken kafamda meslek, bölüm hiçbir şey yoktu. Sadece derslerimde başarılı olayım yeter diyerek başladım. Hedefsizdim. Ama şimdi Gazi Üniversitesi Eczacılık düşünüyorum. Hedefsiz olarak liseye başlamam da okula gelmek istememde etkili oldu. Hedef koyduktan sonra devamsızlığım azaldı. Yoksa okula gelmezdim. [K1, “hedefsiz”, “lisans eğitimi alma”]

Bu kategori bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların önemli bir kısmının okula devam ettikleri süreçte liseyi tamamlayıp liseden sonra da eğitimlerine devam etmek istedikleri görülmüştür.

“Katılımcıların hedef durumları” temasında oluşan bir diğer kategori olan “okula düzenli olarak devam etmemeye başladıktan sonraki hedefleri” kategorisinde en sık erişilen kod ise “hedefsizlik” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum katılımcıların süreçteki hedef durumlarında meydana gelen değişmeyi ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Bu durumda olan katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Liseye başlarken mühendis olmak istiyordum. Şimdi o biraz zor. Çünkü çalışmıyorum açık konuşmak gerekirse. Genç olmanın verdiği bir şey var. Derslere çok ilgim de yok. Öğretmenler biraz farklı davranıyorlar. Sınıfta grubumuz var. Hocalar biraz da şey yapıyor bize. Böyle olunca da gelmek istemiyorum sonra. Zaten sınıfımız toplama bir sınıf. Farklı farklı seviyelerden öğrenciler var. [K5, “lisans eğitim alma”, “hedefsizlik”]

Ben liseye güzel sanatlar lisesinde başladım. Yan flüt olarak. Piyano ve ses de vardı. Bir disiplin olayı oldu. Birkaç kişiyi cezalandırdılar. Okul değiştirme. Beni de cezalandırdılar ama boşu boşuna. Aslında işletme okumak istiyordum. Yine de gayret ederim. Ama ne olur babam cezaevinde, maddi durum ortada. Ona o zaman bakarım. [K10, “lisans eğitimi alma”, “hedefsizlik”]

Liseye başlarken hukuk okumayı planlıyordum üniversitede. Şu an bir planım yok okula, eğitime dair. Hevesim kırıldı. Okula dönebilir miyim bilmiyorum. Temelim de yok. Alt düzeyim de yok. Okula dönsen ne kadar sürede kendimi toparlarım onu da bilmediğim için de bir planım yok. [K12, “lisans eğitimi alma”, “hedefsizlik”]

Liseye başlamadan öğretmen lisesine gitmek istemiştım. Ama çabalamadım onun için liseye girerken. Öğretmenlik okumayı istedim üniversitede, çok istiyordum. Ama şimdi evliyim, bir çocuğum var, çalışıyorum. Onun için hele çocuk olduktan sonra hedefleriniz biraz geride kalıyor. [K15, “lisans eğitimi alma”, “hedefsizlik”]

Yukarıda yer verilen alıntılardan görüleceği üzere liseye çeşitli hedefler ile başlayan katılımcılar daha sonraki süreçte bu hedeflerinden uzaklaşmış ve hedefsiz bir hale gelmişlerdir. Bu durum okula düzenli devam etmemenin hem sebebi hem de sonucu olarak görülebilir. Nitekim hedefsizlik lise eğitimini tamamlamayı zorlaştırdığı gibi eğitim hayatının tamamlanamaması da katılımcıları hedefsiz bir hale getirmiştir.

Bu kategoride oluşan diğer kodlar ise “lisans eğitimi alma”, “asker/polis olma”, “liseyi tamamlama”, “yurt dışında eğitim görme” ve “ön lisans eğitimi alma” şeklindedir.

Liseye başlarken BESYO düşünüyordum. Sporcu olmak istiyordum. Profesyonel spor yapıyordum ama şuan bıraktım. BESYO okuyup beden eğitimi öğretmeni olmayı düşünüyordum. Ama şimdi öğretmen ataması çok zor diye polislik istiyorum. [K6, “lisans eğitimi alma”, “asker/polis olma”]

Liseye başlarken iki senelik bir üniversite okuyup yine iş bulma olanağım olması için bir yer okumayı düşünüyordum. TYT üzerinden. Ben dört sene okumayı düşünmüyordum, dört senemi heba etmek istemiyordum. Kendi kafamda kendi dükkanımı kurmak var, dükkan açmak var. Şuan iki senelik araçlar hakkında bir yer okumak istiyorum. Galiba Otonomi diye bir şeydi. 280-290 puanla alıyordu. Ordu'da bir üniversite var orayı düşünüyorum. İki senelik. [K7, “önlisans eğitimi alma”]

Yukarıda yer verilen alıntılardan görüleceği üzere okula düzenli olarak devam etmeyen katılımcıların hedef durumlarında çok fazla sapma söz konusudur. Bu sapmaların bir kısmı istihdama katılma kaynaklıyken bir kısmı ise hedefe ulaşmada yaşanan inanç kaybındandır. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde ayrıca katılımcıların geleceğe ilişkin karamsar bir durumda oldukları da görülmüştür.

Araştırma kapsamında katılımcıların kendi tecrübelerinden hareketle lise öğrencilerinin okula düzenli olarak devamını sağlamaya yönelik alınacak tedbirler ve yapılması gerekenler hakkındaki görüşlerini de ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen sorular ile katılımcıların bu sorulara verdiği bazı cevaplar ve cevapların analizi sonrasında oluşan kodlar ile bu kodların sıklığı Tablo 151’de yer almaktadır.

Tablo 151

Okula düzenli devamı sağlayacak öneriler

Tema	Kod	f
Öneriler	Okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler ile yakından ilgilenmesi	K3, K5, K9, K11, K13
	Ders dışı sanat, kültür ve spor faaliyetleri düzenlenmesi	K1, K4, K12, K13
	Okul ve sınıf mevcutlarının azaltılması	K2, K6, K12
	Okul saatlerinin daha geç başlayacak şekilde düzenlenmesi	K6, K12
	Devamsızlık yaptırımlarının esnek hale getirilmesi	K10, K11
	Okullar ve okul türleri arasında nakil imkânlarının artırılması ve nakil süreçlerinin hızlandırılması	K2
	Kız ve erkek öğrenciler için ayrı liseler açılması	K2
	On ikinci sınıf programlarının üniversite giriş sınavlarına göre düzenlenmesi	K7
	Açıköğretim lisesine geçişteki kısıtlamaların kaldırılması	K10
	Ders sürelerinin kısaltılması	K12
	Teneffüs saatlerinin uzatılması	K12
	Günlük ders planının farklı derslerden oluşması	K12
	Ailenin anlayışlı bir tutum sergilemesi	K15

Tablo 151’de katılımcıların okula düzenli devamı sağlayacak önerilerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Katılımcıların kendilerini karar alıcı olarak görüp yapılacak çalışmalara ilişkin önerileri ya da onlar ile ilgili kimin, neyi, nasıl yapması gerektiğine ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılmak istenmiştir.

“Okula düzenli devamı sağlayacak öneriler” temasında en sık oluşan kod “okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler ile yakından ilgilenmesi” (f=5) olmuştur. Bu bölümde yer alan diğer analizlerde yer aldığı gibi katılımcıların önemli bir kısmı okula düzenli devam etmedikleri süreçte okul idaresi ve öğretmenlerin herhangi bir eylemde bulunmadıklarını da ifade etmişlerdi. Bu kapsamdaki bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencinin öğretmenleri ile konuşulabilir veya arkadaş çevresi ile. Öğretmen önemli çünkü sınıf içindeki durumunu görebilirler. Yalnız mı yoksa değil mi? Arkadaşları tarafından nasıl karşılanıyor. Derslere katılıyor mu? Gün içinde nasıl hareket ediyor? İçine kapanık mı yoksa dışa mı açık? Onlara bakardım. İncelenmesini isterdim. [K3, “okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler ile yakından ilgilenmesi”]

Okulda öğrencileri dinlesinler isterdim. Okulda öğrencileri asla dinlemiyorlar. Ya da en fazla yılda iki defa kâğıt koyuyorlar önlerine. Derdini, sıkıntını yaz diye. Onu alıyorlar. Sonra kimse ona dair bir şey söylemiyor. Senin böyle bir sıkıntın varmış gel bir anlaşıalım, konuşalım diye. Bunu neden böyle söyledim? Ben önceden köydeydim. Kars’ta yaşıyordum ben. Orada az öğrenci olduğu için öğretmenler dinlerdi bizim derdimizi, tasamızı. O zamanlar derslerim de iyiydi. Çünkü samimiyet vardı ortamda. Burada yoktu hiçbir şey. Çok farklı bir ortam burası. [K13, “okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler ile yakından ilgilenmesi”]

Yukarıda yer verilen alıntılarda görüleceği üzere katılımcılar okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler ile daha yakından ilgilenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu noktada büyük şehirlerdeki kalabalık okullardan şikâyet de oldukça dikkat çekicidir. Bu kalabalık okullarda katılımcılar kendilerini daha yalnız ve belki biraz da kaderine terk edilmiş hissedebilmektedir.

Aynı temada sıkça oluşan bir diğer kod ise “ders dışı sanat, kültür ve spor faaliyetleri düzenlenmesi” (f=4) olmuştur. Katılımcılar okulda düzenlenecek spor, kültür ve sanat faaliyetlerinin okula bağlılığı artıracağını ve okula düzenli devamı sağlayacak etkiler göstereceğini ifade etmişlerdir:

Lise gençleri ergenliğe girdiklerinde kendilerini kanıtlamak istedikleri dönemler vardır. Şimdi bu başka bir şey olmayınca kavga oluyor, illegal işler oluyor. Kavga ediyor, dövüş ediyor. Ya da farklı şekilde. Bunların çoğu illegal yollara bulaşıyor. Kötü yollar oluyor, sonra

disiplin işleri falan. Biz de o zamanlar kendimizi kanıtlamak için kavga ederken. Ne bileyim insanlar bana böyle konuşamaz, çünkü ben de öyleyim diye durumlarımız olurdu. Sonra kavga, dövüş. Onun yerine okulların spora olan eğitimi, çocukların kendilerini kanıtlamak için başka fırsatlar olsa. Gençleri spora yorarak kendilerini kanıtlama imkânı verseler ben bunun çok yararlı olacağını düşünüyorum toplum açısından. [K13, “ders dışı sanat, kültür ve spor faaliyetleri düzenlenmesi”]

Okullarda akademik eğitimin yanında sanat, kültür ve spor alanlarında yapılacak çalışmalar öğrencilerin okula yönelik algıları olumlu bir etki gösterebilir. Yukarıda yer verilen doğrudan alıntılarda bu durumu desteklemektedir. Katılımcılar okulda akademik eğitimin yanında gerçekleştirilecek faaliyetlerin sağlayacağı katkıları vurgulamışlardır.

“Okul ve sınıf mevcutlarının azaltılması” okula düzenli devamı sağlayacak öneriler temasında erişilen bir diğer kod olmuştur. Katılımcılardan bazıları okulun ve sınıfın çok kalabalık olmasının okul ortamını bozduğunu ve kendilerini kötü hissetmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir:

Ben kendi adıma belki bencilce düşünecek olursam ben uykusuna düşkün bir insan olduğum için okulların erken saatte olmasını istemezdim. İkinci olarak da ders saatleri çok uzundu. Bir de örnek veriyorum sayısal dersler üst üste geliyordu. Ya da sözel dersler üst üste geliyordu. İnsan bunalıyordu. Okulda yapabileceğimiz pek bir aktivite de yoktu. Sıkıcı geçiyordu. 10 dakika teneffüste çok az oluyordu. Okul bir de çok kalabalık. Teneffüste koridora çıksan yürüyemezsin. O kadar kalabalık. [K12, “okul ve sınıf mevcutlarının azaltılması”, “okul saatlerinin daha geç başlayacak şekilde düzenlenmesi”, “ders sürelerinin kısaltılması”, “teneffüs saatlerinin uzatılması”, “günlük ders planının farklı derslerden oluşması”]

Araştırmanın bu kısmında ifade etmek gerekir ki görüşmelere katılan katılımcıların tamamı Ankara ilindeki Anadolu liselerinde eğitim görmüştür veya görmeye devam etmektedir. Diğer büyükşehirlerin merkez ilçelerinde olduğu gibi Ankara’nın da merkez ilçelerindeki Anadolu liseleri öğrenci sayısı fazla olan okullardır. Bu noktada katılımcılar okullardaki kalabalık ortamdaki duydukları rahatsızlıkları ifade etmişlerdir. Sınıfların ve okulun kalabalık olmasının katılımcıların okulda kendilerini önemsiz hissetmelerine sebep olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.2. Nitel bulgulara ilişkin tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların büyük çoğunluğunun okulda kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmediği ve okuldaki olumsuzluklardan etkilenecek okula karşı olumlu olmayan hisler beslediği görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı okulu sıkıcı bir yer olarak görürken bir kısmı ise okul ortamının kendileri için keyifli zaman geçirecek bir yer olmaktan uzak olduğunu ifade etmiştir. Bryne ve Smyth (2010) okul ortamına karşı olumsuz hisler besleyen öğrencilerin okuldan kopma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ayrıca okula yönelik aidiyet duygusunun daha üst seviyede ve daha uzun süre eğitim almayı desteklediğini ifade etmektedir. Okuldan kopan öğrencilerin okula yönelik motivasyonunun, ilgisinin ve bağlılığının da düşük olduğunu ortaya konulduğu çalışmalar bulunmaktadır (Fortin vd., 2013). Yüner ve Özdemir (2017) öğrencinin okula ilişkin görüşlerinin okulda bulunup bulunmama istekleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Görüşmeler kapsamında elde edilen bu bulgunun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Katılımcıların okula yönelik olumsuz hislerinin ve algılarının onların okuldan kopmasına, kronik devamsız veya devamsız durumda olmasına etki ettiği söylenebilir.

Katılımcılar okula düzenli olarak devam etmemelerine ilişkin birçok gerekçe ifade etmişlerdir. Bu gerekçeleri kişisel, arkadaş çevresi, okul ve aile ile ilişkili gerekçeler olarak dört kategoride toplamak mümkündür. Katılımcı görüşmeleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaya konulan birçok gerekçenin sosyoekonomik arka plandan beslendiği görülmektedir. Anne ve baba eğitim seviyesinden, aile gelir durumuna kadar sosyoekonomik duruma ilişkin gerekçeler katılımcıların okula düzenli devamlarını engelleyecek veya desteklemeyecek birçok gerekçe üretmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da araştırma sonuçları ile paralel olarak ailenin yaşadığı işsizlik, gelir kaybı ve düşük sosyoekonomik statü gibi etmenlerin akademik başarısızlık başta olmak üzere okul terkine etki eden birçok faktöre sebebiyet verdiği görülmüştür (Micklewright vd., 1990). Fortin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul terkine sebep olan faktörler kişisel, ailevi ve okul kaynaklı olarak kategorize edilmiştir. Bir başka araştırmada ise okul terkinin sebepleri kişisel, aile, okul ve çevre ile ilgili faktörler olarak ele alınmıştır (Uysal vd., 2007). Yılmaz vd. (2020) yapmış oldukları nitel araştırmada okul terkinin nedenlerini okul, aile ve kişisel nedenler olarak üçe ayırmıştır. Okul terki üzerine Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların analiz edildiği bir çalışmada, okul terk nedenlerinin bireysel, ailevi, çevresel ve okul kaynaklı olduğu görülmüştür (Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020).

Katılımcıların büyük çoğunluğu okula düzenli olarak devam etmemeye başladıklarında ebeveynlerinin bu duruma karşı çıktığını fakat ebeveyn tepkilerinin okula düzenli devamlarının sağlanmasında herhangi bir etkisinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde görülmüştür ki ebeveynler sürece ilk başta karşı çıkmakta ancak süreç içerisinde durumu kabullenmektedir. Yorğun (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bu bulguya paralel bir sonuç ortaya çıkmış ve ailelerin okulu terk durumu sonrası başta tepki gösterdikleri ve ikna etmeye çalıştıkları ancak daha sonra durumu kabullendikleri görülmüştür. Katılımcıların önemli bir kısmının anne ve baba eğitim seviyesinin düşük olduğu düşünüldüğünde, ebeveynlerin karşılaştıkları bu sorunla baş edememeleri daha iyi anlaşılabilir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara okula düzenli olarak devam etmemeye başladıktan sonraki süreçte okul idaresi ve öğretmenlerin bu duruma ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik sorular yöneltilmiş ve bu süreçte okul idarecileri ile öğretmenlerin katılımcıların okula tekrar düzenli devamlarını sağlamaya yönelik aktif bir rol üstlenmediği görülmüştür. Bryne ve Smyth (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de okul deneyimi bağlamında okulu terk eden öğrencilerin en muzdarip olduğu hususlardan biri öğretmenler ile olan ilişkilidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini dinlemediğini, onların okulu terk etmeleri ile ilgilenmediğini ifade etmişlerdir (Bryne ve Smyth, 2010). Öğretmen ve öğrenci ile okul yöneticisi ve öğrenci ilişkisinin zayıf veya negatif yönlü olmasının okul terkine etki edebileceğini ifade eden bazı araştırmalar bulunmaktadır (Catalano vd., 2004; Çakır ve Çolak, 2019; Englund, Egeland ve Collins, 2008; Klem ve Connell, 2004; Pehlivan, 2006; Smyth ve Hattam 2002). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular literatür ile uyumludur. Bu noktada, ortaöğretim kurumlarına ilişkin mevzuatta da okula düzenli devamın sağlanmasında okul yöneticileri ve öğretmenlere verilen görev ve sorumlulukların sınırlı olduğunu vurgulamakta fayda bulunmaktadır.

Okula düzenli devam etmeyen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların bir kısmının arkadaş çevresinden etkilenerek, grup halinde devamsızlık yaptıkları ve daha sonraki süreçte okuldan kopma noktasına geldikleri görülmüştür. Katılımcılar, bu duruma yoğun olarak arkadaş çevresi ile okul dışında vakit geçirme isteğinin neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu bulgu ile ilgili literatür incelendiğinde; Tatar (2016) tarafından yapılan araştırmada okulu terk etmeye neden olan toplumsal çevre faktörlerinden birinin arkadaş çevresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uysal

(2008)'e göre arkadaş çevresi okula olan bağlılığı dolayısıyla okul terk riskini etkilemektedir. Literatürde, öğrencinin okulu terk etmiş bir arkadaş çevresine sahip olmasının okul terk riskini artırdığı genel olarak kabul görmektedir (Boyacı ve Öz, 2018; Zorbaz ve Özer, 2020). Katılımcı görüşlerinden elde edilen arkadaş çevresine ilişkin bulguların da literatürle uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Okuldan kopmuş, kronik devamsız ve devamsız katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların çok önemli bir kısmının kendilerini akademik olarak başarılı görmediği görülmüştür. Katılımcılar çoğunlukla liseye kadar olan dönemde akademik olarak iyi durumda olduklarını ancak lise döneminde yaşadıkları çeşitli problemler ile akademik başarısızlık yaşamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı durumlarda akademik başarısızlığın okula düzenli devam etmemeye sebebiyet verdiği görülürken bazı durumlarda okula düzenli devam etmeme sonrasında akademik başarısızlığın bir sonuç olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğu liseye başlarken çeşitli hedeflerinin olduğunu ancak daha sonraki süreçte ortaya çıkan sorunlar ve okula düzenli olarak devam edememe nedeniyle bu hedeflerinden uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre lisede okulu terk etmiş öğrencilere bu duruma sebep olan ilk faktörün akademik başarısızlık olduğunu ifade etmişlerdir (Bayhan ve Dalgıç, 2012). Finn ve Rock (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da araştırmaya sonuçları ile benzer olarak düşük akademik başarının öğrencilerin özsaygısını kaybetmesine neden olduğu ve okul terkine giden süreci hızlandığı ifade edilmektedir. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin, akademik olarak başarılı öğrencilerle daha yakından ve daha fazla ilgilenmesinin akademik olarak başarısız öğrencilerin okul terkine yönelmesine sebep olduğu ifade edilmiştir (Çakır ve Çolak, 2019). Sonuç olarak katılımcı görüşmelerinden elde edilen bu bulgunu literatürde tespit edilen bulgular ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yaşadıklarından ve tecrübelerinden hareketle, katılımcılardan okula düzenli devamın sağlanması ve kendi durumlarında olan öğrenciler hakkında yapılması gerekenler hakkında öneriler de alınmıştır. Sonuç olarak katılımcılar çoğunlukla okullarda spor, kültür ve sanat faaliyetleri düzenlenmesi ve okul idarecileri ve öğretmenlerin öğrenciler ile daha yakından ilgilenmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Ayrıca kalabalık ve ders saatleri çok erken saatlerde başlayıp çok geç saatlerde sona eren okullara yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Şimşek (2011) okuldan duyulan memnuniyet azaldıkça okulu bırakma eğilimin arttığını ifade etmektedir.

MEB ve UNICEF tarafından yapılan bir araştırmaya katılan ve okulu terk etmiş katılımcılar öğrenim gördükleri okullarda veya çevrelerinde onların okulu terk etmesini önleyecek herhangi bir mekanizma bulunmadığını ifade etmişlerdir (MEB ve UNICEF, 2013). Yapılan bir diğer araştırmada okul kültürü, okulda dinlenme ve boş zaman için ayrılan mekânlar ve okulun yönetim şeklinin öğrencilerin okula olan bakış açısını şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle okulu terk eden öğrenciler okulda bulundukları sürede okul ortamından, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaklaşımlarından memnun olmadıklarını ifade etmişleridir (Smyth ve Hattam, 2002). MEB ve UNICEF (2009) tarafından yapılan araştırmada okul ve sınıf mevcudu arttıkça okul terk riskinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul, öğrenme çıktıları ve süreçleri üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir ve bu durum okula olan bağlılığı önemli derecede etkilemektedir. Nitekim ABD'deki bazı okulların yapıları ve işleyişleri ile okul terkinin müsebbibi oldukları görülmüştür (Bryne ve Smyth, 2010). Sonuç olarak okul ortamının, okul terkinin anlamada önemli bir rolü olduğu birçok araştırmanın sonuçları arasındadır (Fortin vd., 2013; Özdemir vd., 2010; Smyth, 2005). Katılımcıların okula düzenli devamın sağlanması için ortaya koydukları önerilerin büyük bir çoğunluğunun okul ortamına ilişkin olduğu görülmektedir. Bu durum da literatürde yer alan bulguları desteklemektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Eğitim ile ilgili ulusal ve uluslararası istatistiki çalışmalar ve literatür incelendiğinde Türkiye’de eğitim sisteminin önemli problemlerinden birisinin örgün eğitim içinde yer alan öğrencilerin okula düzenli olarak devam etmemesi olduğu görülmüştür. Türkiye’de örgün eğitim içinde yer alan öğrencilerin okula devam durumlarının takibini sağlayan ve devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencileri tespit ve takip eden bir yapı bulunmamaktadır. 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçilmesi için yapılan düzenlemelerde ortaöğretimde okula devam ve devamsızlık ile okul terkinin yaptırımlarının düzenlenmemiş olması önemli bir eksikliktir.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği örgün eğitim içinde yer alan temel eğitim öğrencilerinin okula düzenli devam etmesini sağlayacak bir yapıda değildir. Temel eğitimde yer alan bir öğrenci okula hiç devam etmese dahi şube öğretmenler kurulu kararıyla bir üst sınıfa geçebilmektedir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ise okula düzenli devamın sağlanması, okuldan kopma riski bulunan öğrencilerin tespiti ve kronik devamsız öğrenciler hakkında yapılacaklar ile ilgili yeterli düzeyde hüküm içermemektedir. Okuldan kopma ve devamsızlık hakkında yapılan birçok çalışmada bu sorunun önüne geçilebilmesi için erken uyarı sistemleri kurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Bradshaw vd., 2008; Gür ve Çelik, 2009; MEB ve UNICEF, 2009; Polat, 2021; Shealy, 2011).

5.1.1. 12 yıllık kademeli zorunlu eğitimde örgün eğitimde yer alan öğrencilerin okula devam durumlarına ilişkin sonuçlar

Bu araştırmanın önemli bir boyutu, çalışma kapsamında kullanılan veri setinin oldukça kapsamlı olmasıdır. Literatürde bu kadar kapsamlı bir veri seti ile öğrencilerin okula devam durumlarının analiz edildiği bir başka çalışma bulunmamaktadır. Bu duruma çalışma kapsamında elde edilen verilerin araştırmacıların erişimine açık bir şekilde paylaşılmamasının neden olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında zorunlu eğitim içinde yer alan tüm örgün eğitim öğrencilerinin okula devam durumları sınıf seviyesi ve illere göre yer almaktadır. Ayrıca genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları yukarıda yer verilen değişkenlere ek olarak birçok değişken ile bir arada incelenmiştir.

Örgün eğitim içinde yer alan ilköğretim öğrencilerinin önemli bir devamsızlık problemi bulunmaktadır. Türkiye’de ilköğretime kayıtlı öğrenciler arasında okula düzenli olarak devam eden öğrencilerin oranı yüzde 71’dir. Bir başka ifadeyle yaklaşık her üç öğrenciden birisi okula düzenli olarak devam etmemektedir. İlköğretimde mevcut olan bu durumun doğal olarak ortaöğretime de yansımaları olmaktadır. İlköğretimde okula düzenli devam etmeden ortaöğretim kademesine ulaşan bir öğrencinin ortaöğretim düzeyinde birçok sorun yaşaması oldukça olasıdır.

İlkokullarda özellikle birinci sınıf düzeyinde ciddi bir okuldan kopma problemi bulunmaktadır. İlköğretim genelinde yüzde 3 olan okuldan kopma oranı birinci sınıflarda yüzde 5 seviyesindedir. Aynı sınıf düzeyinde kronik devamsız öğrenci oranı yüzde 9’dur. Sonuç olarak birinci sınıf düzeyinde okula düzenli olarak devam eden bir başka deyişle on günden az devamsızlığı bulunan öğrenci oranı yüzde 71’dir.

Ortaokulların, okula devam durumları sınıf seviyesine göre incelendiğinde ise okuldan kopma oranının en yüksek beşinci sınıf düzeyinde yüzde 4 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kronik devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi 8. ve devamsız öğrenci oranının en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise 7. sınıf seviyesidir. Ortaokullarda tüm sınıf seviyelerinde okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin oranı yüzde 30’un üzerindedir. Gökşen vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ilköğretimde okul terklerinin 5. ve 6. sınıf düzeylerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Özdemir vd. (2010) ise ilköğretimde okul terkinin 5. sınıf ve sonrasında yoğunlaştığını ifade etmektedir.

Bonnet ve Martin (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bazı OECD ülkeleri ile Türkiye’de okuldan erken ayrılma oranlarında bölgeler arası ciddi farklar bulunduğu ortaya konulmuştur. Bakış vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Türkiye’de eğitime erişimde bölgeler arası önemli farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu araştırma ilköğretimde okuldan kopan öğrenci oranlarının iller arasında önemli farklılıklar gösterdiğini bir kez daha teyit etmiştir. Şanlıurfa başta olmak üzere bazı doğu ve güneydoğu illerinde okuldan kopma problemi ülke genelinden çok daha ciddi boyutlardadır. Benzer bir sonuç, kronik devamsız ve devamsız öğrenciler için de geçerlidir. Ayrıca özellikle büyükşehirlerde okula düzenli devam etmeyen ciddi sayıda ilköğretim öğrencisi bulunmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları incelendiğinde ilköğretime nazaran daha iyi bir tablo ile karşılaşıldığını söylemek mümkündür. Ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 93'ü okula düzenli olarak devam etmektedir. Bunun temel sebebi ilköğretim ve ortaöğretimde okula devam ve devamsızlığı düzenleyen mevzuatlar arasındaki farklılıklar olarak görülebilir. Zira ilköğretimde bir öğrencinin bir üst sınıfa geçebilmesi için yapabileceği maksimum devamsız gün sayısı tanımlanmamıştır. Ortaöğretimde ise bir üst sınıfa geçebilmek için yapılabilecek devamsız gün sayısı daha net sınırlar ile belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretime benzer şekilde örgün ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula devam durumları sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır. Bu noktada özellikle dokuzuncu sınıf dikkati çekmektedir. Dokuzuncu sınıf seviyesinde okula düzenli olarak devam eden öğrenci oranı düşmekte okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrenci oranı yükselmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile aynı doğrultuda sonuçlar ile karşılaşılmakta ve okul terki ve devamsızlık üzerine yapılan birçok çalışmada ortaöğretimde dokuzuncu sınıf seviyesine dikkat çekilmektedir (Çakır ve Çolak, 2019; Tatar, 2016; Yorgun 2011).

Araştırma sonuçları örgün ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık oranları illere göre önemli derecede farklılaştığını göstermektedir. Özellikle Şanlıurfa ve Ağrı illeri başta olmak üzere doğu ve güneydoğu bölgesinde yer alan bazı illerde okula düzenli devam eden öğrenci oranları oldukça düşük; okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız öğrenci oranı ise ülke ortalamasının oldukça üzerindedir. İnsani gelişmişlik endeksinde arka sıralarda bulunan illerde okuldan kopan ve kronik devamsız öğrenci oranı yüksektir. Ayrıca büyükşehirlerde ciddi sayıda okula düzenli olarak devam etmeyen ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır. Literatürün de araştırma sonuçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. OECD verilerine göre Türkiye’de okuldan erken ayrılanların oranı bölgeler arasında önemli derecede farklılık göstermektedir (OECD, 2023b). Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre Şanlıurfa ilinde liseye kaydolun on öğrenciden altısı liseden mezun olmaktadır (Şimşek, 2011).

5.1.2. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarına ilişkin sonuçlar

Genel ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir kısmının okula düzenli olarak devam ettiği tespit edilmiş olmakla birlikte yaklaşık yüzde 6'sının okula düzenli olarak devam etmediği görülmüştür (Bkz. Tablo 15).

Genel ortaöğretim öğrencilerin okula devam durumları cinsiyete göre incelendiğinde; okula düzenli devam eden kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre dağılımının genel ortaöğretimdeki kız ve erkek öğrenci oranı ile yakın olduğu, devamsız ve kronik devamsız öğrencilerde erkek öğrencilerin daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca okuldan kopan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımının genel ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet dağılımından anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda genel ortaöğretimdeki erkek öğrenciler arasında devamsızlık ve kronik devamsızlığın daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okuldan kopma ile ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları ile benzeşmektedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda kız öğrencilerin bazı çalışmalarda ise erkek öğrencilerin okuldan kopma ve kronik devamsızlık riski altında olduğunun bulunduğu ifade edilebilir. ABD’de okul terkinde erkekler aleyhine cinsiyet farklılaşması bulunmaktadır (NCES, 2008). Tatar (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre okul terki lise düzeyinde en fazla dokuzuncu sınıfta ve erkekler arasında görülmektedir. Ancak ilerleyen sınıflarda kızlar ve erkekler arasındaki fark azalmaktadır. Bakış vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre cinsiyet, okula erişim ve okula devam için kız çocukları aleyhine bir değişkendir. Byrne ve Smyth (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre ailenin mensup olduğu sosyoekonomik düzey kontrol altında tutulduğunda da erkek öğrencilerin okulu bitirme oranı kız öğrencilere göre daha düşüktür. Bir diğer araştırma sonuçlarına göre de erkekler kızlara göre daha fazla okulu bırakmaya meyillidirler (Dekkers ve Driessen, 1997). Şimşek (2011)’e göre de erkek öğrencilerin okulu bırakma eğilimi kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bora (2012) ise maddi durumu iyi olmayan ailelerin tercihlerini erkek çocuklarını okutmaktan yana kullandıklarını ifade etmektedir. Börkan vd.’ne (2014) göre; ortaöğretimde kız öğrencilerin okul dışında kalma ihtimali, erkek öğrencilerin okulu terk etme oranları daha yüksektir.

Bu araştırmada genel ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile okula devam durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin akademik başarıları (YEP, yıl sonu başarı ve OBP puanları) artıkça okula düzenli devam oranları da artmaktadır. Akademik başarı düştükçe öğrencilerin devamsızlık ortalamaları

yükselmektedir. Bu duruma paralel olarak akademik başarıları düşük olan öğrenciler arasında devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopmuş durumda olan öğrenci oranı yüksektir. Sonuç olarak akademik başarıları düşük genel ortaöğretim öğrencileri arasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Newcomb vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada akademik sorunların lisede okul terkinin en güçlü öncülü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2011)'e göre de akademik başarıları düşük öğrencilerin okulu bırakma eğilimi daha yüksektir. Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre akademik olarak akranlarına göre daha alt seviyede olan öğrenciler daha fazla devamsızlık yapma eğilimindedirler (Börkan vd., 2014). Shealy (2011) tarafından yapılan araştırmada özellikle İngilizce ve matematik notları olmak üzere not ortalaması düşük ve devamsızlık yapan öğrencilerin okul terk riskinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Fortin vd. (2013) ise düşük akademik başarının erkekleri kızlara göre daha fazla okul terkine sürüklediğini ifade etmektedir. Uysal vd. (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise okulu bırakan öğrencilerin akademik başarılarının çoğunlukla düşük olduğu görülmüştür.

Genel ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre okula devam durumları incelendiğinde; Anadolu lisesi öğrencileri arasında, fen ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerine göre daha fazla devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrencinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de okul terki ile okul türleri arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma sonuçları yer almaktadır. Tatar (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de okul terki okul türü ile yakından ilişkilidir. Okulu terk bakımından kritik olan okul türü bölgenin kendi dinamiklerine göre değişmektedir (Tatar, 2016). Okul terki üzerinde ABD'de yapılan çalışmalarda da okullar arasında okul terki oranlarında önemli farklar olduğu görülmüştür (Byrne ve Smyth, 2010).

Devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan genel ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dağılımı incelendiğinde devamsız öğrenci oranının en yüksek on ikinci sınıfta; kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranının ise en yüksek dokuzuncu sınıfta olduğu görülmektedir. Bu durumda genel ortaöğretimde dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlığın daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tatar (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre de okul terki lise düzeyinde en fazla dokuzuncu sınıfta görülmektedir. Yorğun (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul terkinin dokuzuncu sınıfta yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin yeni

bir eğitim kademesine başladıktan sonra okula ve akran çevresine uyum sağlayamaması okul terk riskini artırmaktadır (Çakır ve Çolak, 2019).

Bu araştırmada anne ve baba eğitim seviyesi düşük olan genel ortaöğretim öğrencileri arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlığın daha yaygın bir durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde; MEB tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları da bu sonucu desteklemekte olup araştırma sonuçlarına göre ortaöğretimde okulu terk eden öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyelerinin düşük olduğu görülmüştür (MEB, 2013). Bakış vd. (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre hane halkı reisinin eğitim seviyesi okula erişim üzerinde etkili ve anlamlı bir değişkendir. Özbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre anne-baba eğitim düzeyinin düşüklüğü dezavantajlı sosyal tabakalardan gelen çocukların eğitime katılımını olumsuz etkilemektedir. Bir diğer araştırmaya göre ailenin eğitim seviyesi ailenin çocuğun eğitim hayatından beklentilerini ve dolayısıyla çocuğun okulda kalma süresini de etkilemektedir (Battin Pearson vd., 2000). Dekkers ve Driessen (1997) tarafından yapılan araştırmaya göre okuldan erken ayrılma üzerinde sosyal sınıflar arası eşitsizliğin önemli bir rolü vardır. Bir diğer araştırmaya göre anne-baba eğitim seviyesinin düşük olması çocukların eğitim imkânlarından yeterince yararlanamamasına sebep olabilmektedir (Özbaş ve Avcı, 2013). Uysal vd. (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de anne-baba eğitim düzeyi arttıkça okul terk riski azalmaktadır. Küçükler (2018b)'e göre de okulu terk eden öğrencilerin anne-baba eğitim seviyesi düşüktür.

Genel ortaöğretim öğrencileri arasında aile gelir durumu düştükçe kronik devamsızlık ve okuldan kopma daha yaygın bir hal almaktadır. Başka çalışmalar da aile gelir durumunun öğrencinin okula devam durumu üzerinde etkili bir değişken olarak değerlendirildiği ve aile gelir durumu düştükçe okuldan kopma riskinin arttığını göstermektedir. Nitekim MEB tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ailenin ekonomik durumu kötüleştikçe öğrencinin okul terk riski artmaktadır (MEB, 2013). Acemoğlu ve Pische (2001) tarafından yapılan araştırmaya göre ailenin geliri yüzde 10 artarsa, çocuğun okula devam olasılığı yüzde 1,4 artmaktadır. Bakış vd. (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre geliri üçte bir oranında azalan bir ailenin çocuklarının liseden mezun olma ihtimalleri yüzde 3,3 ile yüzde 6,7 oranında azalmaktadır. Gerçekleştirilen bir diğer araştırmada yüksek mesleki seviyedeki ailelerden gelen çocukların okulda kalma şansının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Byrne ve Smyth, 2010). Fortin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencinin ailesinin

sosyoekonomik düzeyi okul terki üzerinde etkili bir değişken olarak ele alınmaktadır. Uysal vd. (2007) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmaya göre aile geliri ile okul terk riski arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yorğun (2011)'e göre de ailenin maddi durumunun kötü olması okul terk riskini artırmaktadır. Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre de okul terk riski sosyoekonomik statü ile yakından ilgilidir (Alexander vd., 2001). Küçüker (2018b)'e göre de okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi düşüktür.

Parçalanmış ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencileri arasında kronik devamsızlık ve okuldan kopma oranları daha yüksektir. Bakış vd. (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre hane halkı reisinin kadın olması okula erişimi özellikle kızlar özelinde olumsuz etkilemektedir. Çiçek Sağlam ve Dönmez (2016) ile Dağ (2018) de araştırmalarında bölünmüş aile çocuklarının daha yoğun devamsızlık yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Fortin vd.'ne (2013) göre aile çevresi ve ailenin yapısal özellikleri de çocuğun okula devamı veya okulu terk riski üzerinde etkilidir.

Kardeş sayısı ve okula devam durumuna ilişkin MEB tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kalabalık ailelerden gelen ortaöğretim öğrencilerinin okul terk riskinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2013). Almış ve Karakütük (2021)'e göre ortaöğretimde hane halkı nüfusu ve kardeş sayısı arttıkça okul dışında kalma olasılığı da artmaktadır. Bir diğer araştırmada yer alan sonuçlara göre öğrencinin kardeş sayısı arttıkça ortaöğretimde okullaşma olasılığı düşmektedir (Börkan vd. 2014). Yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarında olduğu gibi bu araştırmada da kardeş sayısının artması ile devamsızlık ortalamalarının arttığı ve kardeş sayısı fazla olan genel ortaöğretim öğrencileri arasında devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın daha yaygın bir hal aldığı görülmüştür.

5.1.3. Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumunun temel belirleyicilerine ilişkin sonuçlar

Genel ortaöğretim öğrencileri arasında okula düzenli devam, devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmaya etki eden belirleyicileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen CHAID analizi sonuçlarına genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumu üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişken akademik başarıdır. Akademik başarıya ilişkin üç temel belirleyici olan YEP, OBP ve yılsonu başarı puanı içinde ise etki gücü en yüksek akademik başarı değişkeni yılsonu başarı puanı olmuştur. Bu durumda

yılsonu başarı puanının analize dâhil edilen değişkenlere göre okula düzenli devam, devamsızlık, kronik devamsızlık ve okuldan kopmaya daha fazla etki ettiği söylenebilir. Yılsonu başarı puanı düşük olan genel ortaöğretim öğrencilerinin okuldan kopma ve kronik devamsızlık riskleri daha yüksektir. Nitekim yılsonu başarı puanı 0-44 aralığında olan 31.377 genel ortaöğretim öğrencisinin; okuldan kopma oranı yüzde 26,2, kronik devamsız durumda olma oranı yüzde 21 ve devamsız durumda olma oranı ise yüzde 16,2'dir. Yılsonu başarı puanı 80-100 aralığında olan genel ortaöğretim öğrencileri içinde devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci oranlarının toplamı ise sadece yüzde 2'dir. Okul terki üzerine yapılan çalışmalarda en fazla vurgulanan bilişsel değişkenlerden biri düşük akademik başarıdır (Fortin vd., 2013). Alexander vd., (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul terk riski olan öğrenciler akademik başarıyı önemsemedikleri ve okula değer vermedikleri ifade edilmektedir. Akademik başarısızlık ve düşük eğitsel performans okul terkinin nedenleridir (Karacabey, 2016). Kaya ve Boyraz (2021)'e göre de akademik başarı öğrencilerin okul bağlılığını artırmaktadır. Akademik başarıdan sonra genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek olan bağımsız değişkenler sırasıyla sınıf seviyesi, kardeş sayısı, aile gelir durumu, cinsiyet, okul türü ve aile durumudur.

Gelinen nokta itibarıyla genel ortaöğretim öğrencileri eğer; akademik başarı düşüklüğü, dokuzuncu sınıf seviyesinde öğrenim görme, kardeş sayısının fazla olması, aile gelir durumunun düşük olması, erkek olma, Anadolu lisesinde öğrenim görme ve anne babası bir arada olmama risklerinden birine veya birkaçına sahipse bu öğrenciler risk altında olarak tanımlanabilir. Bu temel belirleyicilerin bazıları tek başına okuldan kopma veya kronik devamsızlığa sebep olabilirken bazı durumlarda birkaç belirleyici risk faktörü bir araya gelip öğrenciyi okuldan uzaklaştırabilir.

5.1.4. Okuldan kopmuş, kronik devamsız ve devamsız öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçları

Okuldan kopmuş, kronik devamsız veya devamsız durumda olan katılımcılarla yapılan görüşmelerde bu kişilerin okulda oldukları zamanlarda çoğunlukla kendilerini mutsuz ve huzursuz hissettiği ve okulu sıkıcı buldukları görülmüştür. Bazı katılımcılar bu duruma okuldaki kalabalığı gerekçe gösterirken bazı katılımcıların ise ekonomik zorluklar nedeniyle bu duygulara kapıldığını ifade ettiğine rastlanılmıştır. Kişisel özelliklerden, sahip olunan dezavantajlardan veya okula olan ilgisizlikten kaynaklanan bu durum okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık riskini artırmaktadır.

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar okuldan kopma gerekçelerine ilişkin birçok hususu ifade etmişlerdir. Bu gerekçeler temelde dört ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; kişisel, arkadaş çevresi, okul ve aile ile ilgili gerekçelerdir.

Kişisel gerekçeler kategorisinde en sık karşılaşılan gerekçe okula gitmeye karşı isteksizlik ve sağlık problemleri olmuştur. Okula karşı duyulan olumsuz hisler katılımcıları okula gitmeye karşı isteksizliğe sevk etmektedir. Bu durumda öğrenciler okula gitmek istememekte devamsızlık yapmaktadırlar. Devamsızlıklar zamanla artmakta ve bu durum okuldan kopma ile sonuçlanan bir süreçte evrilmektedir. Sağlık problemleri de katılımcıların ifade ettiği bir diğer gerekçe olmuştur. Sağlık problemleri nedeniyle okula düzenli devam etmediğini beyan eden katılımcıların bir kısmı bu sürecin sonunda ya okuldan tamamen kopmuş ya da sınıf tekrarına kalarak okul ile olan bağları zayıflamıştır. Elde edilen bu sonuç ile aynı doğrultuda MEB tarafından yapılan bir araştırmada okulu terk eden öğrencilerin önemli bir kısmının okulu sevmediği görülmüştür (MEB, 2013).

Arkadaş çevresi ile ilgili gerekçeler kategorisinde ise en sık karşılaşılan gerekçeler olumsuz arkadaş ilişkileri ve arkadaş çevresi ile vakit geçirme isteği olmuştur. Katılımcılar okul döneminde akran çevresinin davranış ve isteklerinden yoğun olarak etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu yaşayan öğrenciler genel olarak arkadaş çevresi ile okula gelmediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma gerekçe olarak da arkadaş çevresi ile okul dışında vakit geçirmek isteklerini göstermişlerdir. Arkadaş çevresi ile yaşanan bu durum öğrencinin okuldan kopmasına, kronik devamsız duruma düşmesine veya devamsızlığa sebep olmaktadır. Ayrıca okuldan kopan, kronik devamsız veya devamsız durumda olan katılımcıların görüşlerinden bu durumda olan öğrencilerin önemli bir kısmının arkadaş çevresinde kendileri ile benzer durumda olan akranlarının bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de genel olarak benzer sonuçlar ile karşılaşılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda akademik başarısı düşük ve çeşitli dezavantajlara sahip öğrencilerin okulda gruplar oluşturdukları ve bu gruplarda devamsızlığın ve okuldan kopmanın yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yorğun, 2011; Boyacı ve Öz, 2018). Zorbaz (2018) ise okulu terk eden akran varlığının okul terk riskini artırdığını ifade etmektedir. Bourdieu ve Passeron'a (2019) göre bireylerin eğitime daha anlamlı olarak nitelikli eğitime erişme ihtimalleri mensubu oldukları aile ve habitus ile ilişkilidir. Bir başka deyişle ifade etmek gerekirse, bireyin alacağı eğitimin süresini ve niteliğini bireyin ailesinin sosyoekonomik durumu ile mensubu olduğu çevre belirlemektedir.

Okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlığa gerekçe olarak gösterilen hususlardan okul ile ilgili olanların başında sınıf tekrarı gelmektedir. Öğrencilerin bir eğitim ve öğretim yılında yaşadığı problemlerin sınıf tekrarı ile sonuçlanması durumunda sürecin daha da kötüleştiği görülmüştür. Birçok katılımcı sınıf tekrarı sürecinde ya okuldan soğuduğunu ya da koptuğunu ifade etmiştir. Yorğun (2011) ve Taş vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara göre de akademik başarısızlık ve sınıf tekrarı okul terk riskini artırmaktadır. Sınıf tekrarının okuldan kopma üzerindeki etkilerini inceleyen bir diğer araştırmada da okuldan kopan öğrencileri çoğunlukla ders ve sınıf tekrarı yapmış oldukları görülmüştür. Ders ve sınıf tekrarı yapan öğrenciler arasında okul terki diğer öğrencilere göre yüzde 71 daha fazladır (Alexander vd., 2001). Önder ve Tulunay Ateş (2018) sınıf tekrarını okul terki açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirmekte ve okul terki öncesindeki son viraj olarak tanımlamaktadırlar.

Aile ile ilgili gerekçeler kategorisinde en sık karşılaşılan gerekçe ise ailevi problemler olmuştur. Ailede yaşanan sorunların öğrencinin okul yaşamına güçlü yansımaları olmaktadır. Parçalanmış aile çocukları, ailede suç hikâyesi veya yetiştirme yurdunda büyüme gibi sorunlar ile öğrenciler baş etmekte zorlanmakta ve okula düzenli olarak devam edememektedirler. Bu gibi sorunların bulunduğu ailelere mensup öğrencilerin okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık riskleri daha yüksektir. Yapılan bazı araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Aile ve ev ortamı okul başarısızlığı ve okuldan kopmayı anlamaya çalışan teorik yaklaşımlarda önemli bir odak noktasıdır. Bu yaklaşımlar, öğrencinin sınıf içerisindeki başarısının ev ortamından etkilendiğini öne sürmektedir (Battin Pearson vd., 2000). Bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencinin anne ya da babasının hayatta olmaması veya anne-babanın ayrı olması okul terk riskini yükseltmektedir (Gözüböyük Tamer, 2014). Ayrıca ailenin çocuğa olan inancının düşük olması terk riskini artırmaktadır (Çakır ve Çolak, 2019).

Aile ile ilgili ortaya konulan bir diğer gerekçe ise ekonomik problemlerdir. Ailenin yaşadığı ekonomik problemler ve yoksulluğun öğrencinin okul yaşantısı üzerinde birçok etkisi bulunmaktadır. Yoksul aile çocukları okulda kendilerini akranlarına göre eksik hissedip okuldan uzaklaşabilmektedir. Bir diğer durumda ise öğrencinin aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla çalışmak durumunda kalması da okula düzenli devamı zorlaştırmakta ve okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık riskini artırmaktadır. Tatar (2016) tarafından yapılan araştırmada da okul terkinin ailenin ekonomik durumu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre ailenin düşük

sosyoekonomik statüsü çocuğu çalışma hayatına itmektedir. Düşük sosyoekonomik statüdeki aileler çocukların eğitimlerine gereken ilgiyi gösterememektedirler (Tatar, 2016). Byrne ve Smyth'e (2010) göre de sosyoekonomik açıdan alt ve orta gruplarda okul terk oranı daha fazladır. Ebeveynlerin düşük vasıflı veya vasıfsız olduğu ailelerden gelen çocukların okul terk riski ebeveynlerin vasıflı olduğu ailelerden gelen çocuklara göre 2,7 kat daha fazladır (Byrne ve Smyth, 2010). Bir diğer araştırmaya göre ise; okulu terk eden öğrencilerin okul terk nedeni olarak ifade ettiği kişisel faktörlerin başında akademik başarısızlık ve ailevi nedenlerin başında maddi yoksunluk gelmektedir (Uysal vd., 2007).

Öğrencilerin okula düzenli olarak devam etmemesine karşı ebeveynlerinin genel itibarıyla olumsuz tepki verdiği ve bu duruma karşı çıktıkları görülmüştür. Ancak ailelerin sahip oldukları çeşitli dezavantajlar bu tepkilerin sonuçsuz kalmasına neden olmuştur. Bu dezavantajlardan en önemlileri ekonomik problemler ve anne-baba eğitim seviyesinin düşük olmasıdır. Ekonomik zorluklar yaşayan aileler öğrencinin okuldan kopmasına karşı çok fazla reaksiyon gösterememektedir. Hem okul ile ilgili harcamalar hem de öğrencinin okuldan koptuktan sonra ailenin gelirine katkı sağlaması bu duruma neden olabilir. Ayrıca bu noktada dikkat çekici bir sonuç ise ebeveynlerden annelerin öğrencilerin okula devamını daha çok istediklerinin görülmesi olmuştur. Gökşen vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre anne eğitim durumu kız çocuklarının terk kararında etkili olmaktadır. Önder ve Şimşek (2021)'e göre de ortaöğretimde anne eğitim düzeyinin düşük olması okul terk riskini artırmaktadır. Fortin vd. (2013)'e göre; çocuk ve ebeveyn arasında zayıf ilişki, ergenlik depresyonu, ailevi zorluklar, olumsuz okul iklimi, aile ve okul arasındaki zayıf ilişki ve düşük akademik başarı okul terkini tetiklemektedir.

Katılımcı görüşleri ile okula düzenli olarak devam etmemeye başladıkları süreçte bu duruma karşı okul idaresi ve öğretmenlerin tepkilerinin ne olduğu da öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan sonuç, bu süreçte ne okul idarelerinin ne de öğretmenlerin aktif bir rol üstlenmediği olmuştur. Genel itibarıyla okul idareleri bu süreçte kısmi yasal görevlerini yerine getirirken öğretmenler ise çoğunlukla herhangi bir eylemde bulunmamışlardır. Literatür incelendiğinde ise öğretmenler ile pozitif yönlü sosyal ilişki içinde olmanın sınıf tekrarı, devamsızlık ve okul terki riski azalttığı görülmüştür (Catalano vd., 2004; Klem ve Connell, 2004). MEB ve UNICEF tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okuldan kopma ve devamsızlık durumunda okul personeli tarafından yapılacak standart işlemler yetersiz ve belirsizdir. Ayrıca; okul terk ve devamsızlık sorunu öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından önemsenmemektedir

(MEB ve UNICEF, 2009). Bu durumun da yukarıda yer verilen sonuca katkıda bulunduğu değerlendirilebilir. Düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda çocukların eğitimde kalmalarını sağlayan iki anahtar unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar; olumlu ebeveyn ve öğretmen tutumlarıdır (Englund vd., 2008). Öğrenciler devamsızlık yapmalarının nedeni olarak okul yönetimi ve öğretmenleri işaret ederken, öğretmenler ve okul yöneticileri ise devamsızlığın nedeni olarak öğrencileri ve ailelerini göstermektedir (Pehlivan, 2006). Özbaş ve Avcı (2013) okul yönetimleri ve diğer ilgililerin özellikle yoksul ailelerden gelen çocukların öznel şartlarının tespit edilmesinde ilgisi kaldıklarını ifade etmektedirler. Tunç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuldan kopan öğrencilerin rehberlik servislerinden yararlanma oranları da oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Okuldan kopmuş, kronik devamsız veya devamsız durumda olan katılımcıların çoğunluğu okulda oldukları dönemde kendilerini akademik olarak başarılı görmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda da ortaya çıkan sonuç benzerdir (MEB, 2013). Bu kapsamda yer alan katılımcıların önemli bir kısmı liseden önce akademik başarılarının iyi olduğunu ancak liseye başladıktan sonra yaşadıkları çeşitli problemler sonrasında okula uyum sağlayamamaya başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar akademik manada yaşadıkları başarısızlığın özellikle okuldan kopma sürecinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Hoşgörür ve Polat (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada devamsız öğrenciler kendilerini başarısız olarak tanımlamaktadır. MEB tarafından yapılan bir çalışmada da okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir kısmının akademik başarısızlık nedeniyle okulu terk ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2013). Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenci görüşlerine göre okul terkine sebep olan faktörler arasında akademik başarısızlık ilk sıradadır. Öğrencilerin okulda yaşadıkları akademik zorluklar okul deneyimi bağlamında okul terkine neden olan en önemli etkidir (Byrne & Smyth, 2010). Akademik başarı kaynaklı okul terkine etki eden en önemli faktörler sırasıyla aile, ekonomik durum ve okul çevresidir (Ergül, 2019).

Araştırmanın nitel boyutunda görülmüştür ki katılımcıların bir kısmı halen veya son olarak öğrenim gördükleri okulların kendileri için uygun olduğunu düşünürken bir kısmı aksi görüştedir. Ancak okula uyum problemi yaşayan, okul değiştiren, okulda disiplin olaylarına maruz kalan öğrencilerin genel olarak okullarının kendileri için uygun olmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. MEB tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okul tercihleri okuldan kopma kararı üzerinde etkili

olabilmektedir. Söz konusu araştırmada aynı zamanda okulu terk eden öğrencilerin en son öğrenim gördükleri okullar hakkında olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür (MEB, 2013). Smyth ve Hattam'a (2002) göre; okul kültürü, okulda dinlenme ve boş zaman için ayrılan mekânlar, öğretmen-öğrenci, öğretmen idare ilişkileri ve okulun yönetim şekli öğrencilerin okula olan bakış açısını şekillendirmektedir. Öğrencilerin okulun kendileri için uygun bir ortam olmadığını hissederek okula yabancılaşması ve okulun güvenli olarak algılanmaması okul terk riskini artırmaktadır (Zorbaz, 2018).

Gerçekleştirilen görüşmeler çerçevesinde katılımcıların hedef durumları ve geleceğe ilişkin beklentileri de öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede; katılımcıların neredeyse tamamının liseye başladıklarında veya okula düzenli olarak devam ederken hedeflerinin bulunduğu, çoğunlukla liseyi tamamlayıp yükseköğretime devam etmek istedikleri görülmüştür. Ancak daha sonra yaşanan okuldan kopma ve devamsızlıklar sonrasında katılımcıların önemli bir kısmının hedefsiz hale geldiği saptanmıştır. Katılımcıların bir kısmı ise liseye hedefsiz olarak başladıklarını ve bu durumun da okula düzenli olarak devam etmeme nedenlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Önder ve Şimşek (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin liseden sonra eğitimlerine devam etmek istememesi okul terk riskini artırmaktadır.

Katılımcıların okula düzenli devamını sağlamaya yönelik önerilerinde ise en sık karşılaşılan öneriler okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciler ile yakında ilgilenmesi, okullarda ders dışında kültür, sanat ve spor faaliyetleri düzenlenmesi ile okul ve sınıf mevcutlarının azaltılması olmuştur. Özellikle ikili eğitim yapan okullarda öğrenim görmüş veya görmeye devam eden katılımcıların okulun başlangıç ve bitiş saatlerinin kendilerini yordugunu ve yıprattığını ifade ederek bu konuda düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Karacabey (2016), okul terkine sebep olan kurumsal nedenler arasında öğrencinin terk ettiği okulun bileşimi, yapısı, uygulama ve kaynaklarının yer aldığını ifade etmektedir. Önder (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okulları öğrenciler için cazibe merkezi haline getirecek çalışmalara ihtiyaç bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar ile nitel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırıldığında ise sonuçların önemli derecede örtüştüğü görülmüştür. Nicel boyutta genel ortaöğretim öğrencilerinin okuldan kopma ve devamsızlıkları üzerinde etki gücü en yüksek olan belirleyici akademik başarı olarak tespit edilmiştir. Nitel boyutta da okuldan kopan ve kronik devamsız öğrencilerin önemli bir kısmı kendilerini akademik

olarak başarılı olarak tanımlamamıştır ve bu durumun okuldan kopmalarına veya devamsızlık yapmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Okuldan kopmuş veya kronik devamsız durumda olan katılımcıların bir kısmı ailesinin yaşadığı ekonomik zorluklar nedeniyle okula devam edemediklerini ifade etmişlerdir. Nitekim nicel bulgularda da ailenin gelir durumunun düşük olmasının öğrencinin okula devam durumunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel çalışma grubunun anne ve baba eğitim seviyesi düşük olup okula düzenli devam etmemelerine karşı ebeveynlerinin farklı tepkiler verdikleri görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgularda da anne ve baba eğitim seviyesinin düşük olması durumunda okula düzenli devam etme oranlarının düştüğü tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar anne ve babanın ayrı olmaması gibi ailevi problemlerin okuldan kopmalarında veya devamsızlık yapmalarında etkili olduklarını bildirmişlerdir. Araştırmanın nicel kısmında da parçalanmış ailelerden gelen genel ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Okuldan kopma ve kronik devamsızlık kişi, toplum ve devletler için öngörülemez maliyetler üreten birçok probleme sebep olabilir. Okuldan kopma ve kronik devamsızlık ortaya çıkmadan müdahale edilmesi gereken bir eğitim problemidir. Zira okuldan uzaklaşmış bir kişiyi tekrar okula erdştirmek oldukça zor ve zahmetlidir. Bu çerçevede araştırmanın bulgularından ve sonuçlarından hareketle oluşturulan önerilere bu kısımda yer vermeye çalışılacaktır.

Bir sorunu çözebilmek için atılması gereken ilk adım o sorunun kabul edilip tanımlanmasıdır. MEB tarafından yayımlanan hiçbir istatistiki gösterge okuldan kopma ve devamsızlığın tam olarak anlaşılmasını sağlamamaktadır. Bu noktada okuldan kopma ve kronik devamsızlık ile ilgili veriler düzenli olarak tutulmalı, ilgili kişi ve kurumlar ile açık veri izleme yaklaşımı ile paylaşılmalıdır. Bu yönde atılacak bir adımla, sorunun tüm paydaşlar ile çözümünü noktasında önemli bir aşama geçilmiş olacaktır.

12 yıllık zorunlu kademeli eğitime ilişkin tüm mevzuatın öğrencilerin düzenli olarak okula devamını sağlamaya yönelik eksik yönlerine müdahale edilmelidir. Özellikle zorunlu ortaöğretime ilişkin okula devamı sağlayacak düzenlemelere ihtiyaç

bulunmaktadır. İlköğretim düzeyinde 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda okula devam ile ilgili hususlar yeniden düzenlenmeli ve güncellenmelidir. Aynı çerçevede 1739 sayılı Kanun'da ortaöğretim öğrencileri için düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca ilköğretim düzeyinde okula devam noktasında yaşanan büyük problemler göz önünde bulundurularak Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği revize edilmelidir. Zira bu yönetmeliğin cari halinde bir öğrencinin hiç okula gelmeden sınıfını geçmesi hatta mezun olması mümkündür.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okula devam ve devamsızlık ile ilgili 2023 yılında yapılan düzenlemeler olumlu olmakla birlikte ciddi eksiklikler devam etmektedir. Ortaöğretim kurumlarında okula devamı sağlayacak yapıların, kuruluşu ve işleyişi noktasında mevcut eksiklikler alt düzenleyici işlemler ile giderilmelidir.

Örgün eğitim içinde yer alan tüm öğrencilerin okul, ilçe, il ve ülke genelinde okula devam takibini yapacak, okula düzenli devam etmeyen öğrencilere ilişkin çalışmalar gerçekleştirecek ve okuldan kopma ve kronik devamsızlık riski altında bulunan öğrencileri tespit edebilecek bir yapı kurulmalıdır. Kurulacak bu yapı ile öncelikli olarak risk altındaki öğrenciler ile devamsızlık yapan öğrencilere yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

İlköğretim düzeyinde mevcut olan devamsızlık probleminin nedenleri ortaya çıkarılmalı ve müdahale edilmelidir. Bu noktada araştırma kapsamında yer verilen; ilköğretim birinci, beşinci ve sekizinci sınıf seviyelerini önceleyen çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca ilkokullara öğrenci kaydının e-okul sistemi tarafından yapılması sonrasında birinci sınıfta okula hiç başlamayan öğrencilerin olup olmadığı da bilinmemektedir.

Ortaöğretimin ilk sınıf seviyesi olan dokuzuncu sınıf seviyesinde yaşanan okuldan kopma ve kronik devamsızlık probleminin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ortaöğretime uyum sorunu yaşayan öğrenciler göz önünde bulundurularak öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıracak ve okula olan bağlılığını artıracak etkinlikler önem arz etmektedir.

On ikinci sınıfta yoğunlaşan devamsızlık problemine yönelik de atılması gerek adımlar mevcuttur. Nitekim on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarına hazırlık gerekçesiyle devamsızlık yapmaktadır. Bu noktada hem öğretim programlarının sınavlarla daha uyumlu hale getirilmesi hem de öğrencileri okulda tutacak başkaca uygulamalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

İlköğretimde yaşandığı gibi ortaöğretimde de okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık problemi bazı illerde ve bölgelerde daha yoğun olarak yaşanmaktadır. Şanlıurfa ili başta olmak üzere doğu ve güneydoğu illeri ile büyükşehirlerde yoğunlaşan bu problemin çözümünde sorunun kaynakları göz önünde bulundurularak bölgesel çalışmalara ve çözümlere ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye'nin genç nüfusunun da yoğunlaştığı bu bölgelere yönelik çalışmalar Türkiye'nin demografik fırsat penceresi de göz önünde bulundurularak ivedilikle hayata geçirilmelidir.

Genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde etki düzeyi en yüksek bağımsız değişkenin akademik başarı olduğu göz önünde bulundurulduğunda özellikle akademik başarısı düşük olan öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bazı dezavantajlardan da beslendiği bilinen akademik başarısızlığı telafi edecek mekanizmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim sisteminin her kademesinde gerçekleştirilecek destekleyici ve iyileştirici çalışmaların bu sürece katkı sağlayacağı söylenebilir. Kendisini akranlarından geride hissedenden öğrencilerin eksikliklerini giderecek düzenlemeler hayata geçirilmelidir.

Akademik başarı sonrası öğrencilerin okula devam durumları üzerinde etki gücü en yüksek değişkenin sınıf seviyesi olduğu göz önünde bulundurularak özellikle genel ortaöğretimde dokuzuncu sınıfta yer alan ve araştırma kapsamında belirlenen risk faktörlerinden birini veya birkaçını taşıyan öğrenciler risk altında olarak değerlendirilmeli ve takip edilmelidir. Devam-devamsızlık ve akademik başarıya ilişkin ölçütlerin daha esnek olduğu ilköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin dokuzuncu sınıfta önemli sorunlar yaşadığı göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir.

Kardeş sayısı okula devam durumu üzerinde etkili olan bir diğer değişken olarak tespit edildiğinden özellikle kalabalık ailelerden gelen öğrenciler de takip edilmelidir. Kardeş sayısı arttıkça artan eğitim masrafı ve diğer sosyal ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılmalıdır. Kardeş sayısı bir sosyoekonomik gösterge olarak ele alınarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplara yönelik eğitim fırsatları ve destek programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, dezavantajlı öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine erişimini artırarak kronik devamsızlık ve okuldan kopmayı azaltabilir.

Kardeş sayısından sonra okula devam durumu üzerinde etki gücü en yüksek olan değişken ailenin gelir durumu olarak tespit edilmiştir. Bu noktada politika yapıcıların tüm

sosyal politika araçlarını kullanarak düşük gelirli ailelerden gelen öğrencileri destekleyecek ve okuldan kopmalarını önleyecek çalışmalar yapması gereklidir.

Araştırma kapsamındaki okul türleri içinde Anadolu lisesi öğrencileri arasında okuldan kopma ve kronik devamsızlık diğer okul türlerine göre daha sık görülmektedir. Bu nedenle okul türleri arasında Anadolu liselerini önceleyen uyarı ve müdahale sistemleri kurulması gerekmektedir.

Genel ortaöğretim öğrencileri Şekil 99’da yer alan risk faktörlerinden birine veya birkaçına sahip olması durumunda özellikle izlenmeli ve bu öğrencilerin okula devam durumları takip edilmelidir.

Şekil 99 Genel ortaöğretim öğrencilerine ilişkin risk faktörleri



Okuldan kopan, kronik devamsız veya devamsız durumda olan öğrencilerin kendilerini okulda mutsuz, huzursuz ve yorgun hissetmeleri göz önünde bulundurularak bu öğrencilerin okula karşı veya okulda hissettikleri bu duyguların önüne geçmek adına okul rehberlik servisleri başta olmak üzere okulun tüm personeli sorumluluk üstlenmelidir. Bu duygulara kapılan öğrencilerin, okulda akademik eğitimin yanında sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere olan talepleri de göz önünde bulundurularak bu tür faaliyetlerin kapsamı ve çeşitliliği de artırılmalıdır. Bu tür uygulamaların öğrencilerin okulda arkadaş çevresi ile daha iyi zaman geçirmesine de katkı sağlayarak okul dışında arkadaş çevresi ile vakit geçirme isteğinin de bir ölçüde önüne geçebileceği değerlendirilmektedir.

Genel ortaöğretim öğrencileri devamsızlık ve akademik başarısızlık nedenleriyle sınıf tekrarına kalabilmektedir. Ancak görülmüştür ki sınıf tekrarı okul ile olan bağları zayıflatmakta ve okuldan kopmaya sebep olabilmektedir. Bu noktada destekleyici ve

iyileştirici mekanizmalara olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Belli durumlarda sınıf tekrarı yerine telafi edici mekanizmaların sınıf tekrarı kaynaklı okuldan kopmaların önüne geçebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinde yaşanan her durumun, okul yaşantısında bir karşılığının olduğu kabul edilebilir. Bu nedenle ailevi problemleri bulunan öğrenciler arasında okuldan kopma, kronik devamsızlık ve devamsızlık ile daha sık karşılaşmaktadır. Bu minvalde parçalanmış ailelerden gelen, ailesinde suç hikâyesi bulunan, devlet korumasında olan öğrencilerin okula devamlarına özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Bu gibi durumları yaşayan öğrencilerin okul içinde yaşanacak sorunlar ile karşılaşma ihtimalleri de göz önünde bulundurularak özellikle okul içi disiplin uygulamalarında dikkatli olunması gerekmektedir. Aile içi faktörler, öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimini etkileyebilir. Bu nedenle, ailelere yönelik eğitim ve destek programları geliştirilmelidir. Ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılımını teşvik etmek ve aile içi iletişimi güçlendirmek, öğrencilerin okula devamını artırabilir.

Ailenin yaşadığı ekonomik sorunlar ve maddi yoksunluğun genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerindeki olumsuz etkisi göz önünde bulundurularak bu grupta yer alan öğrencilere yönelik destekleyici uygulamalara ihtiyaç vardır. Maddi olarak dezavantajlı öğrencilerin tespit edilerek hem ailelerin eğitim harcamalarına destek olunması hem de öğrencinin diğer zaruri ihtiyaçlarının karşılanması bu öğrencilerin okula devam etmesini sağlamak için gereklidir.

MEB ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı arasında ailevi sorunları bulunan, yetiştirme yurtlarında bulunmuş veya bulunan, ailesinde suç hikâyesi mevcut olan veya aile gelir durumu düşük öğrencilere yönelik kurulacak iş birlikleri ile bu durumda olan öğrencilere yönelik sosyal politikalar geliştirilmelidir. Geliştirilecek sosyal politikaların hayata geçirilmesi ile öğrencilerin okula düzenli devamlarına da olumlu bir katkı sağlanmış olacaktır.

Öğrencinin okula devamının sağlanmasında ailenin oldukça kritik bir rolü bulunmaktadır. Okula karşı ilgili ve eğitim süreçlerine olumlu ebeveyn tutumları öğrencilerin okula devam durumlarını desteklerken aksi durumda okuldan kopma ve kronik devamsızlık riski artmaktadır. Bu noktada anne ve babanın eğitim durumu oldukça önemli bir yere sahiptir. Anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olduğu durumlarda öğrencinin okula düzenli devamının sağlanması noktasında yeterli düzeyde bilgi sahibi

olmadığı düşünülebilir. Bu çerçevede yaygın eğitim ve diğer yollar ile bu gibi durumlarda yapılması gerekenler hakkında ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmalarına ve eğitimlere yer verilmelidir.

Okul idarecileri, öğretmenler ve rehberlik servislerinin okula düzenli olarak devam etmeyen, kronik devamsız veya okuldan kopan öğrencilere ilişkin yapması gereken çalışmalar ve sorumluluklar mevzuatta yeterli düzeyde belirlenmemiştir. Bu nedenle gerçekleştirilen araştırma kapsamında, okul idarecileri ve öğretmenlerin okuldan kopan, kronik devamsız ve devamsız durumda olan öğrencilere karşı gerekli hassasiyeti gösteremedikleri ve önleyici çalışmaları yeterince gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopan öğrenci gruplarına karşı idareci ve öğretmen rolleri belirlenmeli ve okul içi eylem planları oluşturulmalıdır. Ayrıca bu noktada okul rehberlik servisleri aktif bir rol üstlenmeli ve çalışmaları koordine etmelidir. Öğrencilerin ruh sağlığı ve duygusal refahı, okula devamı etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, okullarda ve/veya genel olarak dezavantajlı haneler için sağlık hizmetlerine erişimi artırmak ve duygusal zorlukları olan öğrencilere destek sağlamak, mentorluk vermek önemlidir. Öğrencilerin okulda yaşadıkları psiko-sosyal sorunları çözmeye yönelik okul sosyal hizmeti programları uygulanmalıdır.

Devamsız, kronik devamsız ve okuldan kopmuş katılımcılar, okullarda sportif, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin yetersizliğinden bahsetmiş ve bu gibi çalışmaların okula düzenli devamın sağlanmasında faydalı olabileceğini bildirmişlerdir. Bu noktada özellikle Gençlik ve Spor Bakanlığı ile MEB iş birliğinde okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilecek faaliyetlerin öğrencilerin okul ile olan bağımlı güçlendireceği ve bu sayede okuldan kopma ve kronik devamsızlık probleminin azaltılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Devamsızlık, kronik devamsızlığın; kronik devamsızlık ise okuldan kopmanın bir öncülü olarak görülebilir. Bu kapsamda devamsız ve kronik devamsız öğrencilerin okula düzenli devamı sağlanırken okuldan kopmuş öğrencilere yönelik politikalar geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Nitekim bu öğrencilerin öncelikle liseyi tamamlayabilecekleri alternatif eğitim imkânları sağlanmalıdır. Açıköğretim lisesi yanında örgün eğitimi de içeren esnek eğitim imkânları sağlanması bu öğrencilerin önlerindeki süreçlere ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkileyecek ve eğitim dışında kalmanın dezavantajlarından minimum düzeyde etkilenmelerini sağlayacaktır.

Son olarak ilköğretim düzeyinde okuldan kopmanın belirleyicilerine yönelik yapılacak çalışmaların literatüre ve politika yapıcılara önemli faydalar sağlayacağı değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında bazı durumlarda rastlanan akademik başarısı yüksek öğrencilerin okuldan kopma ve kronik devamsızlık nedenlerini ortaya çıkarabilecek çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında genel ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumları üzerinde oldukça etkili bir rolü olan akademik başarının da bu araştırma kapsamında ele alınan aile gelir durumu başta olmak üzere birçok bağımsız değişken ile ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu yönde yapılacak çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.



6. KAYNAKLAR

- Aca, Z. ve Özdemir, M. Ç. (2020). Şartlı eğitim yardımı programının faydalanıcılar açısından etkilerinin değerlendirilmesi. İçinde: Altınsoy, A. (Editör). *Sakarya Üniversitesi çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri seçme yazılar-IV*, 1. Baskı, Sakarya Yayıncılık, 1-31.
- Acemoğlu, D. ve Pischke, S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review Papers and Proceedings*, (45), 890-904. doi: [https://doi.org/10.1016/s0014-2921\(01\)00115-5](https://doi.org/10.1016/s0014-2921(01)00115-5).
- Acemoğlu, D. ve Robinson, J. A. (2015). *Ulusların düşüşü*. (F.R. Velioğlu Çev.), 51. Baskı, Doğan Egmont Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi:2012).
- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71255/1143970> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.11.2020.
- Akbulut, N. (2021). Ortaöğretimde *Okul terklerinin sosyoekonomik nedenleri ile okul terklerinin önlenmesine dönük kamu maliyesi politika ve programları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akçabay, F. C. (2012). *Toplumsal değişim ve hukuk ilişkisi çerçevesinde zorunlu eğitim*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192. doi: <https://doi.org/10.12780/uusbd.03923>.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2015*. 28. Baskı, Pegem Akademi Yayınları.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. ve Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822. doi: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Alliance for Excellent Education. (2008). *The high cost of high school dropouts: what the nation pay for inadequate high schools*. www.all4ed.org adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 18.03.2019.
- Almış, S. ve Karakütük, K. (2021). Türkiye’de ortaöğretim çağı nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel ve sosyoekonomik değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 110-149. doi: <https://doi.org/10.9779/pauefd.840809>

- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin Çev.) 5. Baskı, İthaki Yayınları: İstanbul. (Orijinal yayın tarihi:1970).
- Altın, R. (2019). Gelişmiş ülkelerde eğitim sistemi: Kore [PPT belgesi]. <http://urn.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 25.11.2019.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4762/65425> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 07.04.2022.
- Anayasa Mahkemesi, (2020a). Önceki anayasalar. <https://www.anayasa.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.10.2020.
- Anayasa Mahkemesi, (2020b). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. <https://www.anayasa.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.10.2020.
- Anisef, P., Brown, R. S., Phythian, K., Sweet, R. ve Walters, D. (2010). Early school leaving among immigrants in Toronto secondary schools. *Canadian Review of Sociology*, 47(2), 103–128. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1755-618x.2010.01226.x>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.003.0013>
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 431-458. doi: <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- ASHB (2014). *Sosyal ve ekonomik destek hizmetlerinin değerlendirilmesi projesi*”, araştırma sonuç raporu, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <https://ekutuphane.aile.gov.tr/kategoriler/kitap/?page=24&pageSize=10> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 19.02.2023.
- Aslan, G. (2021). Eğitime erişimin belirleyicileri: kırsal kesimdeki kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 169-201. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9045>
- ASPB ve UNICEF (2014). *Türkiye’de şartlı nakit transferi programının iyileştirilmesine yönelik politika belgesi*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.03.2023.
- ASPB. (2012). *Türkiye’de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu*. <https://www.aile.gov.tr/uploads/sygm/uploads/pages/arastirma-raporlari/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.03.2023.

- Avcı, F. ve Ekici, T. (2023). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar: okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları üzerine bir durum çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 757–773. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/259> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.09.2023.
- Avşar, Z. ve Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sgd/issue/28019/297505> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.11.2021.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 98-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11135/133183> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.10.2021.
- Aydın, G. (2010). *Yetiştirici sınıf öğretim programı (YSÖP) uygulama sürecinin okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitim*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., Pur Karabulut, İ. G. ve Bağdatlı Vural, N. (2018). Öğrencilerin özsayıgılarının artırılması yoluyla okul terkinin önlenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(41), 60–77. <https://www.tpd.com.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120180000m000005.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 20.10.2020.
- Bahalı K. ve Tahiroğlu A. Y. (2010) Okul reddi: klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11161/133436> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 08.07.2020.
- Baker, C. (2018). *Zorunlu eğitime hayır!*. (A. Sönmezay, Çev.). 5. Baskı, Ayrıntı Yayınları, (Orijinal yayın tarihi:1985).
- Bakırtaş, D. ve Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi, *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671-691. doi: <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG). <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-egitimeerisiminbelirleyicileri/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.12.2020.

- Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 16-36. doi: <https://doi.org/10.21764/efd.95357>
- Balenzano, C., Moro, G. ve Cassibba, R. (2019). Education and social inclusion: an evaluation of a dropout prevention intervention. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 69–81. doi: 10.1177/1049731518767326
- Battin Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. ve Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, (92), 568–582. doi: <https://doi.org/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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8695/108617> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.10.2020.
- Belfield, C. (2008). *The cost of early school-leaving and school failure*. (Report No. 70026) World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/903951468089380959/pdf/700260ESW0P1110DCostofSchoolFailure.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.11.2020.
- Birleşmiş Milletler Enformasyon Merkezi. (2020). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. <http://www.unicankara.org.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 18.01.2020.
- Boğa, M. (2010). *Taşınmalı ilköğretim uygulamasının taşınan yerleşim birimlerindeki köy halkı ve velilerin görüşlerine göre incelenmesi (Ankara İli Haymana İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bonnet, J. ve Murtin, F. (2023). Why do students leave school early in OECD countries? The role of regional labor markets and school policies. *Journal of Regional Science*, (64), 277–307. doi: <https://doi.org/10.1111/jors.12671>
- Bora, V. (2012). *Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Bourdieu P. ve Passeron J. C. (2019) *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*, (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya Çev.). Heretik Yayınları (Orijinal yayın tarihi:1970).
- Boyacı, A. ve Karacabey, M.F. ve Öz, Y. (2018). Organizational problems challenging the capacity of open vocational high schools in dealing with the school dropouts. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(1), 01-25. doi: <https://doi.org/10.17569/tojq.358362>.

- Boyacı, A. ve Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde Okul Terki ve Sosyal Sermaye: Nitel Bir Araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 67-89. doi: <https://doi.org/10.26650/jecs403224>
- Börkan, H., Levent, H., Dereli, O., Bakış, O. ve Pelek, S. (2014). *İlköğretimde devamsızlığın belirleyicileri ve izlenmesi. MEB, ERG ve UNICEF Araştırma Raporu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 17.03.2019.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M. ve McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions For Child and Adolescent Development*, (122), 19–32. doi: <https://doi.org/10.1002/cd.226>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. İçinde W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1. Theoretical models of human development (s. 993–1028). <https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.09.2021.
- Brunello, G. ve Da Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe, *IZA Discussion Paper*, 7791. doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2367666>
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilköğretim programları (1870-1936). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21491/230369> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.03.2020.
- Bumin Süzen, Z. (2004). *Sekiz yıllık zorunlu eğitimin değerlendirilmesi (Ankara Çankaya ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 14. Baskı, Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, D. ve Smyth, A. (2010). *No way back? the dynamics of early school leaving*. Technical Report. Liffey Press, Dublin, Ireland. <http://mural.maynoot.huniversity.ie/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi 19.02.2019.
- Campbell L. A. (2004). As strong as the weakest link: urban high school dropout. *High School Journal*, 87(2), 16-24. doi: <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0021>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., ve Hawkins, J. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>

- Chircop, D. (2021). The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training. Avrupa Parlamentosu için hazırlanan brifing. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2021\)690630](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2021)690630) adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.01.2024.
- Cinoğlu, M., Arslantaş, H. İ. ve Demir, M. (2013). Yetiştirici Sınıf Öğretim Programının (YSÖP) Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 29-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21644/232674> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.02.2024.
- Cohen Goldner, S. ve Epstein, G.S. (2014). Age at immigration and high school dropouts. *IZA Journal of Migration*, 3(19). doi: <https://doi.org/10.1186/s40176-014-0019-2>
- Corsi-Bunker, A. (2019). Guide to the education system in the United States, international student&scholar service, University of Minnesota. <https://archive.iss.umn.edu/publications/USEducation/21.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.07.2020.
- Coşkun, U. (2012). Yeni anayasa ve eğitim. *Liberal Düşünce Dergisi*, (66), 111-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48166/609463> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.04.2021.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap. (Orjinal yayın tarihi: 2014)
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Dede Y. ve Demir S. B.). Anı yayıncılık. (Orjinal yayın tarihi: 2011).
- Çakır, R. ve Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/50850/598061> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.10.2022.
- Çalışkan, Ş. , Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/c_omuybd/issue/4102/54039 adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 03.02.2021.
- Çamlıbel, F. (2015). *Okul müdürü ve öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çevik, Ö.C. (2015). Güney Kore kalkınmasında mesleki eğitim sisteminin rolü, *İş ve Hayat*, 1(2), 69-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isvehayat/issue/29032/310459> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.05.2022.

- Çiçek Sağlam, A. ve Dönmez, N. (2016). Meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının nedenleri ve olası çözüm yollarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34547/381691> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.08.2020.
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilköğretim ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikhassasiyetler/issue/37173/413608> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 01.04.2022.
- Darbaz, B. ve Uysal Kolaşın G. (2009). *125 bin çocuk işçi okula gitmiyor, 30 bini hiç gitmemiş*. Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi, Araştırma Notu 09/33. <https://betam.bahcesehir.edu.tr/2009/04/125-bin-cocuk-isci-okula-gitmiyor-30-bini-hic-gitmemis/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.01.2022.
- Dekkers, H. ve Driessen, G. (1997). An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving. *Studies In Educational Evaluation*, 23(3), 209-230. doi: [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(97\)00014-x](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(97)00014-x)
- Demir, Z. ve Arslan, M. Y. (2017). Medyada 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/meric/issue/33171/369388> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 27.10.2021.
- Dilli, C. (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Doll, J., Eslami, Z. ve Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3(4), 1-15. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve cumhuriyet döneminde ortaöğretim, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 254-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924062> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.01.2020.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (P. Ergenekon Çev.). Pinhan Yayıncılık. (Orijinal Yayın Tarihi: 1922).
- Dursun, S. ve Aksakal, E. (2018). Çalışan çocukların sorunları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbed/issue/38132/410126> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.10.2020.

- Dutch Organisation for Internationalisation in Education (NUFFIC). (2016). *Education system South korea described and compared with Dutch system*, Version 3, Nuffic Pub. Dutch Organisation for Internationalisation in Education. <https://www.nuffic.nl/en/publications?s=korea> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.10.2020
- Eastman, G., Cooney, S.M., O'Connor, C., ve Small, S.A. (2007). Finding effective solutions to truancy. *What Works, Wisconsin Research to Practice Series*, 5. Madison, WI: University of Wisconsin–Madison/Extension. <https://fyi.extension.wisc.edu/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 05.05.2019.
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler, *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36196/406994> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 28.04.2021.
- E-Mevzuat, (2019). Mevzuat Bilgi Sistemi. <https://www.mevzuat.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 30.12.2019.
- Emiroğlu, S. ve Gençtanırım Kurt, D. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78. doi: <https://doi.org/10.58433/opdd.1267965>
- Englund, M. M., Egeland, B. ve Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: do adults make a difference? *The Journal of social issues*, 64(1), 77–94. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x>
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. ERG Raporları. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kategori/izleme-raporlari/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 21.06.2022.
- ERG. (2012). “4+4+4” Düzenlemesi ile neler değişti? yeni sisteme geçişte neler izlenmeli?. 4+4+4’e geçiş Eylül 2012 bilgi ve politika notları. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kategori/izleme-raporlari/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.10.2019.
- Erginer, A. (2006). Zorunlu eğitimde oniki yıla doğru. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 174-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11227/134049> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.10.2021.
- Ergül, C. (2019). Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 7(3), 110-117. doi: <https://doi.org/10.29228/rssstudies.36837>
- Ergün, N. (2014). *Ergenlerde okul dışına itilme: Nusaybin örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Harmant, L. ve Anseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: A systematic review on early school leaving. *BMC Psychiatry*, 14(237), 1-13. doi: <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4>
- EUMOSCHOOL. (2017). *Erken okul terkini önlemek için duygu eğitimi. Fikri Çıktı 1: Karşılaştırma Araştırma Raporu*. <https://4.eu/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 13.02.2020.
- European Commission, (2013). *Education and training in Europe 2020: responses from the EU member states*. Eurydice Report. doi: <https://doi.org/10.2797/49490>
- European Commission. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2797/30376>
- European Commission. (2015). *Education & training 2020 school policy*. European Commission Report. Directorate General for Education and Culture. Brussels. <https://ec.europa.eu/education/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.05.2019.
- European Commission. (2019) *Compulsory education in Europe–2019/20*. Eurydice facts and figures. Publications Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2797/643404>
- European Commission. (2020). *Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine sunulan komisyon bilgilendirmesi*. https://www.ab.gov.tr/siteimages/trkiye_raporustrateji_belgesi_2020/turkey_report_30.10.2020.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 02.10.2021.
- EUROSTAT. (2019). *Early leavers from education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.10.2019.
- EUROSTAT. (2020). *Early leavers from education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.08.2020.
- EUROSTAT. (2023). *Early leavers from education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.11.2023.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. Doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. ve 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: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>

- Franklin, C. ve Streeter, C.L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448. doi: [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(95\)00027-a](https://doi.org/10.1016/0190-7409(95)00027-a)
- French, D. C. ve Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. doi: <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>
- Fulbright. (2024). Amerikan Eğitim Sistemi. <https://fulbright.org.tr/posts /27/Amerikan-E%C4%9Fitim-Sistemi> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.02.2024
- Goldberg, M. E. (1999). Truancy and dropout among Cambodian students: results from a comprehensive high school. *Children & Schools*, 21(1), 49-63. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/21.1.49>
- Goldner, S.C. ve Epstein, G.S. (2014) *Age at immigration and high school dropouts*. IZA Discussion Paper No. 8378. doi: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2481567>
- Goldschmidt, P. ve Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312036004715>
- Göğüş Tan, M. (2020). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması: 2017-2020 güncellemesi*. Türkiye’de Katılımcı Demokrasinin Güçlendirilmesi: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin İzlenmesi Projesi Faz II raporu. <http://ceidizleme.org/> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 19.01.2020.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1535/18815> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 01.04.2022.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlelel, C. F. (2005). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kategori/izleme-raporlari/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 28.05.2020.
- Gömlüksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 106-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub /esosder/issue/6161/82829> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.06.2020.
- Gözüböyük Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37. doi: <https://doi.org/10.19128/turje.181079>

- Gözübüyük, Ş. A. ve Kili, S. (1982). *Türk anayasa metinleri 1839-1980*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No:496. <https://yonetimbilimi.politics.ankara.edu.tr/wp-content> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 03.01.2021.
- Graeff-Martins, A.S., Oswald, S., Comassetto, J.O., Kieling, C., Gonçalves, R.R. ve Rohde, L. A. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country: A Feasibility Study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, (15), 442-449. doi: <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0555-2>
- Gülel, F, Çağlar, A., Uyar, S., Karadeniz, O. ve Yeşilyurt, M. (2017). Türkiye’de illere göre insani gelişme endeksi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 208-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34758/384476> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 05.02.2022.
- Güllüpınar, F. (2015). Türkiye’de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları. İçinde: Gümüş, A. (Editör). *Türkiye’de Eğitim Politikaları*. Nobel Yayınları, 187-212.
- Gülmez, İ. (2014). 28 Şubat 1997 *Askeri Darbesi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz, M. (2019). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet döneminde eğitim. İçinde: Gündüz, M. (Editör). *Kronolojik ve tematik türk eğitim tarihi*. İdeal Kültür Yayıncılık, 87-116.
- Güneş, Y., Alca, İ., Alca, N., Dokuyucu, H. ve Turan, Ç. (2023). Okula devam edemeyen kız çocuklarının okula devam etmeme nedenleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(31), 159–172. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8151183>
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunları ve çözüm önerileri*. (Rapor No: 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/kategori/rapor/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.06.2020.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Sayı: 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/kategori/analiz/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 25.10.2020.
- Hega, G.M., ve Hokenmaier, K.G. (2002). The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, 2(1), 143-173. <https://spaef.org/article/848/The-Welfare-State-and-Education-AComparison-of-Social-and-Educational-Policy-in-Advanced-Industrial-Societies> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 15.02.2024.

- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42. doi: <https://doi.org/10.21666/mskuefd.69002>
- İkizoğlu, M., Önal Dölek, B. ve Gökçearslan Çifci, E. (2007). Çalışan çocukların sorunları ve geleceğe ilişkin beklentileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(2), 21-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48442/613650> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 11.10.2020.
- İlhan Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/166004> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 29.09.2022.
- İnağ, Y. (2015). *CHAID ve CART analiz yöntemlerinin uygulamalı karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi, (2020). İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. İnsan Hakları Hukuk Bilgi Bankası. <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 19.01.2020.
- Jerald, C. (2006). *Identifying potential dropouts: key lessons for building an early warning data system*. A white paper prepared for Staying the Course: High Standards and Improved Graduation Rates, a joint project of Achieve and Jobs for the Future, funded by Carnegie Corp. of New York. Achieve, Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED499838> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 21.04.2021.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E. ve Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* (39), 441-457. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. ve Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, (38), 525-549. doi: [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(00)00051-0)
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara, Eğiten Kitap. (Orjinal yayın tarihi: 2014).
- Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kaplan, İ. (2019). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul, İletişim Yayınları.

- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karacabey, M. F. ve Boyacı, A. (2018). Factors contributing to secondary school dropouts and the dropouts' socioeconomic profiles: Şanlıurfa sample. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293. doi: <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.007>
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Ş. (2003). İlköğretimde sürekli devamsız öğrenciler sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1(1), 49-52. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1284/Ads%C4%B1z%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 03.05.2021.
- Kartal, S., ve Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/615994> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.06.2021.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Katz, M.S. (1976). *A History of Compulsory Education Laws*. Fastback Series, No. 75. Bicentennial Series. Indiana: Phi Delta Kappa. <https://eric.ed.gov/?id=ED119389> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 17.06.2020.
- Kavak, Y. (1998). Zorunlu Eğitimde Ulusal ve Evrensel Görünüm. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 54-57. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 21.07.2022.
- Kaya, M. ve Boyraz, C. (2021). Akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 148-165. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.731656>
- Kayri, M. ve Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149. <https://www.acarindex.com/ankara-universitesi-egitim-bilimleri-fakultesi-dergisi> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.11.2020.

- Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). Japon ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 53-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47955/606748> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.10.2022.
- Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kleppin, L., Roland, P. ve Winfried, S. (2008). CHAID models on boundary conditions of metal accumulation in mosses collected in Germany in 1990, 1995 and 2000. *Atmospheric Environment Elsevier*, 42(21), 5220-5231. doi: <https://doi.org/10.1016/j.atmosenv.2008.02.058>
- Koçtürk, N., Bilge, F. ve Yüksel, F. (2018). Erken yaşta evlenen ergenlerin bireysel ve ailesel özellikleri, okul terki ve evlilikle ilgili sorunları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/40299/481354> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 22.10.2021.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kurt, T. ve Gür, B. S. (2012). *Türkiye’de eşitsizliğin algoritması: AOBP*. (Sayı: 52). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/kategori/analiz/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 21.09.2020.
- Küçüker E. (2018a). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7537>
- Küçüker, E. (2018b). Üç öykü üzerinden “okul terki”: eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 16(64), 94-119. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/341746/uc-oyku-uzerinden-okul-terki-eagitimsizlik-yoksulluk-ataerkillik> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 27.09.2021.
- LeCompte, M. D. (1987). The cultural context of dropping out: why remedial programs fail to solve the problems. *Education and Urban Society*, 19(3), 232–249. doi: <https://doi.org/10.1177/0013124587019003002>
- Lofstrom, M. (2007) *Why are Hispanic and African-American dropout rates so high?* IZA Discussion Paper Series, IZA DP No. 3265. <https://www.iza.org/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.02.2019.

- McNeal, R. (1997). Are students being pulled out of high school? the effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 70(3), 206-220. doi: <https://doi.org/10.2307/2673209>
- MEB ve UNICEF (2009). *Devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi (Taslak Rapor)*. <https://www.academia.edu> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.09.2019
- MEB ve UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. <http://www.meb.gov.tr/earged/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 02.06.2019.
- MEB. (2009). *2010-2014 Stratejik Planı*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.08.2019.
- MEB. (2011). İlköğretim Okulları İçin Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY). <http://ysop.meb.gov.tr/adey.htm> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 03.03.2020.
- MEB. (2012). *12 yıllık zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 31.12.2019.
- MEB. (2014). Anadolu Öğretmen Liseleri Konulu ve 09/06/2014 tarih, 2333799 sayılı resmi yazı. <https://www.memurlar.net/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 13.01.2020.
- MEB. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 01.01.2020.
- MEB (2016). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2016*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <http://ogm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 29.03.2019.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2018*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <http://ogm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 29.03.2019.
- MEB. (2019a). *Milli eğitim bakanlığı idare faaliyet raporu 2018*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 29.03.2019.
- MEB. (2019b). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.11.2020.

- MEB (2019c). *2019-2023 Stratejik Planı*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.08.2019.
- MEB. (2020a). *Milli Eğitim Bakanlığı idare faaliyet raporu 2019*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 29.03.2020.
- MEB (2020b). Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu 2020. <https://www.meb.gov.tr/ortaogretime-gecis-tercih-ve-yerlestirme-kilavuzu-2020/haber/21301/tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.07.2022.
- MEB. (2023). *Ortaöğretimde devam ve okullaşma oranlarının artırılması teknik destek projesi mevzuat inceleme raporu*. <https://odap.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.12.2023.
- Memişoğlu, S.P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210709> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 23.09.2021.
- Merter, F. (2007). Kızların okullaşması açısından bazı Avrupa Birliği topluluğu üyesi ülkeler ve Asya ülkelerinin karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 221-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11422/136460> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 19.04.2023.
- Micklewright, J., Pearson, M. ve Smith, S. (1990). Unemployment and early school leaving. *The Economic Journal*, (100), 163–169. doi: <https://doi.org/10.2307/2234193>
- Murata, S. ve Stern, S. (1993). Technology education in Japan, *Journal of Technology Education*, 5(1), 29-37. doi: <https://doi.org/10.21061/jte.v5i1.a.3>
- Nalça, C. (2021). *What predicts exam scores in science classes with online practice supplement at secondary education: a learning analytics study via CHAID*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara.
- NCES. (2008). *Fast Facts*. National Center For Educational Statistics. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.07.2020.
- Newcomb, M. D. (1996). Pseudomaturity among adolescents: construct validation, sex differences, and associations in adulthood. *Journal of Drug Issues*, 26(2), 477–504. doi: <https://doi.org/10.1177/002204269602600209>

- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., ve Hill, K. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172–186. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.2.172>
- Nurdoğan Demirkıran, A. M. (2019). Modernleşme ve tanzimat dönemi eğitim (1775-1876). İçinde: Gündüz, M. (Editör). *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. İdeal Kültür Yayıncılık, 57-86.
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press, New Haven. https://books.google.gm/books?id=6SDTfrsnjmQC&printsec=frontcover&source=gbs_book_other_versions_r&cad=1#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.11.2020.
- OECD (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2023b). *Regional education: Early leavers from education and NEET*. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=90228> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.10.2023.
- OECD (2023c). Secondary graduation rate. OECD Data. <https://data.oecd.org/students/secondary-graduation-rate.htm> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.01.2024.
- OECD (2023d), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD, (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing, Paris. doi: [10.1787/9789264267510-en](https://doi.org/10.1787/9789264267510-en).
- OECD. (2018). *Education at a glance*. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. doi: [10.1787/eay-2018-en](https://doi.org/10.1787/eay-2018-en).
- OECD. (2023d). *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/08785bba-en>.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. ERG Raporları. <https://www.egitimreformugirisimi.org> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 21.06.2022.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378. doi: <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6447>

- Önder, E. ve Şimşek, A. (2021). Investigation of factors affecting the intention of drop out of school in academic and vocational high school students via logistic regression analysis. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 150-179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/59484/733087> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 09.10.2023.
- Önder, E. ve Tulunay Ateş Ö. (2018). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerde okul aidiyeti*. 13.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. <https://www.researchgate.net/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 20.12.2020.
- Örs, Ç., Erdoğan, H. ve Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 131-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdi rsosbilder/issue/66809/1044868> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 17.11.2020.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143-1154. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/29> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 19.10.2020.
- Özbaş, M. ve Avcı, M., (2013). Yoksul aile çocuklarının okullaşma sürecine etki eden sosyolojik ve okul kaynaklı değişkenler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (6), 403-413. <https://www.researchgate.net/profile/Muejdat-Avci/publicationS> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 05.11.2020.
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip E., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. TUBİTAK Proje No:107K453. <https://gef-egitimbilimleriegitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 17.10.2019.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1041> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.10.2020.
- Özer, M. (1991). *İlköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sorunun analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, M. ve Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Commun*, 6(34), 1-7. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>

- Özeren, E. E. (2004). İş hukukunda çalışan çocuk, *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 17(52), 162-171. <https://jurix.com.tr/article/10162> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.10.2020.
- Öztürk, A.B. (2008). *Kentteki çocuk yoksulluğu: Keçiören örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, G. (2006). *CHAID analizi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetim politikaları* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, A. (2021). *Açık öğretim liseleri öğrencilerinin okul terki ve mezuniyet durumlarının eğitsel veri madenciliği ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Psacharopoulos, G. ve Woodhall, M. (1985). *Education for development*. Oxford: Oxford University Press. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/477701468137718173/pdf/multi-page.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.02.2024.
- Rauter, E. A. (1976). *Düzene uygun kafalar nasıl oluşturulur*. (Çev. Ecer M.). Gözlem Yayınları.
- Razon, N. (1982). Türkiye’de ortaöğretim ve sorunları (1). *Eğitim ve Bilim*, 1(7), 12-21. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5705> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 24.03.2020.
- Resmi Gazete (2020). T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Rothbard, M.N. (1999). Education: free and compulsory, Ludwig von Mises Institute Pub. (Çev. Y. Şahin. 2014). Eğitim: Özgür ve Zorunlu. *Liberal Düşünce Dergisi*, (76), 15-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48161/609330> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 22.06.2020.
- Rumberger R. W. (2011). High school dropouts in the United States. İçinde: Lamb S, Markussen E, Teese R, Sandberg N and Polesel J (eds) *School Dropout and Completion: International comparative studies in theory and policy*. Dordrecht, Heidelberg, London & New York: Springer, 275–294.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper prepared for the Conference, Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Harvard University, January 13. <https://www.researchgate.net> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.05.2019.

- Rumberger, R. W. ve Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. <https://www.researchgate.net> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 01.05.2019.
- Sarı, V. ve Meydan, M. (2018). İnsani gelişme endeksi ve alt endekslerinin Türkiye'deki iller için ölçülmesi ve analizi. *İdealkent dergisi*, 9(24), 387-429. doi: <https://doi.org/10.31198/idealkent.450118>
- SBB (2019). *On Birinci Kalkınma Planı*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 16.03.2023.
- SBB (2024). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 04.01.2024.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. doi: <https://doi.org/10.17679/iuefd.17119535>
- Shealy, L. C. (2011). *Building an early warning system to identify potential high school dropouts*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University Of Arizona, Arizona.
- Shuger, L. (2012). *Teen pregnancy and high school dropout: what communities are doing to address these issues*. The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy and America's Promise Alliance. <https://www.americaspromise.org/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 17.05.2019.
- Smyth, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2), 117-130. doi: <https://doi.org/10.1080/14748460500163906>
- Smyth, J. ve Hattam, R. (2001). 'Voiced' research as a sociology for understanding 'dropping out' of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401- 415. doi: <https://doi.org/10.1080/01425690120068006>
- Smyth, J. ve Hattam, R. (2002). Early school leaving and the cultural geography of high schools. *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-397. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920220137458>
- Sözer, Y. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 493-507. doi: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.785>
- Stearns, E. ve Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth & Society*, 38(1), 29-57. doi: <https://doi.org/10.1177/0044118x05282764>

- Stephens, M. J. ve Yang, D. Y. (2014). Compulsory education and the benefits of schooling. *American Economic Review*, 104(6): 1777-1792. doi: <https://doi.org/10.3386/w19369>
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B., Perc, M. ve Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 41-64. doi: <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034>
- Şata, M. (2015). *Lise öğrencilerinin fizik dersi tutumlarının CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şata, M. ve Çakan, M. (2018). CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 48-56. doi:<https://doi.org/10.14582/DUZGEF>. 1876
- Şentürk, A. (2008). *Veri Madenciliğinde Kavram ve Teknikler*. Ekin Basım Yayın.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47. <https://www.acarindex.com/pdfs/1312575> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.05.2021.
- Şimşek, H. ve Katıtaş S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59467/854518> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 14.10.2019.
- Tanrıverdi, F. ve Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 223-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/41877/495261> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 07.11.2020.
- 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: [https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(01\)00028-0](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(01)00028-0)
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1556. doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1398>
- Tatar, Ü. (2016). *Lise düzeyindeki öğrencilerin okul terk nedenlerinin sosyolojik incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Taylı, A. (2008a). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21450/229712> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 19.03.2020.
- Taylı, A. (2008b). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1492/18041> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 01.04.2022.
- TBMM. (2019). Anayasalar. <https://www.tbmm.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi:30.12.2019.
- Tezcan, M. (1993). *Zorunlu Eğitim Okullarının Amaçları ve Görevleri*. Zorunlu Eğitim Sempozyumu, Unesco Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını No:1. <https://dspace.ankara.edu.tr> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 07.05.2023.
- Townsend, L., Flisher, A.J. ve King, G. A. (2007). Systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, (10), 295–317. doi: <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7>
- Tunç, E. (2019). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 14(1) 723-749. doi: <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14797>
- Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları tarihsel perspektif, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34547/381690> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 19.09.2021.
- TÜİK. (2022a). İstatistiklerle Çocuk, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 04.10.2023.
- TÜİK. (2022b). İstatistiklerle Aile, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 04.10.2023.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 31.10.2021.
- UNESCO. (2023a). Visualising Indicators of Education for the World (VIEW). <https://education-estimates.org/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.02.2024.

- UNESCO. (2023b). Sürdürülebilir kalkınma 2030 hedefleri ihtisas komitesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/108/219/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-2030-Hedefleri-%C4%B0htisas-Komitesi> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 08.01.2024.
- Ungureanu, C. I. ve Marcu, M. (2006). The Lisbon Strategy. *Romanian Journal of Economic Forecasting*, 3(1), 74-83. https://ipe.ro/rjef/rjef1_06/rjef1_06_6.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.05.2021.
- UNICEF. (2010). *Türkiye’de çocukların durumu raporu 2011*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 16.02.2024.
- UNICEF. (2020). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. UNICEF Türkiye Temsilciliği, <https://www.unicef.org/turkiye> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 19.01.2020.
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: çevresel faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 139-150. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/76420/okulu-birakmasorunu-uzerine-tartismalar-cevresel-faktorler> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 03.05.2020.
- Uysal, A., Alp, M., Şahin Y., Özden M., ve Gürcüoğlu, Y. (2007). *Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Kütahya örneği*. 105K149 Nolu Proje raporu. Ankara: TUBİTAK.
- Uzun, K. ve Kemerli, Ş. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri: Fethiye ilçesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/51093/610317> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 07.06.2022.
- Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde ve Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı ve özgürlüğü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Van Den Berghe, L., Vandeveld, S., ve De Pauw, S. (2022). School dropout as the result of a complex interplay between individual and environmental factors: a study on the perspectives of support workers. *Teachers And Teaching*, 28(5), 603–617. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062748>
- West, A. ve Nikolai, R. (2013). Welfare regimes and education regimes: equality of opportunity and expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy*, 42(3), 469-493. doi: <https://doi.org/10.1017/s0047279412001043>
- World Bank. (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. World Bank Report No: 77722-TR. <https://documents1.worldbank.org/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 17.04.2020.

- World Bank. (2019). Compulsory Education, duration (years). World Bank Data. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.COM.DURS> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.04.2019.
- Yakar, A. (2015). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. İçinde: Balcı, A. (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim*. Anı Yayınları, 37-61.
- Yavuz M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2016). Kız öğrencilerin örgün eğitimlerini sürdürmeme nedenleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 261-273. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355983> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 11.09.2020.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık durumlarının incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yılmaz, K., Şahbaz, O., Demirciler, V. O., Alıç, U. ve Koca, M. (2020). Türkiye’de öğrenci devamsızlığı ile ilgili nitel bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1440-1460. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1208803> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10.09.2023.
- Yorğun, A. (2011). *Lise öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüner, B. ve Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041-1060. doi: <https://doi.org/10.17152/gefad.303842>
- Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki farklılıklar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, O. ve Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191-210. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8266>

7. EKLER

Ek 1. İzin Yazısı



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :13983731-300-E.43573
Konu :Murat SÜT Hk.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA

Sosyal Politika Anabilim Dalı Doktora Programı165215405 numaralı öğrencisi Murat SÜT'ün "Genel Ortaöğretimde Kronik Devasızlık ve Okuldan Kopmanın Belirleyicileri" başlıklı tezi kapsamında Ankara ilinde yer alan Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında öğrenim gören veya mezun durumda olan öğrencilerle görüşme ve veri toplama talebine istinaden yasal izinlerin verilmesi konusunda,

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM
Enstitü Müdürü V.

Ek : Veri Talep Formları, Görüşme Formu, Doktora Tez Önerisi ve CD (37 sayfa)

Ek 2. Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığına Yazılan Yazı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : 84037561-10.06.01-E.23268178
Konu : Araştırma İzni

25.11.2019

BİLGİ İŞLEM DAİRESİ BAŞKANLIĞINA

İlgi :Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğünün 22/11/2019 tarihli ve 13983731-300-E.43573 sayılı yazısı.

Sosyal Politika Anabilim Dalı Doktora Programı 165215405 numaralı öğrencisi Murat SÜT'ün "Genel Ortaöğretimde Kronik Devamsızlık ve Okuldan Kopmanın Belirleyicileri" başlıklı tezi kapsamında Ankara ilinde yer alan Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında öğrenim gören veya mezun durumda olan öğrencilerle görüşme ve veri toplama talebine istinaden yasal izinlerin verilmesine dair ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu yazı yazımız ekinde gönderilmiş olup, doktora çalışmasına esas olmak üzere talep edilen verilerin Genel Müdürlüğümüze yollanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Şükrü GÜNDEMİR
Daire Başkanı

Ek: İlgi (b) Yazı ve Ekleri

Ek 3. Veri paylaşım gönderisi

FW: Veri Talebi Murat SÜT 🔗 Gelen Kutusu x



Mustafa Bulent TURHAN

Alıcı: ben ▼



Mustafa Bülent TURHAN

From: Mustafa Bulent TURHAN

Sent: Tuesday, December 10, 2019 3:51 PM

Subject: FW: Veri Talebi Murat SÜT

Murat Hocam,

Aşağıdaki link üzerinden araştırma çalışmanız için gerekli verileri alabilirsiniz.

İyi çalışmalar...



Mustafa Bülent TURHAN

Ek 4. Görüşme İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :
Konu : Araştırma izni

24.11.2019

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi a)
b)

nüsh 2

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Murat SÜT'ün "**Genel Ortaöğretimde Kronik Devamsızlık ve Okuldan Kopmanın Belirleyicileri**" konulu tezi kapsamında ilimizdeki liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR

Ek:
Uygulama araçları (2 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
25 İlçe MEM