

**T.C.**  
**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**LİSE DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN OKUL  
TERK NEDENLERİNİN SOSYOLOJİK  
İNCELENMESİ**

**ÜMİT TATAR**  
**2501120846**

**TEZ DANIŞMANI**  
**YRD. DOÇ. DR. AYNUR ERDOĞAN**

**İSTANBUL – 2016**



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS  
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : Ümit TATAR Numarası : 2501120846  
Anabilim Dalı / Anasanat Dalı / Programı : Sosyoloji Anabilim Dalı Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Aynur ERDOĞAN  
Tez Savunma Tarihi : 07.06.2016 Saati : 14.00  
Tez Başlığı : Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Okul Terk Nedenlerinin Sosyoloji İncelenmesi

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ'NE** OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

| JÜRİ ÜYESİ                          | İMZA | KANAATİ<br>(KABUL / RED / DÜZELTME) |
|-------------------------------------|------|-------------------------------------|
| 1-Prof. Dr. İsmail COŞKUN           |      | Kabul                               |
| 2-Yrd. Doç. Dr. Aynur ERDOĞAN       |      | Kabul                               |
| 3-Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENTÜRK       |      | Kabul                               |
| 4- Yrd. Doç. Dr. Tülay KAYA         |      |                                     |
| 5-Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk OCAKOĞLU |      | Kabul                               |

| YEDEK JÜRİ ÜYESİ           | İMZA | KANAATİ<br>(KABUL / RED / DÜZELTME) |
|----------------------------|------|-------------------------------------|
| 1- Doç. Dr. Yusuf ADIGÜZEL |      | Kabul                               |
| 2- Doç. Dr. İsmail HİRA    |      |                                     |

## ÖZ

# LİSE DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN OKUL TERK NEDENLERİNİN SOSYOLOJİK İNCELENMESİ

Ümit Tatar

Bu çalışma, Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde lise düzeyindeki öğrencilerin okulu terk etme nedenlerini sosyolojik bir perspektiften araştırmıştır. Çalışmada öncelikle kendi özel koşullarında araştırma bölgesinin sosyal yapısının gelişim süreci anlaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra dünyada ve özel olarak ülkemizde eğitime sosyolojik yaklaşımlar ve okul terk çalışmaları değerlendirilmiş ve bu çalışmalar üzerinden okul terkin tanımı yapılarak saha araştırmasında kullanılmak üzere inceleme boyutları elde edilmiştir: aile, toplumsal çevre ve okul...

Okulu terk edenlerin, okulu terk edenlerin ailelerinin ve eğitimcilerin katılımıyla oluşturulan 36 kişilik araştırma grubunda, belirlenen boyutlarda, yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla tekil-olay desenine göre nitel bir araştırma yapılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları, MEB'den temin edilen okul terk istatistikleriyle de tartışılmıştır.

Aile boyutunda, ailenin göç ile gelmesinin, ekonomik durumunun, çocuğunun okul eğitimine gösterdiği ilgi ve desteğinin, çocuğunun cinsiyetine göre okul eğitimine yaklaşımının; toplumsal çevre boyutunda, akraba ve hemşehrilerin, mahalledeki arkadaş çevresinin, bölgedeki sanayi ve iş imkânlarının, Gebze'nin sosyal yapısının; okulla ilgili olarak, öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerin, rehberlik servisinden yararlanmanın, devam edilen okul türünün okul terkle ilişkisi olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Okul terk, lise okul terk, okul terk nedenleri, Gebze'de okul terk, eğitim sosyolojisi.

## **ABSTRACT**

### **SOCIOLOGICAL INVESTIGATION OF THE DROPOUT REASONS OF THE STUDENTS AT HIGH SCHOOL LEVEL**

**Ümit Tatar**

This study investigates the dropout reasons of the students at high school level from a sociological perspective, in Gebze district of Kocaeli province. First of all, the development process of the social structure of research area is aimed to be explained within the scope of it's the special conditions. After that the sociological approaches to education and studies on dropout in the world and specifically in our country have been reviewed and depending on those studies, dropout is defined and related research dimensions are attained to be used in the research field: family, social environment and school.

A single case study design qualitative research method is implemented for the certain dimensions with semi-structured interview forms, and the participants of the study consisted of 36 people including students who dropped out, their parents, and educators. In addition, the findings of the study are also discussed with dropout statistics of Ministry of National Education.

In terms of family dimension; the migration, economical status, involvement and support to the education of the child, the approach to education in accordance with gender; in terms of social environment dimension; relatives and countryman, peer-group, industry and job opportunities in the city, the social structure of Gebze; in terms of school dimension; the relationship among teachers and students, availability of counselling service, the type of school are found to be in relation with dropout.

**Keywords:** Dropout, high school dropout, dropout reasons, dropout in Gebze, sociology of education.

## ÖNSÖZ

Bu çalışma, lise düzeyindeki öğrencilerin okul terk nedenlerinin sosyolojik bir perspektiften incelenmesini amaçlamaktadır. Okul terk konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar içerisinde sorunu sosyoloji disiplini ele almaya çalışan çok az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda böyle bir araştırmanın yapılması, hem literatürdeki eksikliğin kapanmasına bir katkı sağlaması hem de okul terk sorununun çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Bunun için nitel bir araştırma yapılmak istenmiş ve öncelikle ilk saha bulgularına ve konuyla ilgili literatüre dayanılarak inceleme boyutları ortaya çıkarılmış daha sonra da katılımcı olanlarla görüşmeler yapılarak sorun anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma yapılırken özellikle iki noktada güçlük yaşanmıştır: Bunlardan ilki, okul terk istatistiklerine ulaşmaktır. İkincisi ise okulu terk eden öğrencilere ulaşmaktır. Bununla bağlantılı olarak kız öğrencilere ulaşmak kadar onlarla görüşme yapmak da araştırma esnasında karşılaşılan bir başka güçlük olmuştur.

Tez çalışmam boyunca bana destek ve yardımlarından ötürü teşekkür edebileceğim çok kişi vardır. Ancak şüphesiz herkesten önce sayısal alanda bir lisans programından mezun olmama rağmen bana sosyoloji alanında yüksek lisans yapma şansı veren ve tezim bitene kadar çalışmamla yakından ilgilenen bölüm başkanımız Prof. Dr. İsmail COŞKUN'a teşekkür etmek isterim.

Çalışmamın fikri olgunluğa erişmesinden yazımına oradan da son noktasını koyana kadar geçen sürede her türlü yardım ve desteği fazlasıyla gösteren ve belki de daha önemlisi gelgitler yaşadığım tez sürecinde bana karşı her zaman yapıcı davranarak çalışmamı bitirmemde büyük emeği olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aynur ERDOĞAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca çok farklı bir bölümden gelip yüksek lisans yaptığım sosyoloji bölümünde, sosyolojik bir bakış açısı kazanmamda yardımları olan ders hocalarım Doç. Dr. Enes KABAKÇI, Doç. Dr. Yücel BULUT, Yrd. Doç. Dr. Recep ERTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Ayşen ŞATIROĞLU ve Mehmet GENÇ'e teşekkür ederim.

Tezi hazırlarken karşılaştığım tüm sorunlarda hep yanımda olan, bana hep moral veren, bitirebileceğim hususunda beni hep yüreklendiren değerli dostum Resul

TAŞÇI'ya, yine beni her zaman motive eden, yüksek lisansın bana kattığı en kıymetli insanlardan biri olan Hamid İBRAHİMİ'ye, değerlendirmeleriyle bana fikir veren Ahmet Ayhan KOYUNCU'ya, istatistiklere ulaşmamda Ankara ile aramda köprü kuran meslektaşlarım Hakan OKCU ve Süleyman BÖLEN'e, tezimi dikkatle okuyup sabırla düzeltmeler yapan Uğur DOĞU'ya, haritalandırmalarda bana teknik destek veren canım kardeşim Uğur TATAR'a, yardımlarından dolayı meslektaşım Mehmet SARAÇ'a, araştırma grubunu oluşturmamda bana yardımcı olan öğrencilerime ama özellikle benimle birlikte Gebze mahallelerinde gece-gündüz dolaşan vefakâr öğrencim Onur GÖKÇE'ye ve tüm öğrencilerime, meslektaşlarıma ve araştırma grubundaki tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Son olarak ve belki de en önemlisi olarak aileme yani dünyaya gelme vesilem olan ve tezi bitirebilmem için dualarını eksik etmeyen anne ve babama, sevimli kardeşim Ülkü TATAR'a ve tez süresi boyunca bana gerekli çalışma atmosferini oluşturabilmek için çocuklarım Ali Umut ve Mehmet Alp'le çetin bir mücadele veren sevgili eşim Esra TATAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

## İÇİNDEKİLER

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| ÖZ .....                | iii |
| ABSTRACT .....          | iv  |
| ÖNSÖZ .....             | v   |
| İÇİNDEKİLER .....       | vii |
| TABLolar LİSTESİ .....  | x   |
| GRAFİKLER LİSTESİ ..... | xi  |
| HARİTALAR LİSTESİ ..... | xii |
| GİRİŞ .....             | 1   |

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### TÜRKİYE'NİN SANAYİLEŞME VE GÖÇ SÜRECİNDE GEBZE

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Türkiye’de Sanayileşme ve Gebze .....                | 15 |
| 1.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem .....                      | 15 |
| 1.1.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem .....                     | 17 |
| 1.1.2.1. 1923-1933 Dönemi .....                           | 18 |
| 1.1.2.2. 1933-1950 Dönemi .....                           | 19 |
| 1.1.2.3. 1950-1960 Dönemi .....                           | 21 |
| 1.1.2.4. 1960-1980 Dönemi .....                           | 23 |
| 1.1.2.5. 1980-2000 Dönemi .....                           | 26 |
| 1.1.2.6. 2000 Sonrası Dönem .....                         | 29 |
| 1.2. Türkiye’de Göç ve Gebze .....                        | 32 |
| 1.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem .....                      | 32 |
| 1.2.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem .....                     | 33 |
| 1.2.2.1. 1950 Öncesi Göç .....                            | 33 |
| 1.2.2.2. 1950-1960 Kırdan-Kente Göç .....                 | 34 |
| 1.2.2.3. 1960-1980 Kırdan Kente ve Kentten Kente Göç..... | 35 |
| 1.2.2.4. 1980-2000 Dönemi .....                           | 37 |
| 1.2.2.5. 2000’li Yıllarda Göç .....                       | 38 |
| 1.2.2.6. Dış Göç Olayları .....                           | 39 |
| 1.2.3. Göç Sürecinde Gebze’de Mahalleler .....            | 39 |
| 1.2.3.1. 20. Yüzyıl .....                                 | 39 |
| 1.2.3.2. Günümüz .....                                    | 44 |
| 1.2.3.3. Gebze’yi Bölgelere Ayırmak .....                 | 46 |
| 1.3. Gebze’nin Demografik Yapısı .....                    | 49 |

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE OKUL TERK**

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. Eğitime Sosyolojik Yaklaşımlar .....                                                               | 56  |
| 2.1.1. Batıda Eğitime Sosyolojik Yaklaşımlar .....                                                      | 58  |
| 2.1.1.1. Eğitim Sosyolojisinde Kuramlar .....                                                           | 60  |
| 2.1.2. Türkiye’de Eğitime Sosyolojik Yaklaşımlar .....                                                  | 71  |
| 2.1.2.1. Şuralar ve Kalkınma Planları Çerçevesinde Eğitime Yaklaşımlar                                  | 79  |
| 2.2. Okul Terk Kavramı .....                                                                            | 90  |
| 2.3. Okul Terk Üzerine Yapılmış Çalışmalarının Değerlendirilmesi .....                                  | 94  |
| 2.3.1. Dünyada Okul Terk Üzerine Yapılmış Çalışmalar .....                                              | 95  |
| 2.3.1.1. Belirli Bir Perspektifle Yaklaşan Çalışmalar.....                                              | 95  |
| 2.3.1.2. Belli Etkenlerin ya da Özelliklerin İncelendiği Çalışmalar.....                                | 98  |
| 2.3.2. Türkiye’de Okul Terk Üzerine Yapılmış Çalışmalar .....                                           | 107 |
| 2.4. Okul Terk Kuramları ve Eğitim Sosyolojisi Perspektifinden Okul Terk<br>için Yaklaşım Arayışı ..... | 111 |
| 2.4.1. Aile .....                                                                                       | 113 |
| 2.4.2. Toplumsal Çevre .....                                                                            | 119 |
| 2.4.3. Okul .....                                                                                       | 121 |

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **GEBZE'DE OKUL TERK OLGUSU**

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. Türkiye’de ve Gebze’de Okul Terkin Genel Görünümü ..... | 125 |
| 3.1.1. Gebze’de Bulunan Resmi Liseler .....                  | 126 |
| 3.1.2. Okul Terk İstatistiklerinin Değerlendirilmesi .....   | 128 |
| 3.2. Araştırmanın Metodolojisi .....                         | 137 |
| 3.2.1. Eğitimcilere Göre Gebze’de Lise Eğitimi .....         | 142 |
| 3.2.2. Okul Terk ve Aile .....                               | 152 |
| 3.2.2.1. Ailenin Göç Hikâyesi .....                          | 153 |
| 3.2.2.2. Ailenin Ekonomik Durumu .....                       | 156 |
| 3.2.2.3. Ailenin Eğitime İlgisi ve Desteği .....             | 164 |
| 3.2.2.4. Ailenin Kız Öğrenciye Yaklaşımı .....               | 171 |
| 3.2.3. Okul Terk ve Toplumsal Çevre .....                    | 176 |
| 3.2.3.1. Akraba ve Hemşehriler .....                         | 177 |
| 3.2.3.2. Sanayi ve İş İmkânları .....                        | 178 |
| 3.2.3.3. Arkadaş Çevresi.....                                | 181 |

|                                            |     |
|--------------------------------------------|-----|
| 3.2.3.4. Gebze'nin Sosyal Hayatı .....     | 183 |
| 3.2.4. Okul Terk ve Okul.....              | 186 |
| 3.2.4.1. Akademik Başarı .....             | 187 |
| 3.2.4.2. Devamsızlık .....                 | 189 |
| 3.2.4.3. Okul İçi İlişkiler.....           | 191 |
| 3.2.4.4. Rehberlik .....                   | 195 |
| 3.2.4.5. Okul Türü .....                   | 198 |
| 3.2.5. Okul Terk Sonrası .....             | 205 |
| 3.2.5.1. Terk Sonrası Okula Bakış.....     | 207 |
| 3.2.5.2. Terk Sonrası Eğitim Hayatı .....  | 209 |
| 3.2.5.3. Terk Sonrası İş Hayatı .....      | 210 |
| 3.2.5.4. Terk Sonrası Gebze'ye Bakış ..... | 211 |

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1. Sonuçlar .....                                          | 214        |
| 4.1.1. Okul Terk İstatistikleri .....                        | 214        |
| 4.1.2. Aile .....                                            | 215        |
| 4.1.3. Toplumsal Çevre .....                                 | 217        |
| 4.1.4. Okul .....                                            | 221        |
| 4.1.5. Okul Terk Sonrası .....                               | 225        |
| 4.2. Öneriler .....                                          | 226        |
| 4.2.1. Araştırmacılara Öneriler .....                        | 227        |
| 4.2.2. Konuyla İlgili Bakanlıktaki Yetkililere Öneriler..... | 228        |
| 4.2.3. İlçedeki Yetkililere Öneriler.....                    | 230        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                        | <b>233</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1:</b> Gebze’deki Mahallelerin Yer Aldığı Kümeler .....                                        | 47  |
| <b>Tablo 2:</b> Gebze’deki Mahalle Kümelerinde Yer Alan Sınıfların Oranı .....                          | 48  |
| <b>Tablo 3:</b> Gebze’deki Mahallelerin Yer Aldığı Katmanlar .....                                      | 48  |
| <b>Tablo 4:</b> 1935 – 2000 Dönemi Nüfus Değişimi ve Artış Hızı .....                                   | 50  |
| <b>Tablo 5:</b> 1960 – 2000 Dönemi Nüfus Yoğunluğu Değişimi .....                                       | 50  |
| <b>Tablo 6:</b> 2008 – 2014 Dönemi Nüfus Değişimi ve Değişim Oranı.....                                 | 52  |
| <b>Tablo 7:</b> 2008 – 2014 Dönemi Nüfus Yoğunluğu Değişimi .....                                       | 52  |
| <b>Tablo 8:</b> Gebze’nin İlçe Merkezi ve Köylerinin Nüfusları .....                                    | 53  |
| <b>Tablo 9:</b> Gebze’nin Mahalle Nüfusları.....                                                        | 53  |
| <b>Tablo 10:</b> Gebze’de İkamet Edenlerin Nüfusa Kayıtlı Oldukları İller.....                          | 54  |
| <b>Tablo 11:</b> 1996-2000 Yılları Arasında İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Oranı.....                 | 88  |
| <b>Tablo 12:</b> Gebze Bulunan Resmi Liseler .....                                                      | 127 |
| <b>Tablo 13:</b> Dönemlere ve Bölgelere Göre Okul Terk Sayıları .....                                   | 129 |
| <b>Tablo 14:</b> Lise Türlerine Göre Gebze’de Okul Terk Sayıları .....                                  | 131 |
| <b>Tablo 15:</b> Lise Türlerine Göre Kocaeli’de Okul Terk Sayıları .....                                | 131 |
| <b>Tablo 16:</b> Sınıf Düzeyine Göre Okul Terk Sayıları .....                                           | 134 |
| <b>Tablo 17:</b> MEB Sistemindeki Okul Terk Nedenlerine Göre Okul Terk Sayıları....                     | 136 |
| <b>Tablo 18:</b> Eğitimcilerin Kişisel Bilgileri .....                                                  | 138 |
| <b>Tablo 19:</b> Eğitimcilerin Mesleki Bilgileri .....                                                  | 139 |
| <b>Tablo 20:</b> Velilerin Kişisel Bilgileri-1 .....                                                    | 140 |
| <b>Tablo 21:</b> Velilerin Kişisel Bilgileri-2 .....                                                    | 140 |
| <b>Tablo 22:</b> Okul Terklerin Kişisel Bilgileri .....                                                 | 141 |
| <b>Tablo 23:</b> Okulu Terk Eden Katılımcıların Göç Durumları.....                                      | 154 |
| <b>Tablo 24:</b> Okulu Terk Eden Katılımcıların Aile Durumu .....                                       | 158 |
| <b>Tablo 25:</b> Gebze’deki 35-59 Yaş Arası Erkek ve Kadınların Eğitim Düzeyine Göre Oranları (%) ..... | 165 |
| <b>Tablo 26:</b> Kız Katılımcıların Okul Terk Durumu .....                                              | 172 |
| <b>Tablo 27:</b> Okulu Terk Eden Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı .....                         | 199 |
| <b>Tablo 28:</b> 2011-2013 Yılları Arasında Okul Türlerine Göre Yükseköğretime Geçiş Oranları (%) ..... | 201 |
| <b>Tablo 29:</b> Katılımcıların Okul Terk Sonrası Durumları.....                                        | 206 |

## GRAFİKLER LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Grafik 1:</b> Ortaöğretimde Okullaşma Oranı ve Güvenlik Birimlerine Gelen ya da Getirilen 15-17 Yaş Aralığı Çocukların İçinde Suça Sürüklenme Nedeniyle Getirilenlerin Oranı ..... | 3   |
| <b>Grafik 2:</b> 2014 Yılı Eğitim Düzeyine Göre Yıllık Ortalama Brüt Ücret .....                                                                                                      | 4   |
| <b>Grafik 3:</b> 1994-2013 Yılları Arasında Ortaöğretimdeki Net Okullaşma Oranları....                                                                                                | 90  |
| <b>Grafik 4:</b> 2010-2013 Yılları Arasında Okul Terk Oranları.....                                                                                                                   | 130 |
| <b>Grafik 5:</b> Lise Türlerine Göre Gebze'deki Okul Terk Oranları.....                                                                                                               | 132 |
| <b>Grafik 6:</b> Lise Türlerine Göre Kocaeli'deki Okul Terk Oranları.....                                                                                                             | 133 |



## HARİTALAR LİSTESİ

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Harita 1:</b> Gebze'deki Mahalleler .....                        | 43  |
| <b>Harita 2:</b> Gebze'deki Mahallelerin Yer Aldığı Kümeler .....   | 47  |
| <b>Harita 3:</b> Gebze'deki Mahallelerin Yer Aldığı Katmanlar ..... | 49  |
| <b>Harita 4:</b> Gebze ve Sınırları .....                           | 51  |
| <b>Harita 5:</b> Gebze'de Bulunan Resmi Liseler .....               | 127 |



## GİRİŞ

### *Araştırmanın Konusu*

Eğitim, hem toplumla hem de ekonomiyle olan sıkı bağları nedeniyle son derece önemli bir alandır. Bundan dolayı sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli göstergesi toplumun eğitim düzeyidir. Eğitim, aile, okul gibi birçok kurumda gerçekleşse de modern toplumlarda en önemli eğitim kurumu okuldur. Çünkü geniş imkânları ve sistemli yapısıyla okul, ekonomi başta olmak üzere tüm toplumsal kurumların ihtiyaç duyduğu insan kadrosunu yetiştirmesi hedeflenen bir kurumdur. Dolayısıyla bir öğrencinin okul eğitimini tamamlamadan okulu terk etmesi, hem toplumsal hem de ekonomik açıdan olumsuz sonuçlar doğurabileceği için istenmeyen bir durumdur.

Özellikle gelişmiş ülkelerde okulu terk edenlerin ve okulu terk edenlerin bulunduğu toplumların karşılaştıkları sorunlar, birçok çalışmada araştırılmıştır. Bununla ilgili olarak farklı çalışmalardan derleme yapan McNeal (1995: 62), bireye ve topluma bakan bu sonuçları şu şekilde sıralamıştır: suç davranışlarının ortaya çıkması, düşük mesleki ve ekonomik statü, düşük kazanç, alt sınıf üyesi olma ihtimali, toplumla uyum sorunu, düşük akademik beceri, zihinsel ve fiziksel sağlığın kötüleşmesi ve tüm bunlara bağlı olarak toplumda suç oranlarının artması, düşük vergi geliri, ulusal gelirin düşmesi, devletin yardım giderlerinin artması, siyasi ve toplumsal katılım oranlarının düşmesi...

Gelişmiş ülkeler içerisinde özellikle ABD bu konuda uzun süredir çok boyutlu çalışmalar yapmaktadır. Özellikle iki alanda ortaya çıkan sonuçlar okul terkin ABD için önemini ortaya koymaktadır. İlk olarak toplumsal açıdan soruna bakılırsa toplumun huzuru, toplumu oluşturan bireylerin sosyal yaşantılarını rahat bir şekilde sürdürebilmeleri önemlidir. Bu bağlamda öne çıkan belki de en önemli unsur suçtur. Suç ise, ABD özelinde, okul terkin toplumsal sonuçlarının en önemlilerinden biri olarak kabul edilebilir. Birçok çalışmada lise düzeyinde okullaşmanın artması ile suçun düşmesi arasında ilişki kurulmuştur. Yapılan bir araştırmaya göre ABD’de bulunan hapisanelerdeki hükümlülerin %68’inin lise diplomasının olmadığı görülmüştür. Yine bir araştırmada lise mezunlarında %10’luk bir artışın suç oranlarını %20 azaltacağı belirtmiştir. Benzer şekilde liseden mezun olanlarda

%1’lik artışın, suçun ABD’de meydana getirdiği maliyeti 1,4 milyar dolar düşüreceği sonucuna varılmıştır (Lochner & Moretti, 2004; Fight Crime: Invest in Kids, 2008).

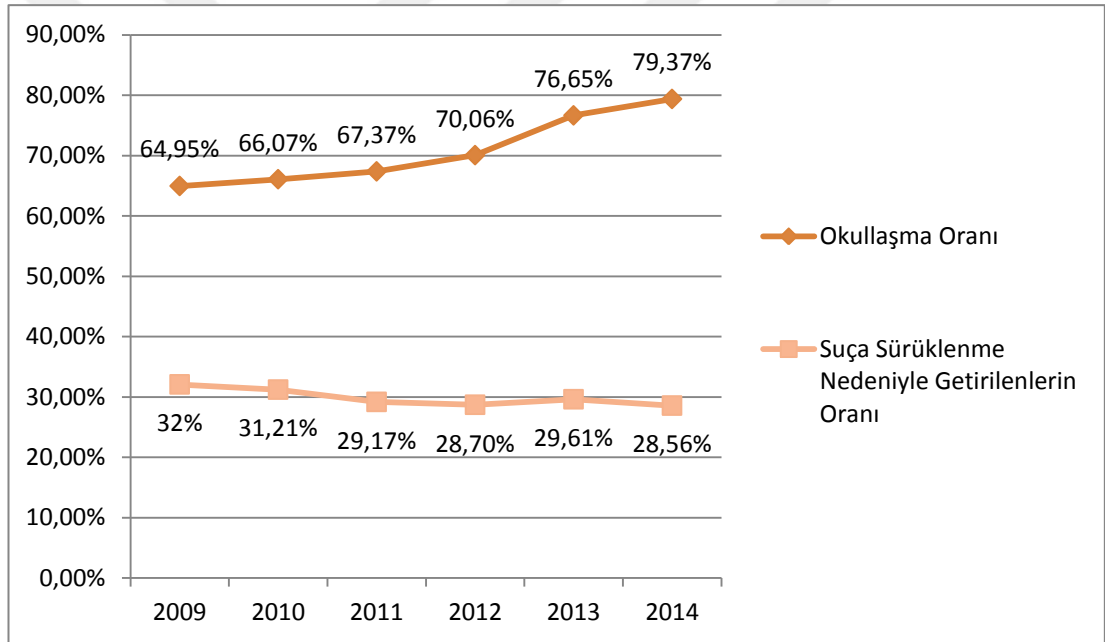
Ekonomik açıdan soruna bakılırsa bir ülkenin ekonomisi, toplumsal gelişmelerde doğrudan etkili en önemli unsurlardan biridir. Ülke ekonomisinin iyileşmesini doğrudan ya da dolaylı olarak engelleyebilecek, ona farklı yükler getirerek zarar verebilecek sorunlar da bu bağlamda önemlidir. Okulu terk eden bireyler, düşük statülü mesleklere girdikleri ve buna bağlı olarak düşük ekonomik gelirlere sahip oldukları için devlete düşük vergi katkısı sunarlar. Diğer taraftan okulu terk eden bireylerde nispeten daha çok görülen sağlık sorunları, yardım giderlerini; biraz önce değinilen suç davranışları da güvenlik giderlerini artırarak ekonomiye istenmeyen yükler oluşturacaktır. Bu ve bunun gibi daha birçok nedenden ötürü okulu terk edenlerin ekonomik açıdan sorun oluşturacağı söylenebilir. Bir araştırmaya göre önümüzdeki on yıl içerisinde ABD’de yaklaşık 12 milyon öğrenci okulu terk edeceği ve bunun devlete maliyetinin 1,5 trilyon dolara yakın olacağı tahmin edilmektedir (Alliance for Excellent Education, 2011).

Ülkemiz özelinde okul terkin sonuçlarıyla ilgili bir araştırmaya rastlanamadı. Ancak sorun hakkında fikir oluşturabilecek bazı araştırmalar ve veriler mevcuttur. Öncelikle Türkiye için lise eğitimi ile suç arasında bir ilişkinin varlığı sorgulanabilir. Cömertler & Kar (2007), Batı’da yapılmış birçok çalışmanın eğitim seviyesinin yükselmesi ile suç oranlarının azalması arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmiştir. Kendileri de eğitim sektöründeki gelişmişlik indeksi ve lise düzeyinde okullaşma oranlarını temel alarak Türkiye için bir araştırma yapmışlardır. Ancak ulaştıkları sonuç Batı’dan farklıdır. Türkiye’de eğitim seviyesinde yükselme olmasına rağmen suç oranlarında azalma olmadığını gözlemlemişlerdir.

Aksu & Akkuş’un (2010) yaptığı çalışmada ise mesele daha detaylı incelenmiştir. Suçluların tekrar suç işleme oranlarını incelediklerinde eğitilmiş suçluların tekrar suç işleme oranlarının daha az olduğunu, benzer şekilde eğitilmiş kişilerin hırsızlık ve cinayet türü suçları da daha az işlediklerini görmüşlerdir. Yani anlaşıldığı kadarıyla suçun tekrarında ve suçun türünde eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Ancak mala karşı işlenen suçlarda eğitimin etkisiz olduğunu belirtmişlerdir.

Özellikle yukarıdaki çalışmada belirtilen suçun tekrarlanması konusunda bir araştırmada ortaya çıkan sonuç, bu çalışma için oldukça dikkat çekicidir. Kızmaz (2004), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerde hükümlü bulunan 960 suçlu üzerinde öğrenim düzeyi-suç ilişkisini araştırmıştır. Hapishanelerdeki yükümlülerden mükerrer suçluların öğrenim durumlarına baktığında yarısından fazlasının (%57,5) okulu terk ettiğini gözlemiştir. Buna göre, Kızmaz, okulu terk eden gençlerin suç ve suçluluk oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**Grafik 1:** Ortaöğretimde Okullaşma Oranı ve Güvenlik Birimlerine Gelen ya da Getirilen 15-17 Yaş Aralığı Çocukların İçinde Suça Sürüklenme Nedeniyle Getirilenlerin Oranı

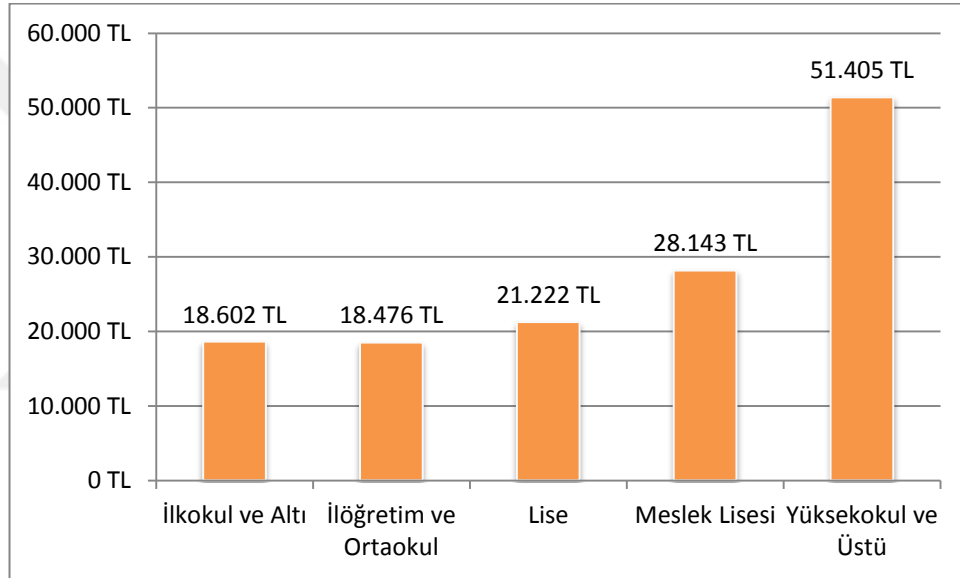


**Kaynak:** TÜİK, Eğitim İstatistikleri ve Adalet İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

İncelenen çalışmalardan anlaşıldığı kadarıyla ülkemiz için lise düzeyinde okul terkin suç ile ilişkisi olduğu söylenebilir. Ancak bu ilişkinin çok güçlü olmadığı ve bölgelere göre değişkenlik gösterebileceği belirtilmelidir. Gerçekten de Grafik 1'den görüleceği üzere son yıllarda ortaöğretimde okullaşma oranlarının hızlı yükselişine karşılık, güvenlik birimlerine getirilen 15-17 yaş aralığındaki çocukların içinde güvenlik birimlerine getirilme nedeni suça sürüklenme olanların oranı oldukça az düşmektedir. 15-17 yaş aralığı yaklaşık olarak bir çocuğun lise eğitimi dönemine denk gelmektedir ve bundan dolayı özellikle seçilmiştir. Elbette ki bahsi geçen düşüş

tek bir nedene indirgenemez ve sadece okullaşma oranlarının artmasına bağlanamaz. Ancak aralarında anlamlı bir ilişki olduğu yorumunu yapmaya müsait olduğu düşünülmektedir. Buna göre, liselerde okullaşma oranı, lise çağındaki çocukların suça sürüklenme oranlarını etkilemektedir. Ancak bu etki, ABD ve Batı'dakinden farklı olarak çok güçlü görünmemektedir. Ülkemiz için eğitim dışında farklı toplumsal kurumların da suç oranlarının değişimi üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

**Grafik 2:** 2014 Yılı Eğitim Düzeyine Göre Yıllık Ortalama Brüt Ücret



**Kaynak:** TÜİK, İşgücü Maliyeti ve Kazanç İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Ülkemiz özelinde okulu terk eden bireylerin ekonomik açıdan düşük gelirli işlerde çalışarak hem kendi kazançlarına hem de ülkenin ekonomik büyümesine olumsuz etkisi olduğunu gösteren bir çalışmaya rastlanmadı. Ancak bunlarla ilişkilendirilebilecek bazı veriler ve araştırmalar mevcuttur. Öncelikle okul terkin bireye bakan ekonomik olumsuzlukları bağlamında sıklıkla bertilen okulu terk eden gençlerin kazançlarının düşük olmasıyla ilgili olarak Grafik 2’de gösterilen veriler bir fikir oluşturabilir. Lise düzeyinde okulu terk eden bir genç, lise diploması alamayacağı için ortaokul diplomasıyla iş piyasasında kendisine bir yer arayacaktır. 2014 yılı verilerine göre ortaokul mezunu birinin yıllık brüt geliri ile lise mezunu birinin yıllık brüt geliri arasında dikkate değer bir fark olduğu görülmektedir. Yine

verilere göre, eğer kişi meslek lisesi okurken okulu terk ederse kaybedeceklerinin çok daha fazla olacağı açıktır.

Okul terkin bireyi ekonomik sıkıntıya düşürmesi yanında ülke ekonomisine de olumsuz etkisi söz konusudur. Bu bağlamda eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalara rastlanmıştır. Çalışkan ve diğerkleri (2013), 1923-2011 döneminde eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında lise düzeyindeki öğrenci sayısındaki her %1’lik artışın GSYH’yi yaklaşık olarak %0,2 artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yurtkuran (2015) da çalışmasında eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1950-2012 döneminde eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini tahmin etmeye çalıştığı araştırmasında, lise ve meslek lisesi mezunlarının milli gelir üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar, okul terkin ekonomiye zararını doğrudan açıklamasa da liseye devam eden öğrenci sayısındaki artışın ekonomi açısından önemini göstererek okul terkin ekonomideki etkisine işaret etmiştir. Buna göre öğrencilerin okulu terk etmesinin okula devam eden öğrenci sayısını düşüreceği ve ekonominin bundan olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.

Görüldüğü üzere okul terk, ülkemiz için de olumsuz bir durumdur. Dolayısıyla okul terkin azaltılması ve hatta engellenmesi, hem okulu terk eden bireyler hem de toplum ve ekonomi için son derece önemli görünmektedir. Ancak bunun yapılabilmesi için bu karmaşık sorunun çok farklı boyutlarıyla ele alınarak derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu tez çalışması, eğitim sisteminin önemli bir sorunu olan ‘okul terk’ üzerine sosyolojik bir perspektifle yoğunlaşmıştır. Tezin konusu ise “Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Okul Terk Nedenlerinin Sosyolojik İncelenmesi”dir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Okul terk, dünya genelinde uzun zamandır üzerinde çalışılan bir konu olmasına karşın Türkiye’de son yıllarda ilgi odağı haline gelmiştir. Benzer şekilde uluslararası literatürde farklı disiplinlerde çok sayıda çalışmaya rastlanırken Türkiye’de yapılan çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Öte yandan çalışmalar incelendiğinde ise çoğunun

eğitim yönetimi, eğitim psikolojisi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında yapıldığı, içlerinden çok azının soruna sosyolojik yaklaştığı görülmüştür.

Bir öğrencinin okulu terk etmesi sorunu, sosyal bilimlerdeki diğer birçok sorun gibi tek bir disiplinle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir olgudur. Gözler önünde yaşanan kısmı, çoğunlukla hadisenin bireysel bir eylem olduğunu düşündürse de sorunun arka planına geçildiğinde toplumsal nedenler kendini göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, okul terk nedenlerine aile, toplumsal çevre ve okul boyutlarında, sanayileşme, göç olguları ve eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin de etkileri dikkate alınarak sosyolojik bir açıdan yaklaşmaktır. Ve çalışma boyunca elde edilen bilgiler ve bulgular ışığında okul terk vakalarının daha az yaşanması için alınması gereken önlemleri sunmaktır.

### ***Araştırmanın Önemi***

Ulaşılabilen kısa dönemli verilerde Türkiye genelindeki okul terk sayılarının düştüğü görülmüştür. Her ne kadar uzun dönemli veriler ışığında genel olarak okul terkin seyri görülemez de son birkaç yıl içerisinde düşüş olduğu fikrini veren bu tablo, gerek akademik olarak gerek siyasi olarak son yıllarda konunun üzerinde durulmasının, araştırmalar yapılmasının olumlu sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda sorunun daha iyi anlaşılmasına ve okul terk sayılarını ve sebep olduğu sorunları azaltabilecek daha etkili önlemlerin alınmasına yönelik bir katkı sunma gayretiyle hazırlanan bu çalışma, önem arz etmektedir.

Bununla beraber yapılan çalışmaların çoğunlukla mikro düzeyde kalıp belirli bir bölge ve belirli bir dönemi kapsaması da sorun üzerine yoğunlaşmanın sürekliliğini korumayı gerekli kılmaktadır. Her bölgenin kendine özgü koşullarının olması, bu sorun üzerine belirli bir bölgede çalışma yapılmasının önemini göstermektedir. Bu araştırma, genel olarak ele aldığı okul terk sorununu özel olarak Türkiye'nin her yerinden göç almış, çok çeşitli kültürleri bünyesinde barındıran bir bölge olan Gebze'de çalışarak şimdiye kadar bu bağlamda ele alınmamış bir bölgeyi araştırmış olması bakımından da ayrıca önemlidir.

Daha önce okul terk üzerine Türkiye’de yapılan çalışmaların yakın zamanda başladığını ve sayılarının az olduğu belirtilmişti. Zaten sayıları az olan çalışmaların içinde de sosyoloji disiplininde hazırlanan çok az çalışmanın olduğu ayrıca vurgulanmıştı. Buna göre, bu araştırma, ülkemizdeki okul terk literatürüne katkı sağlamasının yanında, çok az sayıdaki sosyolojik perspektifli çalışmalara bir yenisini eklemesi bakımından önemlidir.

Bu kapsamda zikredilebilecek bir mesele de belki uluslararası literatürün etkisidir. Uluslararası literatürde yapılmış çok sayıdaki çalışma, Türkiye için çoğunlukla ilham kaynağı olmanın ötesine geçememektedir. Çünkü bilindiği üzere ülkelerin kendine özgü sosyal koşulları vardır. Ve hatta yukarıda da değinildiği gibi bir ülke içindeki bölgelerin dahi kendi aralarında farklılaşan özel koşulları vardır. Buna göre dünyadaki çalışmalardan ilham almakla beraber ülkemizin koşullarının da farkında kalarak sorunu anlama gayretiyle yapılan araştırmalar son derece önemlidir. Bu araştırma, bahsedilen hassasiyetle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### ***Araştırmanın Yöntemi***

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmanın deseni, tekil-olay incelemesidir. Tekil-olay incelemesinde ana fikir, inceleme boyunca bütünlüğü ve karmaşıklığı içinde olayın kendisine dönülerek daha açık ve derinlere inen sonuçlar elde etmektir. Buna göre, “kişi, tarih ve yaşam döngüsü temelinde olay bütünü’nün karmaşıklığı, işlevlerin ve bulunulan alanların bağıntıları” özellikle önemlidir. Diğer taraftan seçilen yolun olay için akılcılığı, yöntemin desteklenmesi, sonuçların nasıl yorumlanacağı araştırma boyunca sorgulanabilir ve gerekli düzeltmeler yapılabilir. Ayrıca bu inceleme, sınırlamaları aşarak sanki o yapının içindeymiş gibi kavramaya ve çözümlemeye yardımcı olur (Mayring, 2011: 47-50).

Tekil-olay incelemesi, bütün hayat hikâyesi içerisinde belli bir dönemi oluşturan ve yeri bilinen bir sorun olduğunda geçerli bir ifade olur (Mayring, 2011: 51). Okul terk, bu tanımlamaya tam olarak uyduğu için araştırmada tekil-olay incelemesine göre planlama yapılması uygun bulunmuştur. Tekil-olay incelemesine göre yapılan bir planlamada beş önemli nokta vardır: sorunun formüle edilmesi, olayın

tanımlanması, tekniğin belirlenmesi, materyalin işlenmesi ve yorumlanması ve son olarak geniş ilişkiler yumağıyla bağlarının ortaya konması (Mayring, 2011: 48).

Sorun formüle edilirken okul terkin bir sosyal bilim araştırması için neden ilgi çekici olduğu, okul terkin önemi, böyle bir inceleme yapmanın amacı ve önemi, giriş bölümünün başında araştırmanın konusu, amacı ve önemi gösterilirken anlatıldığı gibi ortaya kondu.

Olayın tanımlanması ise temel noktayı oluşturmaktadır. Hangi durumların okul terke karşılık geldiğinin belirlenmesi bu noktada öncelikli amaçtır. Ancak sosyoloji disiplini içinde yapılan bu araştırma için bundan önce olayın geçtiği bölgenin sosyal yapısının oluşum ve gelişim sürecini ortaya koymak için sanayileşme ve buna bağlı olarak meydana gelen göçün etkileri gösterilmeye çalışıldı. Daha sonra ise bir perspektif belirlemek için hem Batı’da hem de ülkemizde eğitime sosyolojik yaklaşımlar ele alındı. Tüm bunlar sosyolojik bir çalışma için gerekli olmasının yanında olayın bütünlüğü ve karmaşıklığı içerisinde gerekli bağlantıları yakalamaya olanak vermesi açısından tekil-olay incelemesine de son derece uygundur. En sonunda geniş bir literatür taraması ile okul terk tanımlandı, okul terk konusunda hangi perspektifler ve hangi çalışmalar yapıldığı gösterilerek bu çalışmada kullanılacak araştırma boyutları belirlendi: aile, toplumsal çevre ve okul.

Tekniğin belirlenmesi ise kendi içinde üçe ayrılmaktadır. İlk olarak veri toplama tekniğinin belirlenmesi gelir. Veri toplama tekniği olarak sorun merkezli görüşme seçilmiştir. “Sorun merkezli görüşme, öznel anlamları kişinin kendi formülasyonları ışığında görebilmek üzere karşılıklı konuşma yolunu seçer.” ve belirli öğelerin bilindiği ve belirlenip özelleştirilmiş soruların mevcut olduğu durumlar için uygundur (Mayring, 2011: 75-77). Olayın tanımlanması noktasında tüm bu koşullar sağlandığı için yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla ses kaydı aracılığıyla sorun merkezli görüşmeler yaparak veri toplamaya karar verildi. Buna göre, önce belirlenen soruna uygun olarak oluşturulmuş soruların pilot uygulamaları yapıldı ve sonra gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara en son hali verildi.

Sahaya geçerken örneklemle ilgili üç sorun belirdi: rneklemen nasıl oluşturulacağı, kimlerin rneklemeye dâhil edileceği ve rneklemen büyüklüğünün ne kadar olacağı.

Öncelikle nitel araştırmalarda amaç, nicel araştırmalardaki gibi bir hipotez test etmek olmadığı için amaçsal, kartopu ve teorik örneklem biçimleri gibi örneklemeler kullanılır. Diğer taraftan rneklemeye dâhil edilecek kişiler, araştırma probleminin temel önemdeki öğeleri hakkında fikir sahibi olanlar, deneyimleri olanlar ve yaşantılarından bu öğeler hakkında bilgi oluşturabilecekler arasından seçilir. Yani rneklem, veri derlenebilecek kişilerden oluşur. Son olarak nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki gibi araştırma evreninin parametreleriyle ilgili genellemelere ulaşmaktan ziyade derinlemesine ayrıntılı bir kavrayış hedeflendiği için rneklemen büyüklüğünü araştırmacının doyuma ulaşması belirler (Kümbetoğlu, 2005: 96, 97).

Yukarıda anlatılanlara göre önce örneklem biçimi belirlendi. Araştırma evreninin büyüklüğü hakkında net bir bilginin olmadığı ya da araştırma evrenine ait bir kaydın olmadığı durumlarda kartopu rneklemi yararlı bir tekniktir. Bu tekniğe göre kaynak kişilerden diğer görüşülecek kişilere ulaşılarak bir kartopu gibi rneklemen büyümesi sağlanır. Ancak kaynak kişilerden diğer kişilere ulaşıldığı için bir yönlenme ve buna bağlı olarak sadece belirli bir grupta çalışma riski söz konusudur (Kümbetoğlu, 2005: 98).

Okulu terk eden kişilere belli bir kayıt sistemi üzerinden ulaşabilmek mümkün olmadığı için kartopu örneklem tekniği bu çalışmaya uygundur. Diğer taraftan bu tekniğin yukarıda bahsedilen sakıncasından korunmak için az sayıda kaynak kişiden hareket etmek yerine farklı bölgelerde farklı kaynak kişiler belirlenmeye çalışıldı. Bu kaynak kişiler bazen okulu terk eden kişiler olabildiği gibi bazen de okula devam eden kişiler ya da okulda görevli eğitimciler (idareci-ğretmen) oldu. Bununla beraber olaya farklı açılardan bakma imkânı yakalamak için eğitimciler (idareci-ğretmen) ve okulu terk eden kişilerin aileleri de çalışmaya dâhil edildi. Ailelere okulu terk eden katılımcılar aracılığıyla ulaşıldı. Buna karşılık eğitimciler için öncelikle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden Gebze’de okul terkin en çok yaşandığı okullar öğrenildi. Daha sonra gerekli resmi izinler alındıktan sonra belirlenen

okullara gidilerek öğretmenlik ve bölge konusunda bilgi ve tecrübesi olan eğitimcilere katılımcı olmaları teklif edildi, kabul edenlerle görüşmeler yapıldı. Araştırma istenilen doyuma ulaşmış bittiğinde okulu terk eden 23 kişiyle, 8 eğitimciyle ve 5 aileyle görüşme yapıldığı görüldü. Buna göre bu araştırmanın örneklem büyüklüğü 36 kişidir.

Araştırma planına devam edilirse tekniğin belirlenmesi noktasının ilk aşaması geçildikten sonra, ikinci olarak veri işleme tekniği belirlendi. Veri işleme tekniği olarak yazıya dökme kullanılmıştır. Kayıtlar, dialektler (ağızlar) verilerek alfabeyle geçirme (bağımlı çevirme) şeklinde yazıya dökülmüş ve bulguların değerlendirilmesi bölümünde ilgili yerlerde kullanılmıştır.

Tekniğin belirlenmesinin son aşaması yorumlama tekniğidir. Bu araştırmada yapılandırma biçiminde nitel içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Nitel içerik çözümlemesinde iki temel fikir vardır. Bunlardan ilki materyalin bölünmesi ve aşamalı olarak incelenmesi, ikincisi ise materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla çözümleme boyutlarının önceden belirlenmesidir. Nitel içerik çözümlemesinin yapılandırma biçiminde ise “...önceden belirlenmiş düzenleme ilkeleri yardımıyla verileri belirli kesitlere yerleştirmek ve bunları belirli ölçütler bazında değerlendirmek...” imkânını elde etmek amaçlanır (Mayring, 2011: 117). Bu araştırmada daha önce de bahsedildiği gibi okul terke sosyolojik bir perspektiften yaklaşmak için ortaya konan kavramsal ve kuramsal çalışmalar neticesinde üç inceleme boyutu ortaya çıkarıldı. Ayrıca yorumlamada okul terkle ilgili ulaşılabilen sayısal verilerle sorunun genel görünümü ortaya konulmaya çalışıldı ki bununla elde edilen bulgular karşılaştırılarak bir çeşit kontrol ve yorum geliştirilmeye çalışıldı. Daha sonra materyal bu boyutlara göre incelendiğinde her boyutta farklı temalar belirdi. Ne inceleme boyutları ne de ortaya çıkan temalar keskin geometrik çizgilerle birbirinden ayrılamasa da çözümleme için bu gerekli bir adımdı. Bu temalar, veriler işlenirken elde edilen belirli pasajlarla örneklendirildi. Materyal birkaç defa gözden geçirilip, gerektiği durumlarda temalarda değişikliklere gidilerek yorumlamaya en son hali verildi ve sonuçlar çıkarıldı.

Yukarıda bu çalışmada tekniğin belirlenmesi noktasında gerçekleşen aşamaları anlatırken planın bir sonraki adımı olan materyalin işlenmesi ve yorumlanması noktası da anlatıldı. Dolayısıyla planın son noktasına yani geniş ilişkiler yumağıyla bağların ortaya konmasına gelindi. Burada incelenen olayın diğer olaylarla karşılaştırılabilirliği, sonuçlarının geçerliliği için gereklidir. Okul terkin ekonomi, eğitim sistemi gibi alanlarla ilişkileri araştırıldığı gibi özellikle çalışılan bölge için göç ve göçün çekici unsuru olan sanayileşme ve buna bağlı olarak ortaya çıkan iş imkânlarıyla ilişkileri gösterilmeye çalışılmıştır.

### ***Araştırmanın Sınırlılıkları ve Zorlukları***

Bu araştırma, Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde okulu terk eden, okulu terk edenlerin ailesi olan ve bu ilçedeki liselerde eğitimci olarak görev yapan 36 katılımcıyla yapılan görüşmelerde, katılımcıların okul terke dair paylaştıkları bilgi, fikir ve tecrübeleri ile araştırmacının bu paylaşımları çözümleme ve kuramsal bilgi çerçevesinde yorumlamasıyla sınırlıdır.

Okulu terk eden bireylere ulaşmak bu araştırmanın en zor aşamalarından biri olmuştur. Öncelikle okulu terk eden birkaç kişiye ulaşarak başlayan süreç, daha sonra bu kişilerin arkadaşları ve tanıdıklarıyla devam etmiştir. Bunun yanında eğitimcilerden daha önce öğrencisi olduğu halde okulu terk etmiş tanıdıklarına ulaşma hususunda yardım talep edilmiştir. Ancak bu kişilere bir şekilde ulaşılabilse de geçmiş yaşantılarının kendilerinde bıraktığı olumsuzluğun etkisiyle katılımcı olmalarını sağlamak bazen oldukça zor olmuştur. Özellikle okulu terk eden kızlar bu noktada en büyük zorluğun yaşandığı kişilerdir. Araştırmacının erkek olması, bölge koşulları göz önünde bulundurulduğunda kızlarla yüz yüze görüşmelerde sorun oluşturmuş; bu sorunu aşmak için araştırmacı eşiyle, kızların tanıdıklarıyla ya da kızların aileleriyle birlikte görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yine bu bağlamda ailelere ulaşmak da ayrı bir zorluk oluşturmuştur. Çünkü ailelere okulu terk eden katılımcılar aracılığıyla ulaşmak istenmiş, ancak katılımcılar, okul terk nedeniyle aileleriyle sorun yaşadıklarını ifade ederek çoğunlukla aile görüşmelerinin gerçekleştirilmesinde yardımcı olmaktan çekinmişlerdir.

Kuramsal bilginin oluşturulması aşamasında ise okul terkle ilgili dünyanın birçok ülkesinde yapılmış çalışma taransa da araştırmacı yalnızca İngilizce dilinde kaleme alınan çalışmaları inceleyebilmiştir. Bu bağlamda literatür taraması, öncelikle ülkemizde yapılan çalışmalarda en çok atıfta bulunulan çalışmalar, daha sonra da konuyla ilgili literatürde öne çıkan ve bu araştırma için yararlı görülen çalışmalarla sınırlıdır. Okul terke dair bütün çalışmaların taranması gibi bir iddia söz konusu değildir.

Diğer taraftan okulu terk eden öğrencilerin sayısal verileri, araştırmada sorunu farklı açılardan değerlendirebilmek için gerekli görülmüş ve temin edilmeye çalışılmıştır. Ancak okulu terk eden öğrencilerle ilgili bilgilerin elektronik ortama sistemli bir şekilde aktarılmadığı ve çoğunlukla okullarda kayıtlı tutulduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin sayılarını net olarak öğrenmek için okullardan tek tek çıkarmak gerektiği anlaşılmıştır. Ancak böyle bir işlem çok fazla zaman gerektirmektedir. Araştırmacı, bir kamu personeli olduğu için böyle bir zaman oluşturamamıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yazı ile bu sayılar talep edilmiştir. Ancak son iki yıla ait, çeşitli istatistikler çıkarmaya olanak vermeyen ve Gebze'deki liselerin yarısını kapsayan sayılara ulaşılmıştır. Araştırma için gerekli görülen, sorunun genel görünümü hakkında fikir vermesi düşünülen ama ulaşılamayan istatistikler, Milli Eğitim Bakanlığında resmi yazı ile talep edilmiş, elektronik ortamda bulunduğu kadarıyla elde edilmiştir. Buna göre ilgili mercilerin verilerin depolanması ve araştırmacılara ulaştırılması noktasındaki zafiyetinden dolayı araştırmacı, verilerin güvenilirliği konusunun tartışmaya açık olduğunu kabul etmektedir ve bu konuyu ileride daha detaylı olarak ele alacaktır.

### ***Literatür Değerlendirmesi***

Ülkemizde okul terk konusunu ele alan çalışmalar disiplinlerine göre incelendiğinde çok azının sosyoloji alanında yapıldığı görülmüştür. Hâlbuki okul terkin son derece karmaşık bir süreç olması dolayısıyla farklı boyutlardan incelenmesi, sorunun daha iyi anlaşılabilmesi için gereklidir. Soruna bakıştaki bu eksiklik, okul terk olgusuna sosyolojik bir perspektiften yaklaşmanın önemini ve gerekliliğini göstermektedir. Hem dünya hem de Türkiye literatürünün genel

değerlendirmesi ileride detaylı bir şekilde yapılacaktır<sup>1</sup>. Burada özellikle sosyoloji disiplininde yapılmaya çalışılan bu araştırmanın yine aynı disiplinde yapılmış diğer çalışmalardan farkı gösterilmeye çalışılacaktır.

Türkiye literatürü taranırken lise düzeyinde okul terk sorununu sosyoloji disiplininde inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki, aynı zamanda okul terk konusunda ülkemizde yapılan ilk çalışma olan Uysal ve diğerlerinin (2006) araştırmasıdır. Uysal, çalışma yaptıkları bölgeyle ilgili ortaya koydukları istatistiklerle şimdiye kadar Türkiye’de yapılan okul terk çalışmaları içinde benzeri olmayan bir araştırma yapmıştır. Kendisi bu verilerin okullardan tek tek toplandığını belirtmiştir. Ancak çalışmanın kuramsal anlamda, ortaya koyduğu istatistikler kadar zengin olduğu söylenemez. Kuramsal çerçeve literatür taramasında elde edilen çevresel ve kişisel değişkenlerin okulu bırakma üzerindeki etkilerinden oluşmaktadır ki araştırma bunu özel olarak Kütahya ilinde incelemiştir. Ancak örneğin çalışmanın yapıldığı Kütahya ilinin sosyal yapısıyla ilgili herhangi bir bilgi sunulmamıştır ve araştırmanın sosyolojik boyutu, öğrencilerin dar sosyal çevresiyle kısıtlı tutulmuştur. Diğer taraftan çalışma, okulu terk eden ve okula devam eden gençlere uygulanan anketler aracılığıyla yapılan nicel bir araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmada bu iki araştırma grubu arasındaki fark ortaya konularak okul terkin nedenleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Lise düzeyinde sosyoloji disiplininde yapılan ikinci bir çalışma Tamer (2013)’e aittir. Tamer, çalışmasında Uysal gibi zengin okul terk istatistikleri sunamasa da sorunu dikkat çekici bir kuramsal çerçevede incelemeye çalışmıştır. Çalışmasının kuramsal çerçevesini Bourdieu’nun sermaye çeşitleri temelinde oluşturan Tamer, Uysal ve arkadaşları gibi okula devam eden ve okulu terk eden kişilerle nicel bir çalışma yapmıştır. Çalışmasının sonuna nitel bir araştırma eklese de çalışmada ağırlıklı olarak nicel veriler üzerinden inceleme yapılmaktadır. Tamer de çalışmasında araştırma bölgesinin sosyal yapısı hakkında herhangi bir bilgi

---

<sup>1</sup> Literatürde karşılaşılan çalışmalardan önemli görülenleri dünyada, Rumberger (2001), Jordan v.d. (1994), Bertrand (1962), McNeal (1997), Lee & Burkam (2000), Mishra & Ep (2014), Shahidul & Karim (2015); Türkiye’de ise Uysal (2006), Uysal (2008), Tunç (2011), Tamer (2013), Öğülmüş v.d. (2013), Taş v.d. (2013)’dir.

sunmamıştır. Diğer taraftan sahadan elde edilen bulguların kuramsal çerçevede yorumlanmaya ne kadar müsait olduğu da ayrıca tartışma konusudur. Çünkü okulu terk eden ve okula devam eden gençlerin “sermaye”leri arasında önemli farklar ortaya çıkmamıştır.

Bu çalışma, nitel bir araştırma olmasıyla ve ayrıca sorunu farklı açılardan değerlendirebilmek amacıyla araştırma grubuna çocuğu okulu terk etmiş aileleri ve bölgedeki liselerde görev yapan eğitimcileri de eklemesiyle diğer iki çalışmadan temelde ayrılmaktadır. Özellikle araştırma bölgesinin sosyal yapısı üzerinde durarak yine diğer iki çalışmadan ayrılmaktadır. Böylece çalışma, okul terk nedenlerini bağımsız olarak ele almamış, özellikle toplumsal arka planla olan ilişkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Bununla beraber çalışmanın kuramsal olarak soruna nasıl yaklaştığı, sorunu hangi boyutlarda ele aldığı da önemlidir. Öncelikle eğitim sosyolojisi alanında yapılmaya çalışılan bu araştırma, eğitim sosyolojisindeki üç temel kuram (işlevselci yaklaşım, yorumcu yaklaşım ve çatışmacı yaklaşım) ve ülkemizde eğitimi sosyolojik açıdan ele almış önemli kişilerin yaklaşımları çerçevesinde sorunu anlamaya çalışmıştır. Buna göre, gerek dünyada gerek ülkemizde okul terk üzerine yapılan çalışmalar değerlendirilerek sosyoloji disiplinine en uygun olacak şekilde inceleme boyutlarını belirlemiştir. Bu bağlamda çalışmanın bir avantajı, artık Türkiye literatüründeki okul terk çalışmalarının sayısının nispeten artmış olmasına bağlı olarak daha fazla çalışmayı inceleme fırsatı yakalamış olmasıdır. Ayrıca sahada yapılan nitel araştırmanın yanında MEB’den temin ettiği istatistiklerle nicel bir değerlendirme yaparak hem Türkiye geneli hem de araştırma bölgesi hakkında sorunun genel görünümüyle ilgili fikir vermesi açısından da diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

## **1. TÜRKİYE’NİN SANAYİLEŞME VE GÖÇ SÜRECİNDE GEBZE**

Sanayileşmenin ekonomik kalkınma üzerinde önemli etkileri olduğu açıktır. Ancak sanayileşmenin sadece ekonomi üzerinde etkisi yoktur. İhtiyaç duyduğu iş gücünü kendisine çekerek meydana getirdiği göçlerle toplum üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Bu bağlamda çalışmanın yapılacağı yer olan Gebze’nin Türkiye’nin önemli sanayi bölgelerinden biri olması ve buna bağlı olarak yaklaşık 50 yıldır Türkiye’nin her ilinden göç alması dikkat çekicidir. Çünkü bu olgular, Gebze’nin sosyal yapısı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu bölümde sanayileşme ve göç süreci içerisinde yaşanan gelişmeler ele alınarak bu etkiler anlaşılmaya çalışılacaktır. Bu da ileride Gebze bölgesindeki eğitim ve okul terk üzerindeki toplumsal etkileri anlamaya yardımcı olacaktır.

### **1.1. Türkiye’de Sanayileşme ve Gebze**

Türkiye’deki sanayileşme sürecini iki alt bölüme ayırabiliriz: Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet sonrası dönem. Cumhuriyet öncesi dönemde sanayileşme adına büyük gelişmeler yaşanmasa da kayda değer adımlar atılmıştır. Cumhuriyet sonrası dönem ise çok farklı alt dönemlere ayrılmakta ve siyasetle yakın bir ilişki içerisinde, son derece değişken gelişmeler göstermektedir. Bir sanayi kenti olan Gebze’deki sanayileşme süreci ise, genel olarak bu dönemlerde yaşanan gelişmelere paralel olarak gelişmektedir.

#### **1.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem**

Türkiye’nin sanayileşme sürecine Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerini kapsayacak şekilde genel olarak bakıldığında, iki asırdan fazla bir süredir sanayileşme çabalarının devam ettiği görülür. Osmanlı Devleti, ekonominin ve devletin güçlenmesinde sanayinin önemli bir rolü olduğuna inanmış ve bu doğrultuda 18. yüzyılın başlarında devlet fabrikaları kurmuştur (Kazgan, 2013: 56). Ancak sanayileşmeyle ilgili ilk önemli adımlar III. Selim zamanında atılmış ve II. Mahmut döneminde devam etmiştir. Bahsi geçen dönemlerde sanayileşme hareketleri

çoğunlukla ordunun ihtiyaçları doğrultusunda olmuştur (Sevgi, 1994: 24). 18. yüzyılda ve 19. yüzyılın başlarında devletin kurduğu fabrikalar, Sanayi Devrimi öncesine ait bir teknoloji kullanıyordu. Fakat 1830'lar ve 1840'larda Avrupa'dan ithal edilen son teknoloji makinelerle devlet, temelde ordunun, donanmanın ve sarayın gereksinimlerini karşılamak için fabrikalar kurmuştur (Pamuk, 2013: 201).

Özellikle 19. yüzyılda sanayileşme hareketlerini iki dönemde görebiliriz: 1838-1850 ve 1860-1873. İlk dönem İngiltere ile imzalanan 1838 Balta Limanı Antlaşması ile başlar. Bu antlaşma İngiliz sanayisine hem ucuz hammadde imkânı sağlaması hem de düşük vergili bir pazar oluşturmaları nedeniyle Osmanlı sanayisi için son derece olumsuz koşullar meydana getiriyordu (Tayanç, 1973: 19, 20). Osmanlı sanayisi, kendi pazarlarında satılan Avrupalı ürünlerle rekabet edebilecek şekilde bir üretim yapmakta zorlanıyordu. Bahsedilen olumsuzluklara rağmen bu dönemde İstanbul başta olmak üzere Osmanlı Devleti'nin bazı önemli merkezlerinde birçok fabrika kurulmuştur. Ancak çeşitli nedenlerden ötürü bu fabrikaların çoğu kapanmıştır. Bunun belki de en önemli nedeni Avrupa'dan gelen ürünlerle rekabet edilememesidir (Sevgi, 1994: 26). Aslında bu fabrikalar, ürettikleri mallar devlet tarafından alınarak ithal malların rekabetinden korunmaya çalışılmış olsalar da uzun süre dayanamamışlardır ve 1850'li yıllara gelindiğinde birçoğu kapanmıştır (Pamuk, 2013: 202).

Avrupa'dan gelen ürünlerle rekabet edememe sorununa karşılık 1863-1866 döneminde kurulan "Islahi Sanayi Encümeni"nin girişimleriyle "ikinci sanayileşme hareketi" olarak da adlandırılan dönem başlamıştır. Bu tarihlerden itibaren başlayan girişimler, 1873'te fabrika kurulmasını teşvik etmek için çıkarılan vergi muafiyetleri gibi daha birçok kanunla 19. yüzyılın sonuna kadar devam etmiştir. Tüm bu çabalara rağmen 20. yüzyıla gelindiğinde sanayileşme açısından gelinen nokta istenildiği gibi olmamıştır (Sevgi, 1994: 26, 27).

Bu dönemde Gebze, sanayileşme sürecine henüz tam anlamıyla dâhil olamamıştır. Biraz önce de bahsedildiği gibi Osmanlı sanayisinin zor zamanlar geçirdiği bu dönemlerde, tüm olumsuzluklara rağmen fabrikalar açılmış olsa da bunlar çoğunlukla İstanbul civarındadır. 19. yüzyılın sonuna kadar ekonomisi

ağırlıklı olarak ziraata dayanan Gebze ise küçük sanayi işletmelerine sahipti (Es, 2008: 56). İstihdam oranları bu durumu çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır. 19. yüzyılın ortalarında Gebze nüfusunun %67'si ziraat ile uğraşıyordu. (Çelik, 2003: 83). Ancak 19. yüzyılın ikinci yarısı, Osmanlı'da ikinci sanayileşme hareketinin başlaması Gebze'yi de etkilemiştir. 1843 yılında o zamanlar Gebze'ye bağlı olan Hereke'de bir iplik fabrikası kurulmuştur. 1891 yılında da bu fabrikaya halı kısmı eklenmiştir. Bir taraftan sanayiye adım atılırken diğer taraftan da ticarete gelişmeler yaşanmaktadır. Ulaşım konusunda son derece önemli bir noktada bulunan Gebze, hem karayolu hem de denizyolu ile ticarete hareketliliğin yaşandığı bir yerdir. 1873 yılında demiryolunun gelmesiyle ulaşımdaki ve ticaretteki önemi daha da artmıştır (Gebze Kaymakamlığı, 2001: 196).

20. yüzyılın başları ise sanayileşme açısından geçen yüzyıla nispeten daha hareketli geçmiştir. 1908 Devrimi'nden sonra takip edilen liberal politikalar, Balkan Savaşları'nın kaybedilmesiyle terk edilmiştir. Buna karşılık iktidarı ele geçiren İttihat ve Terakki idaresi, Türk milliyetçiliği doğrultusunda bir milli burjuva oluşturmaya çalışıyordu. Bu bağlamda yerli sanayiye çeşitli ayrıcalıklar tanıyacak şekilde yasalar çıkarılmıştır (Pamuk, 2013: 227). 1909 ve 1910 yıllarında iki tasarı oluşturulmuş ve 1913 yılında da "Teşvik-i Sanayi Kanun-u Muvakkatı" isimli bir yasa çıkarılmıştır (Kasalak, 2012: 67). Özellikle 1. Dünya Savaşı arifesinde, dünyanın son derece sıkıntılı olduğu bir süreç içerisinde sanayileşme adına yapılan bu girişimler, dikkate değer bir gelişme ortaya koysa da sınırlı ve yetersiz kalmıştır (Sevgi, 1994: 29).

20. yüzyılın başları Gebze için de sanayileşme adına hareketliliklerin görüldüğü, büyük işletmelerin faaliyete geçtiği bir dönem olsa da daha çok yabancı yatırımcının etkisi görülür. Örneğin 1910 yılında, o zaman Gebze'ye bağlı olan Darıca'da yabancı bir şirket Türkiye'nin ilk çimento fabrikasını kurmuştur. Benzer şekilde 1911 yılında da Türkiye'nin ikinci çimento fabrikası Ruslara yaptırılmıştır (Es, 2008: 57 ).

### **1.1.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem**

Cumhuriyet sonrası dönemde sanayileşme süreci 1923 yılında toplanan İzmir İktisat Kongresi ile başlamıştır ve çeşitli dönemlerle devam etmiştir. 1923-1933

tarikhlerini kapsayan ilk dönem, bu kongrede alınan kararların sanayileşme politikaları üzerinde etkisinin görüldüğü dönemdir (Sevgi, 1994: 38). Ancak yine de gerek dünya genelinde gerek ülke içinde yaşanan sorunlar nedeniyle bu dönem kendi içinde ikiye bölünür: 1923-1929 ve 1930-1933. Daha sonra 1933-1939 dönemi devletçilik politikası doğrultusunda bir sanayileşme görülürken 1939-1950 döneminde 2.Dünya Savaşı'nın etkileri görülür. 1950-1960 Demokrat Parti'nin iktidarda olduğu dönem sanayileşme anlamında önemli dalgalanmalar yaşanır. 1960-1980 dönemi bir önceki dönemin en büyük sorunu olarak görülen plansızlığın giderildiği bir dönemken, 1980-2000 döneminde neo-liberal ekonomi politikalarının etkisinde bir sanayileşme gözlenir. Son olarak da 2000'li yıllardan günümüze uzanan dönem gelir.

#### **1.1.2.1. 1923-1933 Dönemi**

Kurtuluş Savaşı'nın devam ettiği sıralarda, 1921 yılında yapılan bir sanayi sayımı, ülke genelindeki sanayinin yapısının özellikle dokuma üzerine yoğunlaşan atölye niteliğinde bir çeşit hafif sanayi olduğunu göstermiştir (Tayanç,1973: 37). Sanayileşme açısından içinde bulunulan bu zayıf durum daha sonra İzmir İktisat Kongresi'nde tartışılmıştır. 1923 yılında yapılan İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar doğrultusunda 1925 Sanayi ve Maadin Bankası'nın kurulması, 1927 Teşvik-i Sanayi Kanunu'nun çıkarılması gibi sanayileşme adına önemli adımlar atılmıştır. Ancak 1838'den başlayarak Osmanlı Devleti'nin sanayileşmesine darbe vuran kapitülasyonlar, bu seferde Lozan Antlaşması ile birlikte imzalanan Ticaret Sözleşmesi'yle 5 yıl daha devam etmiş ve Cumhuriyet'in ilk sanayileşme hamlelerinde istenilen noktaya gelinmesini engellemiştir (Kasalak, 2012: 74). Sanayileşmenin gidişatındaki bu olumsuzluğun yanı sıra 1927 yılından itibaren ekonominin de bozulmaya başlaması, "Türkiye'nin İktisat Programı"nın yapılmasını gerekli kılmıştır. Ancak tam da "1929 Dünya Ekonomik Buhranı" öncesinde hazırlanan bu program, olumsuz koşullar nedeniyle uygulamaya konulmamıştır (Sevgi, 1994: 45).

Osmanlı Devleti'nde özellikle kapitülasyonlar nedeniyle sanayileşme hareketlerinin büyük bir gelişme gösterememesine karşılık Cumhuriyet'in ilk

yıllarında, 1923- 1929 döneminde, içe dönük sanayileşme politikaları izlenmiştir. Buna göre Cumhuriyet'in ilk yıllarında dış alım, gümrük vergileri aracılığıyla bazen kısıtlanmış bazen de tamamen yasaklanmıştır. Bu yolla ülke ihtiyaçlarının karşılanması hususunda yerli sanayinin teşvik edilmesi ve iç pazarın yerli üretime bırakılması hedeflenmiştir. Ancak Lozan Antlaşması'nın gümrük vergileriyle ilgili kararlarının etkisi, yerli müteşebbisin sermaye sıkıntısı, tecrübesizlik, nitelikli eleman yetersizliği gibi nedenlerle içe dönük sanayileşme başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Tanzimat Dönemi düşüncesinin de etkisiyle liberal ekonomi sisteminden yana bir siyaset izlenmeye çalışılmıştır. Ancak yukarıda bahsedilen koşullar özel kesimle oluşturulmaya çalışılan sanayileşmenin büyük ölçüde yetersiz kalmasına neden olmuş ve 1930'lu yıllarda devletin müdahalesinin gerekliliği dile getirilmeye başlamıştır (Emmioğlu, 2010: 221).

1930 yılında devlet ilk iş olarak sanayileşme politikasında bir değişikliğe gitmiş ve ithal ikamesini benimsemiştir. Buna göre, ulusal düzeyde bir önemi olan sanayi ürünleri hariç geriye kalan ürünlerin üretiminde rekabeti sağlamak için ithalat yapılabilecektir (Sevgi, 1994: 46). Her ne kadar 1930'dan sonra devlet ekonomiye müdahale etmeye başlasa da sistem olarak “devletçilik”in benimsenmesi 1933 yılında olmuştur. Ayrıca bu tarihte ilk sanayileşme planı yapılmıştır (Emmioğlu, 2010: 226).

#### **1.1.2.2. 1933-1950 Dönemi**

Özel girişimde istenilen hedeflerin yakalanamaması, 1929'da New York Borsası'nın çöküşüyle ortaya çıkan Dünya Ekonomik Buhranı, 1932'de ödenmeye başlayacak olan Osmanlı Devleti'nden kalan borçlar ve Türkiye'nin kendi iç koşullarının da etkisiyle ortaya çıkan bunalım karşısında yeni ekonomi politikaları aranmış ve “devletçilik” resmi politikaya dönüşmüştür (Kazgan, 2013: 46). Buna göre, devlet, sanayi ve ekonomiyi canlandırmak için kendi kaynaklarıyla işletmeler açacak, temel ihtiyaçlara yönelik tesisler kuracak, bu tesisleri kurarken hammaddelerin coğrafi konumlarını dikkate alacak, döviz kaybını azaltmak için ithal

edilen ürünlerin üretimini yurt içinde yapacaktır. Kısacası devlete dayalı bir sanayi oluşturulacaktır. Belirlenen bu ekonomi politikaları doğrultusunda sanayileşmede yeni bir dönem başlatacak olan Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı, 1933'te hazırlanmış, 1934 yılında da uygulamaya konmuştur (Doğan, 2013: 216, 217). Cumhuriyet tarihinin ilk ciddi sanayileşme adımlarının atıldığı 1933-1939 döneminde, firmaların sayısının azalması, buna karşın firmaların üretim kapasitelerinin artması, kamu kuruluşlarının çoğalması, sanayinin büyüme hızının yükselmesi, sanayi kesiminin GSMH içindeki payının artması ile sanayileşmede yapısal bir değişim gerçekleşmiştir (Sevgi, 1994: 54).

Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı'nın nispeten olumlu gidişatı ardından İkinci Beş Yıllık Sanayi Planı'nın hazırlanmasında etkili olmuştur. 1938'de resmen kabul edilen İkinci Beş Yıllık Sanayi Planı, 1939'da patlak veren II. Dünya Savaşı nedeniyle uygulamaya konulmamıştır (Özyurt, 2011: 128). Böylece 1939-1950 tarihleri arasındaki döneme II. Dünya Savaşı damgasını vurmuştur. 1940-1945 döneminde ekonomik ve askeri alanda bazı tedbirlerin alındığı "savaş ekonomisi politikası" uygulamaya konulmuştur. Bu durum, 1941'de Teşvik-i Sanayi Kanunu'nun yürürlükten kaldırılması gibi sanayileşme politikalarını da etkilemiştir (Sevgi, 1994: 54, 55). Bu dönemin sonuna gelindiğinde sanayinin milli gelir içindeki payı dönemin başına göre yalnızca 1,8 lik bir artışla %11,1'e yükselmiştir (Tayanç, 1973: 121).

1946-1948 yılları arasında yaşanan ekonomik bir durgunlukla beraber devletçilik artık gerek içeriden (özellikle 1948 İstanbul'da toplanan İktisat Kongresi'nde), gerek dışarıdan (Amerika tarafından hazırlanan raporlarda) eleştirilere konu olmuştur. Ancak bunun aksi eleştiriler de mevcuttu. Örneğin bazı gazeteler, devletçilik politikasının, güç ve kapsamının yetersiz olduğu yönünde Türkiye'ye suçlamalarda bulunan İngiltere'den dert yanmaktaydı. Ancak tüm bunlara rağmen özellikle 1949-1953 döneminde Amerika'nın ekonomik görüşleri Türkiye üzerinde etkili olmuştur (Karpaz, 2013: 374-378).

1950'li yıllara gelindiğinde Cumhuriyet sonrası dönemin kongreler, programlar, planlar çerçevesinde yapılmaya çalışılan ilk önemli sanayileşme girişimlerinin sürekli olumsuz koşullar içinde kaldığı görülür. Yüklü borçlar, ticari bağlayıcılığı

olan anlaşmalar, ekonomik krizler, savaşlar... Tüm bunlara rağmen bazı adımlar atılsa da bunlar özellikle ülke geneli açısından bakıldığında yeterli olmamıştır. Bu dönem sanayileşme anlamında Gebze, ülke genelindeki gelişmelere paralel olarak henüz bir canlılık göstermemiştir. Ancak sanayinin en önemli yerleşimi olan İstanbul'a yakın olması, daha önce belirtildiği üzere ulaşımda son derece önemli bir noktada bulunması, sanayiye adım adım Gebze'ye yaklaştırmaktadır.

### **1.1.2.3. 1950-1960 Dönemi**

Planlı sanayileşme hedefi, II. Dünya Savaşı koşulları sebebiyle askıya alınsa da savaş sürerken yeni bir plan hazırlanmaya başlamış ve savaş bittikten kısa bir süre sonra da tamamlanmıştır. 1947-1951 dönemini kapsayan İkinci Beş Yıllık Sanayi Planı, gerek içeride gerek dışarıda kaynak temini hususunda sorun yaşamıştır. İçeride önce beklemeye alınan plan, daha sonra Amerika tarafından “iddialı”, Avrupa tarafından ise “ihtiraslı” olarak görülünce rafa kaldırıldı. Sonuçta Marshall Yardımı'ndan yararlanabilmek için sanayi planları bir kenara bırakılmış ve Amerika'nın beklentileri doğrultusunda yatırımın daha çok tarıma yapıldığı planlar hazırlanmıştır (Ekzen, 2009: 22, 23). Bundan sonra bir süre sanayileşme, planlar kapsamında belirlenen hedefler doğrultusunda yapılmamıştır. Ekonomi politikaları ise çoğunlukla dış etkiler altında gerçekleşmiştir.

Yukarıda bahsedilen süreç sonunda başlayan 1950-1960 döneminde sanayileşme politikalarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bir önceki devletçi dönemden farklı olarak bu dönemde devletin ekonomiye müdahalesinin kısıtlanması ve buna karşılık özel sektörün geliştirilmesi hedeflenmiştir (Sevgi, 1994: 60). Ayrıca bu dönemde 1950 öncesi sanayileşme politikası olan ithal ikamesi yerine “ihracata teşvik”e yönelme olmuştur (Tayanç, 1973: 135). Ancak bu dönemde özel teşebbüsün sanayi faaliyetlerinin desteklenmesinde ciddi bir bölgeler arası dengesizlik göze çarpmaktadır. Örneğin özel girişimi finanse etmek için kurulan Türkiye Sanayi Yatırım Bankası'nın kredi açtığı sanayi kuruluşlarının %75'i Marmara ve Ege Bölgesi'nde bulunurken, sadece İstanbul'un oranı %51 gibi yüksek bir değere ulaşmıştır (Sevgi, 1994: 61).

1950-1960 döneminde ABD'den alınan dış yardımın kullanım yerine göre dağılımına bakıldığında tarım ve hizmetler alanlarında yararlanma oranları çok yüksek olmasına karşın sanayinin geliştirilmesindeki payı çok düşük olmuştur (Tayanç, 1973: 145). Bu dönemin ilk yarısında Marshall Planı doğrultusunda tarımsal etkinliklere dayalı iç tüketime dönük sanayileşmeyle kırsal alanda yapısal dönüşümler yürütülmüş ve bununla beraber kentleşme hareketleri de hızlanmaya başlamıştır. İkinci yarısında ise özellikle özel teşebbüsün yetersiz kaldığı tüketim mallarını üretmeye yönelik sanayileşmeye kamu yatırımları öne çıkmıştır. Bunların yanında ulaştırma, enerji ve haberleşme alanlarında da önemli gelişmeler yaşanmıştır (Sevgi, 1994: 62, 63). Sanayinin milli gelir içindeki payı dönemin ilk yarısında az bir artışla %11,6'ya yükselirken dönemin sonunda %10,8'e gerileyerek dönemin başından da aşağı bir seviyeye düşmüştür (Tayanç, 1973: 153).

Dışarıdan sermaye ithali üzerine kurulan serbestleşme programı, dönemin ilk yıllarında tarım alanlarındaki atıl kapasitenin kullanılmasında başarı göstermiştir. Ancak daha sonraları para arzını arttıracak yeni kapasitelerin oluşturulamaması, enflasyona ve 1958 krizine zemin hazırlamıştır. Bu tarihten sonra göstergeler daha da kötüye gitmiş, ülkede, özellikle ekonomik kalkınmada, olumsuz koşulların ortaya çıktığı ve bunların siyasal alanda da kendisini gösterdiği öne sürülerek 27 Mayıs 1960 ihtilali yapılmıştır. İhtilal sonrası sosyal devlet anlayışıyla hareket edilerek planlı bir ekonomik kalkınma öngörülmüş ve Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur. Bu tarihten itibaren ülke ekonomisi, uzun dönemli perspektif planlar çevresinde, beşer yıllık kalkınma planları doğrultusunda yönlendirilmeye çalışılmıştır (Kazgan, 2013: 69; Eroğul, 2003: 254; Sevgi, 1994: 63).

Cumhuriyet sonrası dönemde, yukarıda belirtildiği üzere 1950'li yıllara kadar Türkiye'nin sanayileşmesinde büyük bir hareketlilik yoktur. Bu dönemde Gebze'nin sanayileşmesi için de aynı durum söz konusudur. 1950-1960 yıllarını kapsayan dönemde başlayan sanayileşme hareketlerinde ise, özellikle bölgesel anlamda dengeli bir hareketlilik olmamıştır. Sanayileşmenin büyük bir kısmı Batı Anadolu'da hatta İstanbul'da meydana gelmiştir. Bu dönemde Gebze, her ne kadar Batı Anadolu sınırları içinde yer alsın da yanı başında İstanbul'un bulunması gibi bir dezavantaj nedeniyle henüz sanayileşme anlamında önemli bir gelişme gösterememiştir.

Anlaşılabacağı üzere Gebze, 1960'lara kadar bir tarım bölgesi olma özelliğini korumuştur (Çelik, 2004: 25). Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısına girerken ilçenin İstanbul-Ankara asfaltı boyunca sanayi tesisleri kurulmaya elverişli bir bölge olduğunun belirtildiği 1947 tarihli rapor, Gebze'nin ekonomik kaderini değiştirmede etkili olmuştur (Öngel, 2013: 94).

#### **1.1.2.4. 1960-1980 Dönemi**

1933'te yapılan ve 1934-1938 döneminde uygulanan BBYSP ve II. Dünya Savaşı nedeniyle uygulanmaya konulamayan İBYSP sonrasında 1960'a kadar planlama yapılmamıştır. 1960 darbesini yapanlar da özellikle 1950-1960 döneminin plansızlık nedeniyle kötüye gittiğini düşündüler ve ekonomik kalkınmayı planlı bir şekilde yürütmek için Devlet Planlama Teşkilatı'nı kurarak Cumhuriyet tarihinin ikinci planlı dönemini başlattılar (Sevgi, 1994: 63). Aslında 1960'lı yıllar Batı'da genel olarak planlamanın yayıldığı, yeni planlama tekniklerinin yapıldığı; başarı ve büyümenin sanayileşme ve gelir dağılımının düzenlenmesiyle değerlendirildiği bir dönemdir (Kazgan, 2013: 78).

1980'lerin başına kadar devam eden bu dönemin sanayileşme politikasının temelinde de ithal ikamesi vardır. Ayrıca 1963'te yapılan ilk planın ve 1979'a kadar yapılan dört planın da vazgeçilmez iki hedefi olmuştur: Sanayileşmeye ağırlık verilmesi ve bölgelerarası dengesizliğin giderilmesi.

İlk iki plan 15 yıllık uzun dönemli bir perspektif planının ilk adımları olarak hazırlanmıştır. 1963-1967 dönemini kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, sanayi, tarım ve inşaat sektörlerine diğer sektörlerle nazaran daha çok ağırlık vermiştir. Özellikle sanayi sektörünün ekonomik kalkınmada önemli bir yeri olduğu düşüncesi planlı dönemin geneline damgasını vurmuştur. Gerçekten de planda sanayi sektörüne yatırım hedefi %16,9 olarak belirlenmiş olmasına rağmen %21,4'e yükselmiştir. Ancak sanayinin GSMH içindeki payı %21,4 beklenirken %19,1 ile hedeflenenin altında olmuştur. Dönemin diğer önemli özelliği teşvik tedbirleridir. Bu tedbirler sanayinin dağılımındaki bölgesel eşitsizlikleri gidermek için önemli bir adım olmuştur (Sevgi, 1994: 65, 66).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968-1972 tarihlerini kapsayan dönem için yapılmış ve uygulanmıştır. Bir önceki döneme göre sanayiden beklenti daha da artmıştır ve diğer sektörlerle oranla sanayiye daha çok ağırlık verilmesi planlanmıştır. Ancak bir önceki dönemle benzer bir seyir izlenmiştir. Sanayiye yatırım hedeflenenin üstünde (hedef: %22,4 – gerçekleşen: %25,7) olurken sanayinin GSMH içindeki payı yine beklenenden düşük (hedef: %30,7 – gerçekleşen: %22,7) olmuştur. Bu dönemin bir özelliği de sanayileşmenin kırdan kente çektiği göçün kent nüfusunu arttırmasıdır. Bu durum alt yapının yetersiz kalmasına bağlı olarak sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Planın bir yönü de bu sorunların çözümüne yöneliktir (Sevgi, 1994: 67, 68).

1950 sonrasında sanayileşmede başlayan hareketlilik, bölgesel anlamda dengeli olmadığı için Gebze'yi önemli derecede etkilememiştir. Ancak 1960 sonrası yapılan planlarla sanayinin bölgelerarası dengesiz dağılımının düzeltilme girişimleri, Gebze için sanayileşme sürecinin tam anlamıyla başladığı bir dönemdir. Artık sanayinin yoğunluğundan, kentin kalabalığından yıpranan İstanbul'un yükü, çevresine dağıtılmaya başlamıştı. Böylece Gebze, Cumhuriyet dönemindeki ilk sanayi kuruluşuna kavuşmuştur. Bu kuruluş, 1961 yılında ilçenin batısında, o zaman Gebze'ye bağlı olan Çayırova'da açılan cam fabrikasıdır. Bu şekilde 1960'lı yıllarda açılmaya başlayan fabrikalarla Gebze hızlı ve güçlü bir şekilde sanayi sektöründe sahneye çıkmıştır (Gebze Ticaret Odası, 1993: 162).

1963'te başlayan yeni planlı dönemin ilk on yılı geride kaldığında görünen o ki hedeflenen oranlar yakalanamasa da göstergeler sürekli bir artış kaydetmiştir. Bu durumun 1970'li yılların başında yapılan üçüncü plana olumlu yönde bir etkisi olduğu düşünülebilir. Gerçekten de 1973-1977 dönemi için hazırlanan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda sanayiye daha çok ağırlık vermenin yanında ara ve yatırım mallarının üretiminin hızlandırılmasını da planlanmıştır. Sanayiye yatırım %31,1 olarak, sanayinin GSMH içindeki payı ise %27 olarak hedeflenmiştir. Bu değerler diğer planlarla karşılaştırıldığında, sanayiye yönelik umutların arttığı anlaşılır. Öte yandan sanayileşmede bölgesel düzeyde bir politika yerine sanayinin yurt genelinde yaygınlaştırılmasının hedeflenmesi de planın bir diğer önemli özelliğidir.

Fakat planın uygulamaya konulmasından bir süre sonra, gerek dünya gerek Türkiye için son derece olumsuz koşullar oluşmuştur. Önce 1973'ün sonları 1974'ün başlarında patlak veren petrol krizi dünya ekonomisini altüst ederken Avrupa'yı da durgunluğa sürüklemiştir. Daha sonra böyle bir dönemde yapılan 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı, Batı ile ilişkileri son derece gergin bir noktaya getirmiştir. Bu harekâtın yanlışlığını işaret eden ABD, silah ambargosu uygularken Batı Avrupa da gizli bir ekonomik ambargo uygulamıştır (Kazgan, 2013: 84, 85).

Beklenmeyen bu hadiseler, tabii olarak sanayileşme sürecindeki hedeflerin gerçekleşme oranlarını etkilemiştir. Sanayi yatırımında gerçekleşen değer %28,2 ile planlı dönem başladığından beri ilk defa hedeflenenden düşük olmuştur. Sanayinin GSMH içindeki payı ise diğer dönemlerde gerçekleşenlere paralel olarak %24,1 ile hedeflenenden düşük olmuştur (Sevgi, 1994: 69, 71).

Batı, 1970'lerin ikinci yarısında ortaya çıkan bu koşulları aşabilmenin yolunu ihracatı arttırmakta bulmuştu. Bunun için çevre ülkeleri borçlandırarak ithalatlarını arttırıyordu. Türkiye de bu sisteme dâhil oldu ve ihracatı göz ardı ederek ithalatı kolaylaştırmayı seçti. Böylece düşük faizli kısa vadeli büyük borçlanmalara gitti (Kazgan, 2013: 86, 87).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın uygulama süresi bittikten sonra, kısa vadeli borçların ödenemeyerek birikmesi sonucu Türkiye 1978'de krize girdi. Borçlanma sonrası girilen krizin olumsuz etkileri sanayide de kendisini göstermiştir. Sanayide borçlanmalarla büyük oranda yeni kapasiteler oluşturulsa da kriz nedeniyle bunların kullanım oranı %51'e düşmüştür (Kazgan, 2013: 96, 97).

Kriz nedeniyle dördüncü planın hazırlanması geciktirilmişti. Sanayileşmenin kritik bir yol ayrımında olan Türkiye için artık iki seçenek vardı: Sanayileşmeye devam etmek ya da sanayileşmeden vazgeçmek. Tercih sanayileşmeye devam etmekten yana oldu ve böylece dördüncü planın temel özelliği, zaman kaybetmeden sanayileşmede ulaşılan noktadan devam etmek oldu (Ekzen, 2009: 84, 85).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, ancak 1979'da uygulamaya konulabilmişti. Ara ve yatırım mallarının üretiminde dış rekabeti sağlama, sanayileşmeyi

hızlandıracak alt yapı gereksinimlerinin karşılanması bu dönemde sanayi hedefleri arasındadır. Buna göre sanayiye yatırım %27,4 olarak, sanayinin GSYİH içindeki payı da %31,8 olarak hedeflenmiştir. Diğer taraftan sanayinin çekiciliğiyle gelen göçün neden olduğu çarpık kentleşme ve buna bağlı olarak ortaya çıkan alt yapı yetersizlikleri artarak devam etmektedir. Plan, bu sorunların çözümünü de hedeflemiştir. Planlı dönemin genelinde görüldüğü üzere hedefler yakalanamamıştır. Sanayiye yatırım %25,6'da kalırken sanayinin GSYİH içindeki payı %28,7'ye ulaşabilmiştir (Sevgi, 1994: 72, 74).

1970'li yıllara girerken sanayileşme anlamında önemli gelişmeler kaydedilmesine rağmen 1980'lere kadar yapılan iki plan, gerek dünyada gerek ülkede yaşanan krizlerin olumsuz etkileri altında kalmıştır. Bu durum kamu kesiminin sanayi sektörüne yatırım payını düşürmüştür. Buna karşılık dönem içinde özel kesimin sanayideki payı artmaya başlamıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde Gebze, ithal ikameci dönemin önemli üretim merkezlerinden biri haline gelmiştir (Öngel, 2013: 106).

#### **1.1.2.5. 1980-2000 Dönemi**

1970'lerin sonuna kadar dört kalkınma planı hazırlanmıştır. Bunların ortak hedefleri arasında en göze çarpanı sanayiye öncelik ve ağırlık vermeleri olmuştur. Ayrıca bu dört planın uygulandığı dönemde sanayileşme politikaları ithal ikamesi temelinde sürdürülüyordu (Eser, 1993: 61). 1978 krizinin gölgesinde hazırlanan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirlenen hedeflere ulaşamayacağı anlaşılmca sanayiye katkı ve sanayiye teşvik için 24 Ocak 1980 Kararları ile bir istikrar programı oluşturuldu (Doğan, 2013: 218). 1980 istikrar programı, 1970'lerin sonunda yaşanan enflasyon ve dış ödemeler dengesi sorunlarına karşı kısa dönemli bir çözüm olarak düşünülse de ekonomide ve sanayide önemli değişikliklere neden olmuştur (Şenses, 1989: 27).

İstikrar programının öncelik verdiği ilk şey ihracatı hızla arttırarak dış borç ödemelerini dengelemeye çalışmak ve böylece dış finans piyasalarına güven vermektir. Böylece bu dönemin sanayileşme modeli “ihracata dönük sanayileşme”

oldu (Kazgan, 2013: 110). Sanayileşmede önemli değişikliklerin başlangıcı olan bu programla diğer ekonomi politikalarından farklı olarak ihracatta kademeli olarak teşvik, ithalatta ise kademeli olarak serbestleşme uygulamasına gidilmiştir (Şenses, 1989: 29). Program bu yönüyle önemli bir yapısal değişikliğin ön koşulu olduğunu göstermektedir. Gerçekten de 1983 tarihli hükûmet programında ithal ikamesinin terk edilerek ihracata dönük bir sanayileşme politikasına geçilmesinin gerekli olduğunun vurgulanması bu durumu desteklemektedir (Eser, 1993: 72).

21. yüzyıla kadar üç kalkınma planı daha yapılır. Bunların ilki 1980 istikrar programı çerçevesinde hazırlanan 1984-1989 dönemini kapsayan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'dır. Sevgi (1994: 76)'ye göre temel amaçları ve politikaları açısından değerlendirildiğinde bir önceki plandan çok da farklı değildir. Ancak planda ihracatın artırılmasına yönelik stratejilerin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Öte yandan diğer planlarda incelenen sanayiye yatırım oranı ve GSYİH içinde sanayinin payı değerleri bu dönemin farkını ortaya koymaktadır. Sanayi sektörüne yatırım oranında hedef %20,8 ile diğer dönemlerin altındadır. Gerçekleşme oranının ancak %17,5'e ulaştığı göz önünde bulundurulursa artık kamu yatırımlarının sanayi sektöründe geri adım attığı anlaşılabılır. Gerçekten de 1980 yılına kadar özel ve kamu kesimlerinin sanayi sektörü içindeki paylarının yaklaşık olarak eşit olduğu görülürken istikrar programıyla birlikte kamu kesiminin oranının sürekli azaldığı görülür (Şenses, 1989: 43). Sanayinin GSMH içindeki payı az da olsa bir yükseliş gösterse de ekonomik dengelerin bozulması, sanayiye yatırımın cazibesini yok etmiştir. Sanayinin dönem içindeki yıllık artış oranı, toplam yatırımdaki pay dönem boyunca düşüş göstermiştir (Emmioğlu, 2010: 379-382).

Ayrıca bu dönemde gelişmiş ve geri kalmış bölgeler arasındaki dengesizliğin giderilmesine yönelik planlamalar da yapılmıştır. Bunların içinde OSB'lerle ilgili teşvikler konumuz açısından dikkat çekicidir. Plan doğrultusunda 1980'lerde yaygınlaşmaya başlayan OSB'ler Gebze bölgesini de etkilemiştir. Kurulduğu dönem itibariyle Türkiye'nin en büyük organize sanayi bölgesi olan GOSB, Bakanlar Kurulu kararıyla 1985 yılında kurulmuştur (Gebze Ticaret Odası, 1993: 168). Bu tarihten sonra GOSB zamanla büyümeye devam edecek ve Gebze'nin yerleşimini etkileyecektir.

Planda yer alan bir diğerk önemli husus da OSB kurulmuş yerlerde tamamlayıcı faaliyetlerin bulunduğu Küçük Sanayi Siteleri'nin kurulmasının teşvik edilmesidir (Öngel, 2013: 117). Aslında Gebze'de Küçük Sanayi Sitesi kurma çalışmaları 1975 yılında başlamıştır. Ancak temelinin atılması 1986'yı bulmuştur (Gebze Ticaret Odası, 1993: 163).

1980'lerin ilk yarısı göstergeler yükselse de ikinci yarısı yine gerek dünya gerek Türkiye için olumsuz koşullar ortaya çıkmıştı. 1986 ve 1987'de kamu altyapı yatırımları ve ihracat ile sanayileşme hızında görülen yükselme, diğerk taraftan enflasyonu hızlanması, kısa vadeli dış borçların birikmesi gibi olumsuzlukları beraberinde getirmişti. İçeride bunlar olurken dışarıda ise 1987'de New York Borsası çökmüş, sermaye çekingenleşmiş dolayısıyla dış borçlanma zorlanmıştı (Kazgan, 2013: 121, 122). Böyle bir süreçte içine düşülen 1989 krizinin gölgesinde 1990-1994 dönemi için Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanmıştır. Bir önceki dönem stratejilerine devam edilerek sanayinin özel kesimin gücünden yararlanarak geliştirilmesi, kamu kesimi yatırımlarının bölgelerarası eşitsizliği gidermek için kullanılması ve bu dönemin genel karakteristiği olduğu üzere sanayide dışa dönük, rekabetçi, ihracatta sürekliliği olan bir yapının geliştirilmesi planlanmıştır (Sevgi, 1994: 81). Ancak sanayi sektöründe kayda değerk bir artış görülmemiştir. Buna karşılık sanayideki istihdam oranı ise artmıştır. Ekonomik istikrarsızlık, sanayi üretim oranında düşük değerklerde bir artışa hatta oranın düşmesine, sanayi yönünden kayıp yaşanmasına neden olmuştur (Emmioğlu, 2010: 406, 407).

1989 krizinden sonra 1990 ve 1991 yıllarında kamu tasarruf açığı negatife döndü. Kamuda yatırım harcamaları sürekli daraltılırken 1992 ve 1993'te kamu kesiminin borçlanmalarında sıkıntılı noktalara gelinmiştir. Böylece 1994 krizi patlak verdi (Ekzen, 2009: 120-122). Krizden sonra 1996-2000 dönemi için yeni bir plan, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı yapılmıştır. Sanayinin teşviki, sanayinin rekabet gücündeki eksikliğin giderilmesi planda amaçlanmıştır. Ayrıca sanayinin gereksinim duyduğu nitelikli işgücünü temin etmek için mesleki eğitime önem verilmesi hedefler arasında yer almıştır. Diğerk taraftan az sayıdaki organize sanayi bölgelerinin arttırılması da öncelikli hedefler arasındadır (Doğan, 2013: 220). Sanayinin GSMH içindeki payında düşüş gerçekleşirken, istihdamda ise yine artış yaşanmıştır. Devlet,

yeni sanayi tesisleri kurmak yerine yatırımlarını mevcut KİT'lerin iyileştirilmesine yapmıştır (Emmioğlu, 2010: 419, 420).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın uygulandığı dönemin sonuna yaklaşırken iki kriz yaşanmıştır. İlki dışarıda, 1997 yılında önce Asya'da başlayan sonra Rusya'ya yayılan küresel krizin etkisiyle döviz birikimlerinin erimesiyle yaşanmıştır (Ekzen, 2009: ). Bunun temelinde 1992 yılından itibaren ticaretin Rusya'ya yönelmiş olması vardır. Rusya'nın yaşadığı 1997 krizine bağlı olarak büyük miktarda dolar sermayesinin dışarı çıkışına ihracattaki gerileme de eklenince kamu borç yükü önemli ölçüde artmıştır. Dışarıda yaşanan bu gelişmelere paralel olarak içeride de hükümetin enflasyonu önlemek için uyguladığı daraltıcı politikalar, 1999 krizini ortaya çıkarmıştır (Kazgan, 2013: 318).

Önce ekonomiyi değiştiren istikrar programı, sonra siyaseti değiştiren darbeye başlayan bu dönemin ilk on yılı nispeten olumlu bir ekonomik tablo ortaya koyarken, sanayileşmede ithal ikameci politika terk edilerek yerine ihracata dönük bir yol izlenmiştir. Bu döneme kadar var olan kamu-özel dengesi özel kesim lehine bozulmuştur. Kamu yaptığı yatırımları da çoğunlukla sanayiye değil, sanayinin kurulabileceği uygun mekânların inşasına yapmıştır. Bu bağlamda Gebze'de inşa edilen OSB'ler, bölge sanayisinin şekillenmesinde etkili olmuştur (Öngel, 2013: 118, 119). Ayrıca 1980'lerin sonu ve 1990'lı yıllarda yaşanan krizler bu döneme damgasını vurmuş ve yine bazı şeylerin değişmesi gerektiğinin sinyallerini vermiştir.

#### **1.1.2.6. 2000 Sonrası Dönem**

2000 yılından günümüze kadar geçen sürede üç plan daha yapılmıştır. Bu planlar 2001-2005 dönemini kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı ve nihayet 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'dır.

1997 Kasım'ında dönemin hükümeti Türkiye'nin en uzun dönemli IMF ilişkilerini başlatacak anlaşmaya imza atmıştır. Bu süreç, iki yıl sonra, 1999 yılında orta vadeli bir istikrar ve yapısal reform programına dönüşmüştür. Program çerçevesinde 2000 yılındaki uygulamalar ise Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın

başlangıç yılında 2001 krizine zemin hazırlamıştır (Ekzen, 2009: 131). 1997 yılından sonra krize kadar geçen sürede, imalat sanayinde ücretler düşmüş, istihdam azalmış dolayısıyla işsizlik artmıştır (Kazgan, 2013: 317). Kriz sonrası, 2001’de hazırlanan “Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı” ile imalat sanayisinde yapısal bir değişim hedeflenmişti. Buna göre “dış taleple büyüme” modelinde ihracat artışının temelini bu değişim sonrası yapı oluşturacaktı. Bu hedefe ulaşmak için de imalat sanayisinin kamu kesiminde bulunan işletmelerin hızlıca özelleştirilmesine gidildi. (Ekzen, 2009: 144). Bu dönemde uygulanan özelleştirme politikaları, özel sektörün imalat sanayisindeki payını %80’den daha fazla bir orana yükseltmiştir (Emmioğlu, 2010: 427). Alınan tedbirlerle dönem içinde sanayileşmede önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Böylece 2005 yılına gelindiğinde sanayinin GSYİH içindeki payında dikkate değer bir artış olmuştur (Doğan, 2013: 223).

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın uygulamaya konulduğu 2007 yılında ABD’de ortaya çıkan finansal krizin etkileri, 2008’in ikinci yarısından 2009’un sonuna kadar Türkiye’de de hissedilmiştir. İlginç bir şekilde Türkiye’nin bu krizin etkisine girdiği zaman, IMF ile yaklaşık on yıl süren en uzun ilişkinin yaşandığı dönemin sonuna denk gelmiştir. Bu sürede dış ticaret hacmi, sanayi ve hizmet üretimi ile işçi istihdamı hızla düşerken, bazı firmalar batmış bazıları ise el değiştirmiştir (Kazgan, 2013: 356). 2008-2009 döneminde döviz kurlarının dalgalanması, kredi faizlerinin beklenenin üzerinde çıkması nedeniyle sanayi sektörü duraklamaya ve gerilemeye geçmiştir. 1980 sonrası sanayide genel olarak izlenen ihracata dönük politikalarla 2010’da sanayi üretim endeksi negatiften pozitif (%-9,9’dan %10,1) geçse de 2012’de yine düşüşe geçerek %2,3 seviyesine gerilemiştir (Doğan, 2013: 227).

Görünen o ki bir önceki dönemde olduğu gibi, 2000’li yıllara da krizler damgasını vurmuştur. 2001 ve 2008 krizleri sonrası Türkiye imalat sanayisi büyük darbeler almıştır. Özelleştirmeler, KİT’lerin kapatılması, aşırı değerli TL, ithalat fazlası artış ve buna bağlı olarak hızlanan tüketime dayalı büyüme imalat sanayisinin yapısının önemli ölçüde değişmesine neden olmuştur. Bunun en önemli göstergelerinden birisi ihracatta sanayinin oranıdır. AB’nin 2005 yılı verileriyle yaptığı bir araştırmaya göre 2000’li yıllarda Türkiye’nin mal ihracatının yaklaşık

%85'ini imalat sanayi malları oluştururken ilerleyen yıllarda ithalata bağımlılık artmıştır. Bunun yanında sanayinin GSYİH içindeki payının değişimi de durumu yorumlamak için bir fikir verebilir. 1990'lı yıllarda imalat sanayinin GSYİH içindeki payı %23 iken 2007-2012 döneminde bu oran %16'ya dūřmuřtur. Bu da imalat sanayinin büyümeye katkısının ciddi bir şekilde azaldığını göstermiştir (Kazgan, 2013: 362-364).

Buna karşılık Gebze ilçesinin bağlı bulunduğu Kocaeli ilinde kiři başına dūřen milli gelir, Türkiye ortalamasının iki buçuk katıdır ve Kocaeli, genel bütçe ve vergi gelirlerine katkı bakımından Türkiye'de ikinci sıradadır. Bir sanayi kenti olan Kocaeli'de toplam GSYİH'nin %69,9'u sanayi sektöründe oluşturulmaktadır. 2007 yılında Kocaeli ilinde imalat sanayinde çalışanların sayısı yaklaşık 142 bindir. Bu toplamın içinde Gebze'de imalat sanayinde çalışanların sayısı ise yaklaşık 80 binin üzerindedir. Ayrıca Gebze sanayisi, Kocaeli sanayisinin yaklaşık %60'ından fazlasını kendi bünyesinden barındırmaktadır. Dolayısıyla Kocaeli'de sanayiye dair verilen bilgiler çoğunlukla Gebze için de geçerlidir. Yani 2000'li yıllarda, genelde Kocaeli ve özelde Gebze, imalat sanayinde istihdam oluşturmuş ve Türkiye imalat sanayisi içindeki payı açısından ilerleme göstermiştir (Öngel, 2013: 127, 128).

Sonuç olarak Cumhuriyet öncesi dönemlerde bazı önemli girişimler olsa da sanayileşmede asıl önemli hamlelerin Cumhuriyet sonrası dönemde atıldığı görülmüştür. Ancak Cumhuriyet sonrası dönem için büyük hedefler olmasına rağmen 1950'li yıllara kadar gerek ülkenin gerek dünyanın içinde bulunduğu koşullar nedeniyle istenilen noktalara ulaşmakta sıkıntılar yaşanmıştır. 1950 sonrası dönemde ise sanayileşmenin son derece hareketli bir sürece girdiği anlaşılmıştır. Bu dönemden itibaren sanayileşmenin itici gücünden Gebze'de faydalanmaya başlamıştır. Böylece Gebze'yi, bugün anladığımız Gebze yapan göç süreci de başlamıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde Türkiye'nin sanayide istenilen hedefler anlamında hala sorunlar yaşadığı görülmektedir. Buna karşılık sanayinin Gebze'nin gelişmesinde itici güç olmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu da 1950'li yıllardan sonra sanayinin çekici etkisiyle göç almaya başlayan Gebze'nin göç sürecinin hala devam ettiğinin bir göstergesidir. Bu bağlamda aşağıda Gebze'nin sosyal yapısını önemli ölçüde

şekillendiren göç olgusu, Türkiye’deki süreci içerisinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

## **1.2. Türkiye’de Göç ve Gebze**

Türkiye’deki göç süreci, sanayileşmede olduğu gibi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası şeklinde iki ana döneme ayrılabilir. Cumhuriyet öncesi dönemde savaşların etkisiyle hareketli zamanlar yaşanırken, Cumhuriyet sonrası dönem 1950’lere kadar göç açısından sakindir. Fakat 1950 sonrası özellikle sanayileşmenin de etkisiyle yoğun bir göç süreci başlamaktadır. Bu tarihten itibaren bir sanayi kenti olan Gebze için de göç bakımından hareketli zamanlar yaşanmaktadır.

### **1.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem**

Karpat (2003: 91,92), Türkiye ve Osmanlı Devleti tarihine bir göç tarihi der ve 1783-1913 tarihleri arasında (özellikle Osmanlı-Rus ve Balkan Savaşları’nın da etkisiyle) Osmanlı Devleti sınırlarına Türkler ve Müslümanlardan oluşan yaklaşık 6 milyon insanın göç ettiğini veya göç etmeye zorlandığını belirtir.

19. yüzyıl boyunca Anadolu’ya gerçekleşen göç hareketleri üç yönde incelenebilir. Bunlardan ilki 1780’lerde başlayan Kırım’dan Rumeli’ye ve Anadolu’ya göçlerdir. Uzun bir dönem devam eden bu göçler, 1850’lerde ve 1860’larda çok yüksek sayılara ulaşmıştır. İkincisi yine aynı dönemde yani 1850’lerde ve 1860’larda Kafkasya’dan Rumeli’ye ve Anadolu’ya yoğun olarak yaşanan Çerkez göçleridir. Son olarak ise 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı ve 1912-1913 Balkan Savaşları sürerken ve bu savaşlar bittikten sonra Balkanlar’dan ve Makedonya’dan Anadolu’ya olan göçlerdir. Üç yönde gerçekleşen bu göçler, 19. yüzyıl Anadolu toplam nüfus artışının yaklaşık üçte biri ya da biraz daha fazlasını oluşturmuştur (Pamuk, 2013: 217).

19. yüzyıl boyunca Gebze’nin nüfusu da dönemin etkisi altında dalgalanmalar göstermiştir. Yüzyılın son çeyreğine kadar meydana gelen Osmanlı-Rus savaşları, özellikle Kırım Savaşı, ülke genelinde olduğu gibi Gebze’de de nüfusun azalmasına

neden olurken yüzyılın son çeyreğinde, Balkan Savaşları sonrası gelen göç, nüfusun artmasını sağlamıştır (Çelik, 2003: 116).

### **1.2.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem**

Önemli siyasal, ekonomik ve toplumsal gelişmeler ve değişimler, göçün incelenmesi için Cumhuriyet sonrası dönemi de alt dönemlere ayırmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda Cumhuriyet sonrası dönem genel olarak 1950 öncesi ve sonrası şeklinde iki ana döneme ayrılabilir. 1950 öncesi zayıf bir göç süreci yaşanırken 1950 sonrasına karşılık gelen ikinci ana dönemde Cumhuriyet tarihinin en yoğun göç süreci yaşanmıştır. Tabii belli tarihlerde dış göçün etkileri de görülmüştür. Bu dönemde, ülkede belli aralıklarla meydana gelen önemli değişiklikler ve olaylar, göçün hareketlenmesini sağlamıştır. Dönem içinde zaman ilerledikçe bir taraftan göçün yönü değişirken, diğer taraftan da belli bölgeler için göçteki gönüllülük zorunluluğa dönüşmüştür. Bu durum, 1950 sonrası dönemini de kendi içinde birbirinden farklı alt dönemlere ayırmayı gerekli kılmıştır.

#### **1.2.2.1. 1950 Öncesi Göç**

Cumhuriyet'in ilk yıllarına karşılık gelen ve 1923 yılıyla başlayan ilk dönemde evlilikler, memur tayinleri ve eğitim gibi nedenlerle kırdan kente ya da kentten kente gerçekleşen, zayıf iç göçler mevcuttur (Özdemir, 2012: 2). 1940'lı yılların ikinci yarısında yaşanan bazı gelişmeler (doğal nüfus artışının hızlanması, Batı'dan gelen yardımlarla modernleşmenin hızlanması, tarımda makineleşme vb.) Türkiye'de iç göçün hızlanması için gerekli zemini oluşturmaya başlamıştır (Özdemir, 2012: 3). Hatta göçün kendisiyle anılan bir sorun olan gecekondulaşmaya da ilk olarak bu yıllarda rastlanmaktadır (Çakır, 2011: 213). Diğer taraftan bu dönem için çok önemli olan başka bir sorun da kırsaldaki insanın tarım alanlarındaki üretimi ile kırsaldaki nüfus artışı arasındaki dengesizliktir. Gerçekten de 1923-1946 dönemine genel olarak baktığımızda nüfus artışının tarımsal üretimi aştığı görülmektedir (Karpat, 2003: 104). Kentin önemli çekicilerinden olan sanayileşmenin henüz çok hızlı olmadığı bu dönemde, kırsalda yaşanan bu gelişmeler kırdan kente göçün en önemli nedenlerinden olmuştur.

1916 yılına kadar İstanbul'a bağlı bir kaza olan Gebze, 1923 yılında Kocaeli vilayetine bağlanmıştır. Osmanlı Sancak düzenini bozan ve onun yerine vilayet, kaza, nahiye ve köy birimlerinden oluşan idari düzeni getiren 1924 tarihli "Mülga Teşkilatı Esasiye Kanunu" ile İzmit, Kocaeli vilayetinin merkezi olurken Gebze, 4 nahiye 30 köylü bir kaza olarak Cumhuriyet tarihinde sahneye çıkar. Ancak Cumhuriyet'in ilk yıllarında Gebze, şehirleşme anlamında hızlı bir gelişim göstermez. 1927 yılında %7,52 olan şehirleşme oranı, 1950'lerde ancak %18,49'a yükselmiştir (Es, 2008: 58). Bu durum, bahsi geçen dönemde Türkiye'nin göç ve kentleşme süreci dikkate alındığında olağan karşılanabilir, çünkü 1950'li yıllara kadar Gebze hala bir tarım bölgesidir ve henüz sanayileşme başlamamıştır. Dolayısıyla ne yoğun bir göç vardır ne de kentleşme.

#### **1.2.2.2. 1950-1960 Kırdan-Kente Göç**

İkinci ana dönemin ilk on yılı olan 1950-1960 dönemi kırsal alanda meydana gelen ekonomik ve toplumsal değişimler nedeniyle kırdan kente hızlı bir göçün başladığı dönem olmuştur (Özdemir, 2012: 4). Diğer taraftan bu dönemde sanayileşmenin gelişmeye başlamasıyla kentleşme oranı da artış gösterir ki bu durum göçleri artıran önemli bir sebeptir (Koçak, 2012: 166).

Özellikle bu dönemin başında, 1951-1953 yılları arasında dış yardımlarla tarımda makineleşmenin başlaması ile kırsal alanda işsizlik sorunu ortaya çıkmıştır. Örneğin bahsi geçen yıllar arasında 40.000 traktörün tarım sektörüne girişiyle birlikte yaklaşık 1.000.000 çiftçi tarım sektöründen çıkmak zorunda kalmıştır. 1950'li yılların ikinci yarısında teknolojik, politik ve ekonomik gelişmeler devam etmiş ve bunun da etkisiyle kırdan kente göç yoğunlaşmıştır. Göçün genel yönü ise doğudaki ve kuzeydeki (Doğu Anadolu ve Karadeniz) dağlık ve az gelişmiş bölgelerden batıda (Marmara ve Orta-Batı Anadolu) gelişmiş, sanayileşen ve verimli bölgelere doğru olmuştur. Burada önemli bir nokta da bahsi geçen dönemde sanayileşme, göçü hızlandıran etkenlerden biri olsa da sanayinin belli bazı bilgi ve becerileri gerektirmesi nedeniyle göç edenlerin büyük bir kısmının sanayi sektöründe istihdam edilememesidir. Gerçekten de 1952-1956 yılları arasında kırdan kente gelenler çoğunlukla inşaat sektöründe çalışma imkânı bulabilmiştir (Karpat, 2003: 104-106).

Bu dönem Gebze için çok büyük şeyler ifade etmese de bir dönüşümün habercisi olmuştur. Daha öncede belirtildiği üzere bu döneme kadar bir tarım bölgesi olan Gebze, yoksul bir Anadolu kasabası görünümünde, elektrik ve su gibi hizmetlerden mahrum bir yerleşimdi. İşte 1950'li yıllar Gebze için en çok elektrik ve suyla tanışması hususunda önemli bir dönemdir. Diğer taraftan yeni yeni gelişen sanayileşmeyle beraber 1960'lı yıllara kadar Türkiye genelinde seyreden göçe paralel olarak göç almaya ve kentleşmeye başlamıştır (Es, 2008: 58, 59).

### **1.2.2.3. 1960-1980 Kırdan Kente ve Kentten Kente Göç**

1960-1980 döneminde kentsel alanların yapılarında gerçekleşen dönüşüm, iç göç üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu etki, özellikle göçle gelenlerin karşılaştıkları sorunlarda kendisini göstermiştir. Kentin yapısındaki belki de en önemli dönüşüm olan sanayileşme hızla ilerlerken, kent, kırdan gelen göçe ne yeterli istihdam sağlayabilmiştir ne de uygun konut imkânı sunabilmiştir (Öztürk, 2007: 255). Kente gelen göç, barınma ihtiyacını ekonomik durumuna en uygun şekilde gecekondularla karşılayabilmiştir. Göç edenlerin sayısı ve buna bağlı olarak gecekonduların oranı dönem boyunca artmıştır. Türkiye genelinde toplam konut içinde gecekonduların oranı 1960'da %16,4 iken 1980'e gelindiğinde %26,1'e yükselmiştir (Karakuş, 2010: 87).

Kentin hızla dönüştüğü bu dönemin ilk on yılında yani 1960-1970 döneminde göçün yönü bir önceki dönemde olduğu gibi kırdan kente doğru olmuştur. Bu durumun hem kentin yapısından hem de kırsal yapısından kaynaklanan nedenleri vardır. Kentin yapısından kaynaklanan nedenleri arasında kentlerde sanayileşmenin gelişmesi, eğitim olanaklarının fazla oluşu ve ayrıca hizmet sektöründe iş imkânının bulunuşu değerlendirilebilir. Buna karşılık nüfusun hızla artması ve buna bağlı olarak iş olanaklarının yetersiz olması ya da bulunmaması da kırsalın vaziyetidir. İşte kentin ve kırsalın bu farklılığı göçün yönünü belirlemede etkili olmuştur (Özdemir, 2012: 6). Bu dönemde göçte etkili olan nedenler arasında önemli bir yeri olan ekonomi, iş açısından meseleye yaklaşıldığında hızlanan sanayileşme, göç üzerindeki etkisini artmıştır. 1963 sonrası başlayan planlı dönemde ağırlık verilen sanayileşme, kırsaldan kente göçü hızlandırmıştır (Karpat, 2003: 107).

Dönemin ikinci on yılı olan 1970-1980 yılları arası, ilk on yıldan farklı olarak kentten kente göçün önem kazanmaya başladığı bir dönem olmuştur (Öztürk, 2007: 255). Bu dönemde iç göçün başladığı dönemlerden beri çekiciliği olan büyük şehirlere ek olarak bazı ilçe merkezlerinin de önem kazandığı görülmüştür (Özdemir, 2012: 7). Kentten kente göçün artmasında ilçe merkezlerinin kazandığı önem etkili olmuştur. Özellikle bu durumun da etkisiyle kente göç, çok ciddi bir şekilde artmış ve 1965-1975 yılları arasında Cumhuriyet tarihinin en yüksek kentleşme oranı meydana gelmiştir (Tüfekci, 2003: 51).

20. yüzyılın ikinci yarısına girildiğinde Gebze’de hızlı bir sanayileşme başlamıştır. 1964-1972 yılları arasında birçok sanayi tesisi kurulmuştur (Çelik, 2004: 26). 1960 sonrası yaşanan hızlı sanayileşmeden nüfus da şehirleşme oranı da fark edilir şekilde etkilenmiştir. 1965 yılına gelindiğinde şehirleşme oranı %40’a yaklaşmıştır (Es, 2008: 59). Çelik (2004: 69)’e göre 1970’lerde ikili bir sanayi gelişimi gözlenir: Sanayi İstanbul-Ankara asfaltı üzerinde gruplaşırken konutlar için yer seçimi de sanayi yerleşimine bağlı olarak ana ulaşım aksına paralel olarak gruplaşmıştır. Bu dönemde nüfus artışı da son derece hızlıdır. Özellikle 1970’li yılların ikinci yarısında dönemin başına göre nüfus iki katından daha fazla bir sayıya ulaşmıştır (Öngel, 2013: 230). Sanayileşmenin beraberinde getirdiği göç 1970’li yıllarda Gebze’yi İstanbul, İzmir, Ankara gibi büyük şehirlerin yaşadığı çarpık kentleşme sürecine itmiştir. 1970’li yılların sonlarına gelindiğinde Gebze’deki konutların %70’i gecekondular ve kaçak yapılardan oluşmaktaydı (Es, 2008: 60). Bu oran daha önce belirtilen Türkiye oranlarıyla karşılaştırılırsa Gebze’deki çarpık kentleşmenin boyutu daha iyi anlaşılabilir. Gerçekten de aynı dönemde Gebze’deki gecekondulaşma oranı Türkiye’dekinin neredeyse üç katıdır. Ayrıca sanayiye bağlı kentleşme Gebze’nin yapısını da değiştirmiştir. Bu yıllara kadar bir tarım bölgesi olan Gebze, hızla bir işçi kenti olmaya doğru yol almaktadır. 1977 yılında faal nüfusun %70,6’sı imalat sanayinde çalışırken, tarım ile uğraşanların oranı sadece %7,7’dir. (Kurt, 1995: 29).

#### 1.2.2.4. 1980-2000 Dönemi

1970’lerde olduğu gibi bu dönemde de göçün yönü kentten kente devam ederken 1980’lerin ikinci yarısına gelindiğinde kentin toplam nüfus içindeki oranı köyü geçmiştir. Artık iç göçün toplam nüfus içinde payı artan kentlerde yoğun olarak yaşanmasında birçok neden vardır. Kentte eğitimin ulaşılabilirliği, kamunun ekonomi politikaları, göç veren kentsel yapıların kırsal özelliklere sahip olması, nüfusu az olan kentlerdeki sermaye sahiplerinin daha geniş olanaklardan yararlanabilmek istemesi kentten kente göç yaşanmasına etki eden faktörler arasında gösterilebilir (Peker, 1999: 297).

Her ne kadar bu dönemin hâkim göç yönü kent-kent olsa da köy-kent yönünde göçler devam etmektedir. Sanayide ve ekonomide yaşanan canlılığın getirdiği iletişim ve ulaşım gibi yatırımların da etkisiyle “iletici” nedenlerden kaynaklanan göç bu dönemde kendisini hissettirmiştir. İletici nedenler kent-kent yönünde olduğu gibi köy-kent yönünde de etkili olmuştur. İletişim, kırsaldaki insanın kentten haberdar olmasını, bilinçlenmesini, bilgi sahibi olmasını sağlamıştır. Tüm bunlar da kente dair hayaller ve umutlar beslenmesine neden olmuştur. Öte yandan ulaşım sayesinde kır ile kent arasında hareketlilik sağlanmıştır (Akgür, 1997: 74, 75).

Bu dönemin bir başka önemi de yaşanan terör olaylarıdır. Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde ortaya çıkan savaş, bu tarihlere kadar baskın olarak görülen gönüllü göçü zorunlu göçe çevirmiştir. Bu bölgelerde can ve mal güvenliği kalmayan halk, önce çevre illere daha sonra da Batı ve Orta Anadolu’ya göç etmiştir. Göçün gittiği bu bölgeler, özellikle 1970’li yıllarda sanayileşmenin etkisiyle yoğun göç almış ve buna bağlı olarak kentsel sorunlar yaşamış bölgelerdir. 1980’lerle başlayan zorunlu göç, vardığı bölgelerdeki mevcut kentsel sorunları çok ciddi boyutlara taşımıştır (İçduygu & Sirkeci, 1999: 253). Bunun belki de en önemli nedenlerinden biri, köy boşaltmaları gibi nedenlerle gerçekleşen zorunlu göç konusunda devletin bir iskân politikasının olmamasıdır. Bu eksiklik gelen göçün istediği yere istediği gibi yerleşmesine, dolayısıyla çarpık kentleşmeye neden olmuştur (Korkmaz, 2014: 11, 12).

1997-1998 yılında Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yapılmış bir araştırma konuyla ilgili ilginç bir sonuç vermektedir. Bu bölgelerde yaşanan terör olaylarının göç etmede büyük bir etken olduğu bilinmektedir. Çalışmada uygulanan anket sonuçlarına göre göçün hareket noktasından ayrılma nedenleri arasında devlet baskısı-örgüt baskısı toplamda %26'lık bir orana sahipken işsizlik %40,2 gibi çok daha yüksek bir orana sahiptir. Şüphesiz bölgede yaşanan savaşın bölgenin ekonomisine, istihdam olanaklarına olumsuz etkisi söz konusudur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken, tüm bu koşullar içinde ekonominin göçteki belirleyiciliğidir. Yine aynı çalışmaya göre göçün varış noktasının tercihinde iki etkenin öne çıktığı görülür: iş olanağı ve akrabalar. (Akşit & Akçay, 1999: 336, 337).

#### **1.2.2.5. 2000'li Yıllarda Göç**

Kent-kent yönünde yapılan göç, özellikle 1970'li yıllarda artarak iç göçte en yüksek paya sahip olmuş ve bunu 2000'li yıllara kadar sürdürmüştür. Kentten kente göç, 2000'li yıllarda da iç göçteki en yüksek oranı oluşturur. Şüphesiz bu durumda tüm göç dönemlerinde baskın olarak ağırlığını hissettiren ekonomik nedenler belirleyicidir. 2000'li yıllarda sık sık yaşanan krizler ve bu krizlerin ortaya çıkardığı ekonomik sorunlar iç göç hareketlerinde etkili olmuştur. Bu bağlamda özellikle iş bulmak için batı bölgelerine doğru kent-kent göçleri yapılmıştır (Karakuş, 2010: 93). Ayrıca 1980'lerin ikinci yarısından beri toplam nüfus içinde kent oranının köyden fazla olmasının yani nüfusun ağırlıklı olarak kentlerde yaşamasının da kent-kent yönünde göçlerin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Köy-kent yönündeki göçler nispeten düşük bir oranda da olsa hala devam etmektedir. Önemli derecede ilk defa 1950'li yıllarda başlayan köyden kente göç 1970'li yıllardan sonra artmış ve ortaya çıkardığı kentsel sorunlar zamanla birikmeye başlamıştır. Bunun sonucunda kentsel bölgelerde çarpık kentleşme, adli ve toplumsal sorunlar, yabancılaşıma gibi gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Böylece kentin çekici faktörleri zamanla itici faktörlere dönüşmüştür. Diğer taraftan köylerin azalan nüfusunun ekonomik bölüşümdeki payı arttırması ve ulaşım, kamu hizmetleri gibi kırsalda yaşanan sosyoekonomik dönüşümler, köyler için yeni çekim alanları oluşturmuştur (Güreşçi, 2010: 80, 81). Bu şekilde kentin itici ve köyün çekici

nedenleriyle 2000’li yıllara yaklaşırken artmaya başlayan kentten köye göç, ki buna geriye göç de denilebilir, 2000’li yıllarda da devam etmektedir.

#### **1.2.2.6. Dış Göç Olayları**

Yukarıda ele alınan iç göç gelişmelerinin yanında bazı önemli dış göç gelişmeleri de yaşanmıştır. Cumhuriyet’in ilanından sonra devlet, Müslüman ve Türk nüfusların yasal bir zeminde Türkiye’ye göç etmelerini sağlamak için 1934’te İskân Kanunu’nu çıkartmıştır. 1923-1997 yılları arasında İskân Kanunu’nun da etkisiyle Bulgaristan başta olmak üzere Yunanistan, Romanya ve Yugoslavya’dan yaklaşık 1,7 milyon kişi Türkiye’ye göç etmiştir (İçduygu & Biehl, 2012: 11, 12 ). Özellikle 1945-1980 döneminde ağırlığını hissettiren Bulgaristan’dan göç, en belirgin şekilde 1950 sonrasında kendisini göstermiştir. II. Dünya Savaşı sonrası Bulgaristan’da komünist bir yönetimin kurulması göç için önemli bir zemin oluşturmuştur. Bu yönetimin uyguladığı politikalar sonucunda önce zorunlu göçler başlamıştır. 1950-1951 tarihlerinde Bulgar hükümeti, Bulgaristan Türklerini Türkiye’ye sürdü. Daha sonra “Bulgarlaştırma” politikalarından rahatsız olanların yaptığı gönüllü göçler başlamış ve 1970’lerin sonuna kadar devam etmiştir. 1980’lerin sonunda tekrar başlayan baskılar, Türk azınlığı bir daha göç yollarına düşürmüştür (İçduygu & Sirkeci, 1999: 264).

1950-1951 tarihlerinde Bulgaristan’dan sürülen Türkleri, Türk hükümeti iskânlı olarak kabul etmiş ve ülkenin çeşitli bölgelerine yerleştirmiştir. Bu bölgelerden biri de Gebze’dir. Bulgaristan göçmenlerinin Gebze’de özel olarak nerelere yerleştikleri bir sonraki bölümde incelenecektir.

#### **1.2.3. Göç Sürecinde Gebze’de Mahalleler**

##### **1.2.3.1. 20. Yüzyıl**

19. yüzyılın sonlarına doğru Gebze’de iki merkez mahalle görülür. Bunlar, yaklaşık 500 nüfusuyla en büyük mahalle olan Güzeller ve nüfus bakımından ikinci sırada bulunan Mustafapaşa Mahalleleridir (Es, 2008: 56). 20. yüzyılın ilk yarısı boyunca merkez mahallelerle birlikte Osman Yılmaz, Hacı Halil ve Sultan Orhan

Mahalleleri de büyür ve merkez mahallelerin içine katılır. Böylece 1950'lerden sonra Gebze'nin merkez mahalleleri Güzeller, Mustafa Paşa, Osman Yılmaz, Hacı Halil ve Sultan Orhan olur. İç göçün henüz çok yoğun yaşanmadığı bu dönemde gerçekleşen en önemli göç olayı, 1951 yılında ilk Balkan göçmenlerinin Güzeller Mahallesi'ne yerleşmeleridir. Bu ilk yerleşim daha sonra gelecek olan Balkan göçmenlerinin de bu bölgede toplanmalarını sağlamıştır (Es, 2008: 58).

Bugün Gebze'de bulunan mahallelerin çoğu o tarihlerde henüz mahalle kimliğine kavuşmamıştır. O dönemde var olan ve merkez dışında bulunan Beylikbağı, Gaziler, İnönü gibi diğer mahalleler ise 1960'lara kadar bağlık ve çalılık arazilerdir. Yani anlaşılacağı üzere 1960'lara kadar merkez mahalleleri, doğal nüfus artışı, Balkan göçleri ve yeni yeni başlayan iç göçlerle büyürken, merkez dışında kalan mahalleler ise çok düşük sayıdaki nüfusları, bağlık ve çalılık alanları ile kırsal özellik göstermektedirler. Alt yapı olanakları merkez ve merkez dışı mahalleler arasındaki keskin ayrımları göstermek için önemli bir örnektir. Bahsi geçen dönemlerde en temel alt yapı hizmetleri olan su ve kanalizasyon, merkez mahallelerde kısmen de olsa bulunurken, merkez dışındaki mahallelerde halk bu yöndeki ihtiyaçlarını su kuyuları ve foseptik çukurlar ile karşılamaya çalışmaktaydı (Es, 2008: 58, 59).

Gebze, daha önce belirtildiği üzere 1950'lere yaklaşırken sanayi bölgesi olarak keşfedilmiş ancak 1960'lara kadar gerek siyasi gerek ekonomik nedenlerden ötürü hızlı bir sanayileşme yaşayamamıştır. 1960'lı yıllarda Türkiye'nin sanayileşme ve göç sürecine paralel olarak Gebze'de nüfus artışı görülmeye başlar. Bu tarihlerde İstanbul'daki sanayi kuruluşları Gebze'ye doğru aktarılır ki bu durum, özellikle 1965 sonrası Gebze'nin nüfus artışının en önemli sebebidir. Çünkü kentteki sanayileşmenin çekiciliği ve Anadolu'daki tarım bölgelerinde yaşanan makineleşmeye bağlı işsizliğin iticiliği Gebze'nin doğu bölgelerinden göç almasına neden olur (Çelik, 2004: 116). İşte 1965 sonrası sanayinin hızla İstanbul-İzmit karayolu boyunca yayılması, Gebze'ye yoğun bir göçün başlamasına ve Gebze'nin nüfusunun hızla artmasına neden olmuştur.

Yoğun göç ve buna bağlı olarak artan nüfus 1970'li yıllarda Gebze'de kentleşme sorunlarının temel nedeni olur. Yeni gelen yerleşimciler öncelikle konut sorunuyla

karşılaşırlar. Göçmen için konut arayışında üç temel etken rol oynar: iş yerine yakınlık, hemşehriye yakınlık ve düşük maliyet. İlk etken, yerleşimi sanayi alanlarına yakın bölgelere çekmiştir. İkinci etken belli illerden göç ile gelenlerin belli mahallelerde yoğunlaşmasını sağlamıştır. Son etken ise hazine arazilerinde gecekondulaşmaya zemin hazırlamıştır (Çelik, 2004: 69; Es & Şengül, 2011: 362; Tezcan, 2011: 18).

1970’li yılların ortalarında gelen göçün ilk yerleşim alanları Beylikbağı, Arapçeşme, Gaziler ve İnönü Mahalleleri olmuştur (Es, 2008: 60). Ancak şuna dikkat etmek gerekir ki sanayinin ilk yoğunlaştığı bölge Beylikbağı Mahallesi civarındır. Merkeze daha yakın olan ve sanayinin henüz bulunmadığı Arapçeşme, Gaziler ve İnönü Mahalleleri, sanayileşmenin çekiciliği ile göç almış olmasına karşın o dönem itibariyle yeni gelenler muhtemelen çoğunlukla sanayi dışı işlerde çalışmışlardır. Çünkü bu durum Türkiye’nin göç sürecinde genel olarak yaşanan bir hadisedir. Daha önce değinildiği üzere sanayi bölgeleri göçü çekse de sanayinin gerektirdiği nitelik, göçmenlerin çoğunu sanayi dışı alanlarda çalışmaya zorlamıştır.

Beylikbağı ise yukarıda ifade edilmeye çalışılan Gebze’de göç sürecinin tipik örneğidir. 1960’lı yılların başında yaklaşık 10-20 evin bulunduğu, bağılık bir alan olan Beylikbağı, yine aynı tarihlerde Gebze’nin batı bölgelerinde kurulmaya başlayan sanayi işletmelerinin etkisiyle 1970’li yıllarda kontrolsüz bir gecekondulaşma sürecine girer. Çoğunlukla Giresun ilinden göçün geldiği bu mahalle, “Giresunluların mahallesi” olarak anılır (Es, 2008: 58; Es & Şengül, 2011: 362).

Gecekondulaşma 1970’li yıllarda Gebze’nin geneli için bir sorundur. İstatistiklere bakıldığında sorun daha net görülür. 1970’li yılların sonuna gelindiğinde Gebze’deki konutların %70’i gecekondular ve hisseli parseller üzerine yapılan kaçak konutlardan meydana gelmekteydi (Es, 2008: 60).

1970’li yıllar özellikle merkez dışı mahallelerin büyümesi ve bu bölgenin şekillenmesinde önemli bir dönem olmuştur. Buna karşın merkez mahalleri henüz tam anlamıyla göçün etkisine girmemiştir. Bunun en önemli nedeni 1980’lere kadar sanayinin merkeze yakın olan bölgelere gelmemiş olmasıdır.

1980’li yıllara gelindiğinde ise iki farklı göç türü ile karşılaşırız. Bunlardan ilki daha önce olduğu gibi sanayileşmenin etkisiyle meydana gelen göçlerdir. Ancak bu dönemde sanayileşmenin İzmit’e doğru kaymasına paralel olarak göç edenlerin yerleştikleri alanlar da doğuya doğru kayar ve merkez mahalleleri de göçten etkilenmeye başlar. 1980’lerin başı Güzeller, Mustafapaşa, İstasyon, Barış ve Arapçeşme Mahalleleri göçle gelenlerin ilk yerleşim alanları olmuştur. Diğer taraftan 1980’lerin sonuna doğru açılan OSB’lerin de etkisiyle yerleşim E-6’ya doğru kayarak Arapçeşme ve İnönü Mahallelerinde yoğunlaşmıştır (Es, 2008: 61).

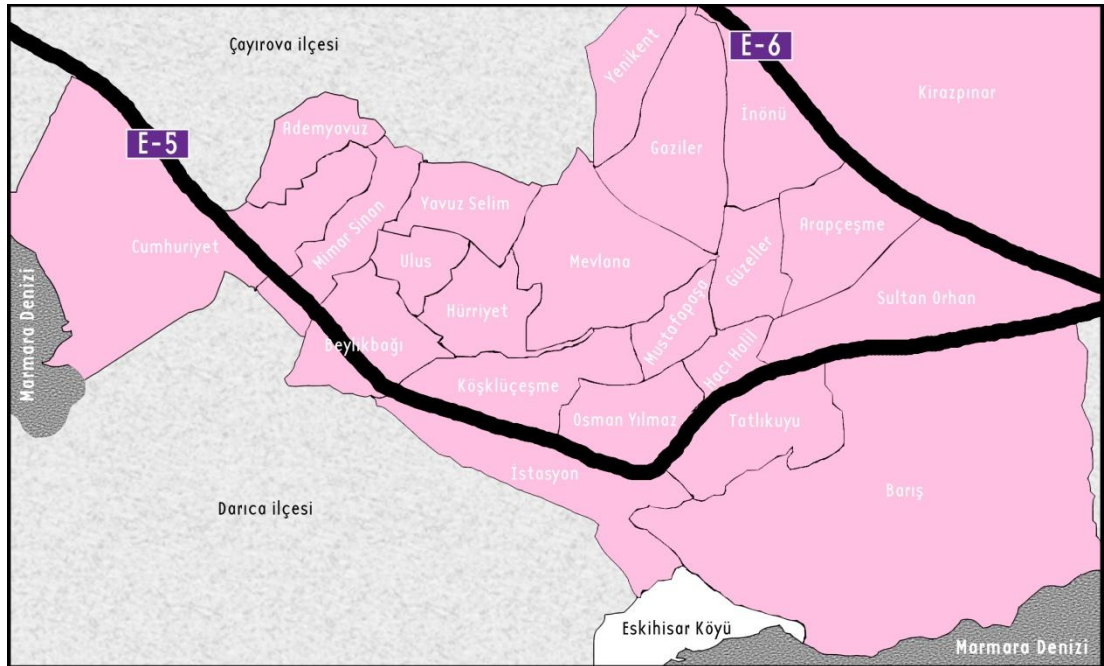
İkinci göç hareketi ise 1980’li yıllarda başlayan terör olaylarının etkisiyle gerçekleşmiştir. Terör olayları sonrası güvenlik sorunu ya da köy boşaltmaları nedeniyle Doğu ve Güneydoğu bölgelerinden gelen göçün Gebze’deki ilk yerleşim alanları Barış ve Kirazpınar (Kirazpınar o tarihlerde Arapçeşme’ye bağlıdır) Mahalleleri olmuştur (Tezcan, 2011: 18).

Gebze’ye göç özellikle 1965 sonrasında başlamak üzere sürekli devam etmiştir. Göç ile artan nüfus, zamanla mevcut mahallelerden yeni mahallelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. İlk olarak 1989 seçimleri, Beylikbağı içerisinde yer alan Ulus, Hürriyet, Cumhuriyet, Adem Yavuz, Mimar Sinan ve Yavuz Selim’e mahalle kimliği kazandırmıştır. 2004 yerel seçimleri ise Arapçeşme’den Kirazpınar’ı, Gaziler’den Mevlana’yı ve İnönü’den Yenikent’i ayırmış ve bu bölgeleri mahalle kimliğine kavuşturmuştur (Es, 2008: 59). Böylece hem merkez dışında kalan bölge hem de merkezi çevreleyen bölge yeni eklemlemelerle genişlemiştir.

Yenikent Mahallesi, gerek kuruluş süreci gerek günümüzdeki konumu açısından bakıldığında burada özellikle dikkat çeken bir yerleşimdir. 1990’lı yıllar yeni sanayi kuruluşlarının kurul(a)maması kentten kıra doğru geri dönüş hareketlerinin ilk sinyallerinin verildiği dönem olmuştur. Buna ek olarak Marmara Bölgesi’nin genelini etkileyen 1999 depremi de bu hareketi hızlandırmıştır (Çelik, 2004: 169). Ancak deprem diğer taraftan da kentte kalanları sağlam zeminli yerleşim bölgeleri aramaya itmiştir. Bu arayış Gebze’de iki bölgeyi ön plana çıkarmıştır: Barış Mahallesi ve Yenikent Mahallesi (Tezcan, 2011: 17, 18). Barış, Yenikent’e göre

daha eski bir mahalledir. 1980’li yıllarda ama daha çok 1990’lı yıllarda terör nedeniyle özellikle Ağrı ve Kars illerinden yoğun göç almıştır. Yenikent ise yerleşimin henüz çok yoğun yaşanmadığı, merkezden uzak ve küçük bir mahalle olan İnönü’ye bağlıdır. Ayrıca 1990’lı yıllarda kent merkezinde yaşanan yoğunlaşmaya bir çözüm arayışı olarak konut yerleşiminde uydu bölge olarak organize edilerek Mutlukent gibi toplu konut projelerinin gerçekleştirildiği bir bölgedir. Bu durumun 1999 depremi sonrası yapılaşmayı ve göçü etkilemiş olması olasıdır. Şöyle ki biraz önce de bahsedildiği üzere göçmenlerin yerleşim bölgelerine yön veren etkenlerden birisi hemşehrilerdir. Barış Mahallesi’ne deprem sonrası gelecek göçü daha önce mahalleye yerleşmiş olanlar yönlendirmiş olabilir. Diğer taraftan deprem sonrası henüz büyük bir nüfusu barındırmayan ve toplu konutlarla düzenli bir yapılaşmanın temellerinin atıldığı Yenikent ise özellikle Gebze’nin üst ve orta sınıf halkı için ‘yeni’ bir yerleşim bölgesi olmak için son derece uygundur. Gerçekten de ileride bahsedileceği üzere Gebze’nin sosyo-ekonomik seviye gruplarını oluşturmak için yapılmış bir çalışma bu durumu ortaya koymaktadır.

**Harita 1: Gebze’deki Mahalleler**



Haritalandırma tez çalışması kapsamında yapılmıştır.

### 1.2.3.2. Günümüz

2000 yılına gelindiğinde yerleşim alt bölgelerinde nüfus yoğunluğunun kademeli bir dağılım sergilediği görülür. Birinci kademe yoğunluk bölgesi, merkezde Osman Yılmaz, Hacı Halil, Mustafapaşa ve Güzeller mahalleleri, batıda, merkez dışında kalan bölgede Hürriyet ve Ulus Mahalleleridir. İkinci kademe yoğunluk bölgesi merkez dışında kalan bölgede Beylikbağı, Mimar Sinan, Yavuz Selim ve Cumhuriyet mahalleleri, merkez çevresinde İstasyon ve Köşklü Çeşme Mahalleleridir. Son olarak üçüncü kademe yoğunluk bölgesi merkez çevresinde Arapçeşme, Barış, İnönü, Sultan Orhan ve Tatlıkuyu Mahalleleridir (Çelik, 2004: 181). Buna göre genel bir değerlendirme yapılırsa 21. yüzyıla girerken Gebze’de merkez bölgesi, nüfus yoğunluğunun en yüksek olduğu bölgeyken, merkezin dışında kalan bölge, yoğunluğun daha az, merkezi çevreleyen bölge ise yoğunluğun en az olduğu bölgelerdir. Merkezin yoğun olmasının konut yetersizliği ve buna bağlı olarak konut kiralalarının ve fiyatlarının yükselmesi sorununu ortaya çıkararak, bu bölgeye göçü zorlaştırdığı söylenebilir. Bu durum bir taraftan merkezin yoğun bir göç almasını engellemiş diğer taraftan da geriye göçün olmasına neden olmuş ve merkezin yerli yapısını nispeten korumuştur denilebilir. Gerçekten de 1995-1999 döneminde göç nedeniyle gerçekleşen nüfus değişimini inceleyen Çelik (2004: 182), merkez bölgesindeki mahallelerin çoğunun değişim değerinin ya eksi yönde ya da diğer mahallelere oranla daha düşük bir değerde kaldığını göstermiştir. Bugün de merkez bölgesindeki mahallelerde konut kiralalarının ve fiyatlarının yüksek olmasının aynı sonuçları ortaya çıkardığı söylenebilir. Buna karşın özellikle merkez dışında kalan bölgelerde göç, nüfus artışı ve buna bağlı olarak gerçekleşen yapılaşma, merkeze oranla daha yüksek bir değerde devam etmektedir.

Gebze’deki mahallelerin ve dolayısıyla Gebze’nin sosyal yapısını şekillendiren göç günümüzde de devam etmektedir. Fakat artık göçün kırdan kente, doğudan batıya şeklinde baskın bir yönü yoktur. Bugün Gebze’ye uzak bölgelerden göç çok azalırken ya da durma noktasına gelirken, Marmara ve Batı Karadeniz gibi yakın bölgelerden göç devam etmektedir. Örneğin İstanbul’dan göç alan Yavuz Selim ve İstasyon Mahalleleri ya da Bolu ve Düzce’den göç alan Mevlana Mahalleleri gibi.

Öte yandan belki de bugün için en hareketli göç, mahalleler arasında yaşanmaktadır. Örneğin OSB'lere yakınlığı, zemininin sağlam olması gibi nedenlerle tercih edilen Yenikent ya da kiralarının ucuz olması, iş yerine servis imkânının bulunması gibi nedenlerle diğer mahallelerden göç alan Yavuz Selim Mahalleleri gibi. Sağlam bir zemine sahip olmasından ötürü deprem sonrasında diğer mahallelerden göç alan Barış Mahallesi, bu duruma verilebilecek başka bir örnektir. Mahalleler arası göçün yanında, 1990'lı yıllarda başlayan geriye göç, bugün için de söz konusudur. Özellikle kent yoksulluğunun tahammül edilemez boyutlara ulaşması geriye göçü tetikleyen önemli unsurlardandır. Örneğin Mevlana, Köşklü Çeşme ve İstasyon Mahalleleri geriye göçün yaşandığı mahallelerdir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine (Ağrı, Muş, Bingöl, Hakkâri, Ardahan, Kars vb.) geriye göçün yoğun olduğu söylenebilir (Tezcan, 2011: 22-26).

TÜİK verilerine bakıldığında Gebze'de halkın en çok Karadeniz Bölgesi'ndeki illerin kütüğüne kayıtlı olduğu görülür. Diğer taraftan Gebze'de yapılan dernek ve anket çalışmaları da en çok Karadenizli göçmenlerin bulunduğunu gösterir. Daha sonra ise sırasıyla Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgeleri gelmektedir.

Daha önce Gebze'de göç edenlerin yerleşiminde ilk gelenlerin daha sonra gelenler üzerinde yönlendirici etkisinin olduğundan söz edilmişti. Bu bağlamda örneğin Sultan Orhan ve Hacı Halil, Karadenizlilerin çok olduğu mahallelerdir. Buna karşılık Hürriyet ve Ulus, Kürtlerin ve Alevilerin bulunduğu, özellikle Sivaslıların çok olduğu ancak Giresunluların az olduğu bir mahalledir. Bu önemli bir detaydır. Çünkü Ulus ve Hürriyet'in her ikisi de 'Giresunlular mahallesi' olarak anılan Beylikbağı mahallesinden 1989 yılında ayrılmıştır. Ancak görünen o ki bölge farklı mahallelere bölündüğünde Giresunlular da belli mahallelerde yoğunlaşmış ve diğer mahalleler başka illerden göç almaya başlamıştır. Bu bilgilerden yola çıkıldığında sonradan kurulan mahallelerin sınırlarının belirlenmesinde ve daha sonra gelen göçün yönlendirilmesinde etnik ve mezhep unsurlarının etkili olduğu söylenebilir. Ancak elbette ki bir mahallenin bütünüyle belli bir yörenin halkından meydana geldiği söylenemez. Gebze'nin bütün mahalleleri çok farklı illerden göçmenleri barındırır. Ama genel olarak mahallelerde yaşayan halklar ve oraya göç edenler için baskın olan bir bölge söz konusudur denilebilir. Tabi bu çeşitlilik de etnik ve mezhep

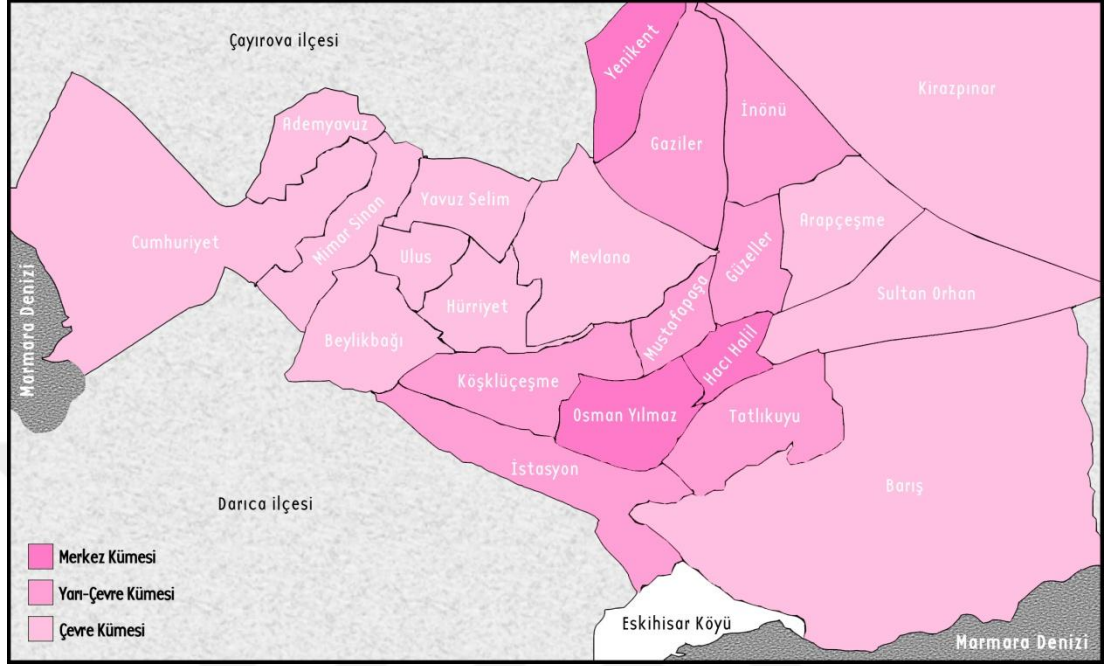
farklılıklarından kaynaklanabilecek gerginlikleri kaçınılmaz hale getirir. Ayrıca böyle çok farklı kültürlerin bir arada olduğu bir bölgede, kırsaldaki yaşam tarzını kentte de sürdürme gayreti, kültürel çatışmaları daha da körükleyebilir. Gerçekten de Gebze muhtarlarının birçoğu, mahallelerinde fikir ve kültür uyumsuzluğu nedeniyle çıkan kavgalardan dert yanmaktadır (Tezcan, 2011: 40-45).

### **1.2.3.3. Gebze'yi Bölgelere Ayırmak**

Göçe bağlı olarak Gebze'nin mahallelerinin kuruluş ve gelişim süreci üç aşamada ve üç bölgede gerçekleşmiştir. İlk aşamada 1950'li yıllarda gelmeye başlayan Balkan göçleriyle büyüyen Güzeller Mahallesi ve bu tarihten sonra büyümeye başlayan Mustafapaşa, Osman Yılmaz, Hacı Halil ve Sultan Orhan Mahalleleri merkez bölgesini oluşturmuştur. İkinci aşamada 1965 sonrası sanayileşmeye paralel olarak başlayan ve 1980'lere kadar yoğun olarak devam eden göçün büyüterek şekillendirdiği, merkezin dışında kalan Beylikbağı bölgesi ortaya çıkmıştır. Bu bölge 1989 seçimleriyle ortaya çıkan Ulus, Hürriyet, Cumhuriyet, Mimar Sinan, Yavuz Selim, Adem Yavuz ve bölgeye ismini veren Beylikbağı mahallelerinden oluşmaktadır. Son aşamada ise 1980 sonrasında bir taraftan sanayinin doğuya kayması ve OSB'lerin kuzeyde kurulmaya başlamasıyla; diğer taraftan 1980 ve 1990'larda yaşanan terör olayları ve 1999 depreminin etkisiyle Köşklü Çeşme, İstasyon, Tatlıkuyu, Barış, Arapçeşme, İnönü ve Gaziler Mahallelerinin büyümesi ve bu büyüme sonucu 2004 yerel seçimleriyle resmen ortaya çıkan Kirazpınar, Yenikent ve Mevlana Mahalleleriyle merkezi çevreleyen bir bölge meydana gelmiştir.

Bu şekilde yapılan bir bölgelendirme, Gebze'nin genel görünümünü verse de son derece önemli olan sosyo-ekonomik seviye açısından tam olarak tutarlıdır denilemez. Örneğin merkezin dışında kalan bölge, sosyo-ekonomik seviye açısından kendi içinde tutarlılık ortaya koyar. Fakat merkezi çevreleyen bölgede yer alan Gaziler, İnönü gibi mahallelerle Yenikent gibi mahalleler arasında derin uçurumlar vardır. Çünkü daha önce de bahsedildiği üzere Yenikent, Gebze'nin üst ve orta sınıflarının kümелendiği bir mahalledir.

**Harita 2:** Gebze'deki Mahallelerin Yer Aldığı Kümeler



Haritalandırma, Tezcan (2011)'in verdiği bilgiler çerçevesinde tez çalışması kapsamında yapılmıştır.

Bu bağlamda Tezcan (2011)'in Gebze'nin mahallelerini sosyo-ekonomik seviyeyi de dikkate alarak kümelerle ayırdığı araştırması, bu çalışma için gerekli olan bölgelendirme açısından son derece yararlı gözükmemektedir. Öte yandan Tezcan'ın araştırmasının yakın zamanda yapılmış olması geçerlilik yönünden de önemlidir.

**Tablo 1:** Gebze'deki Mahallelerin Yer Aldığı Kümeler

|                          |                                                                                                                                   |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Merkez Kümesi</b>     | Hacı Halil, Osman Yılmaz, Yenikent                                                                                                |
| <b>Yarı-Çevre Kümesi</b> | İnönü, Gaziler, Köşklü Çeşme, İstasyon, Güzeller, Tatlıkuyu, Mustafapaşa                                                          |
| <b>Çevre Kümesi</b>      | Yavuz Selim, Ulus, Beylikbağı, Kırzıpınar, Mevlana, Hürriyet, Adem Yavuz, Cumhuriyet, Mimar Sinan, Barış, Arapçeşme, Sultan Orhan |

**Kaynak:** Tezcan'ın (2011) çalışmasındaki verilerden derlenmiştir.

Tezcan (2011: 137, 138), mahalle bazında çıkarımlarda bulunmak için 22 mahallede yaptığı 1072 hane halkı anket görüşmesiyle sosyo-ekonomik seviye, kültürel sermaye düzeyi, gelir düzeyi ve mahallelerin ortalama kira bedeli üzerinden mütakabiliyet analizi uygulamıştır. Buna göre mahalleleri merkez, yarı-çevre ve çevre olmak üzere kümelemiştir. Bu kümelerde yer alan mahalleler Harita 2 ve Tablo 1'de görülmektedir.

Yine aynı araştırmaya göre üst sınıf %21,5 ile en çok merkez mahallelerde, orta sınıf %50,1 ile en çok yarı-çevre mahallelerde ve alt sınıf ise %64,8 ile en çok çevre mahallelerde yoğunlaşmıştır. Mahalle kümelerinde keskin ayrımlar olmamakla beraber her mahalle kümesinde bütün sınıflardan yerleşimcilere rastlanmaktadır.

**Tablo 2:** Gebze'deki Mahalle Kümelerinde Yer Alan Sınıfların Oranı

|                   | Üst Sınıf | Orta Sınıf | Alt Sınıf |
|-------------------|-----------|------------|-----------|
| <b>Merkez</b>     | %21,5     | %40,9      | %37,6     |
| <b>Yarı-Çevre</b> | %7,1      | %50,1      | %42,8     |
| <b>Çevre</b>      | %2,4      | %32,9      | %64,8     |

**Kaynak:** Tezcan'ın (2011) çalışmasındaki verilerden derlenmiştir.

Öngel (2013) ise Gebze'nin mahallelerini farklı bir açıdan bölgelendirme girişiminde bulunmuştur. Öngel (2013: 223-225), çalışmasında Gebze'nin mahallelerini, mali işler ve toplum hizmetler kapsamında çalışanların ve işverenlerin, imalat ve inşaat sektöründe çalışanların, ücretlilerin ve işsizlerin yoğun olarak yaşadıkları yerleri, hane halkı büyüklüklerini de dikkate alarak katmanlara ayırmıştır.

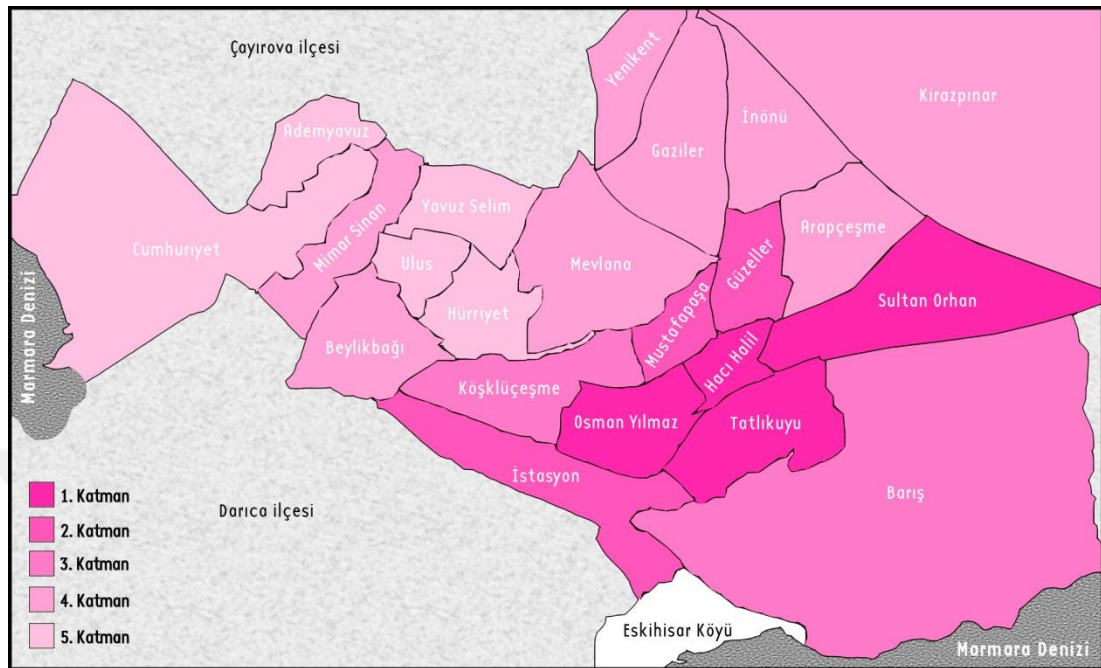
**Tablo 3:** Gebze'deki Mahallelerin Yer Aldığı Katmanlar

| 1.Katman     | 2.Katman    | 3.Katman     | 4.Katman    | 5.Katman    |
|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| Hacı Halil   | Mustafapaşa | Köşklü Çeşme | Gaziler     | Ulus        |
| Osman Yılmaz | Güzeller    | Barış        | İnönü       | Hürriyet    |
| Sultan Orhan | İstasyon    |              | Arapçeşme   | Yavuz Selim |
| Tatlıkuyu    |             |              | Beylikbağı  | Cumhuriyet  |
|              |             |              | Mimar Sinan |             |

**Kaynak:** Öngel'in (2013) çalışmasındaki verilerden derlenmiştir.

Buna göre Hacı Halil, Osman Yılmaz, Sultan Orhan ve Tatlıkuyu Mahallelerinin oluşturduğu 1. katman ve Mustafapaşa, Güzeller ve İstasyon mahallelerinin oluşturduğu 2. katman, gelir düzeyi açısından iyi olan sınıfsal katmanlardır. Buna karşılık Köşklüçeşme ve Barış Mahalleleri, imalat ve inşaat sektöründe çalışanların, ücretlilerin, işsizlerin ve hane halkı büyüklüğü 6 ve üzeri olanların yaşadığı 3. katman ise daha düşük gelire sahip sınıfsal katmanlardır. Gaziler, İnönü, Arapçeşme, Beylikbağı, Mimar Sinan mahallelerinin oluşturduğu 4. katman ve Ulus, Hürriyet, Yavuz Selim ve Cumhuriyet mahallelerinin oluşturduğu 5. katman da en dar gelirli olanların oluşturduğu sınıfsal katmanlardır (Öngel, 2013: 224, 225).

### Harita 3: Gebze'deki Mahallelerin Yer Aldığı Katmanlar



Haritalandırma, Öngel (2013)'in verdiği bilgiler çerçevesinde tez çalışması kapsamında yapılmıştır.

Tablo 3’te görüldüğü üzere Öngel (2013)’in çalışmasında dört mahalle (Ademyavuz, Mevlana, Yenikent ve Kirazpınar) eksiktir. Tam olarak doğru sonuç vermese de Harita 3 yapılırken bu mahalleler daha önce bağlı bulundukları mahallelere göre değerlendirilmiştir. Diğer taraftan dikkat edilirse Öngel’in oluşturduğu katmanlar, Tezcan (2011)’nin çalışmasındaki kümeleri genel olarak desteklemektedir. Ancak araştırma boyunca yapılan değerlendirmelerde hem bütün mahalleleri dikkate alması hem de bu çalışma için daha uygun görülmesi bakımından Tezcan’ın oluşturduğu mahalle kümeleri kullanılacaktır.

### 1.3. Gebze'nin Demografik Yapısı

19. yüzyılın son çeyreğine kadar nüfusunda ciddi değişiklikler yaşanmayan Gebze'nin 1845 yılındaki nüfusu 9.315'tir. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı ve 1912 Balkan Savaşı sonrası gelen göç dalgası Osmanlı Devleti'nin genelini olduğu gibi Gebze'yi de etkilemiştir. Bunun sonucu olarak 1906 yılında 23.980'e çıkan nüfus artmaya devam etmiş ve 1914 yılında 32.144'e yükselmiştir (Es, 2008: 56 ).

1923 yılında İstanbul'dan alınarak Kocaeli'ye bağlanan Gebze'nin Cumhuriyet tarihindeki nüfus değişimi, özellikle Türkiye'nin sanayileşme sürecine paralel olarak değişiklikler göstermiştir.

**Tablo 4: 1935 – 2000 Dönemi Nüfus Değişimi ve Artış Hızı**

|             | Türkiye    |           | Kocaeli     |           | Gebze      |           |
|-------------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|
|             | Nüfus      | Değişim % | Nüfus       | Değişim % | Nüfus      | Değişim % |
| <b>1935</b> | 16.158.018 | -         | 335.292     | -         | 26.225     | -         |
| <b>1950</b> | 20.947.188 | 29,63     | 474.644     | 41,56     | 27.394     | 4,45      |
| <b>1960</b> | 27.754.820 | 32,49     | 297.463 (a) | -37,32    | 30.442 (b) | 11,13     |
| <b>1970</b> | 35.605.176 | 28,28     | 385.408     | 29,56     | 46.981     | 54,33     |
| <b>1980</b> | 44.736.957 | 25,64     | 596.899     | 54,87     | 152.000    | 223,54    |
| <b>1990</b> | 56.473.035 | 26,23     | 936.163     | 56,84     | 257.076    | 69,13     |
| <b>2000</b> | 67.803.927 | 20,06     | 1.206.085   | 28,83     | 421.932    | 64,13     |

**Kaynak:** Türkiye verileri için bkz.: İstatistiklerle Türkiye 2013, Kocaeli ve Gebze verileri için bkz.: Gülfettin Çelik, 20. yüzyıl Gebze, s.116.

(a): Sakarya ili 1954 yılında Kocaeli ilinden ayrılmıştır.

(b): Tuzla 1953 yılında Gebze ilçe sınırlarından ayrılmıştır.

Tablo 4'e bakıldığında 20. yüzyılın ikinci yarısında on yıllık dönemlerdeki nüfus değerlerinde sürekli bir artış görülse de değişim oranları yüzyılın sonuna kadar dalgalı bir grafik izlemiştir. Dikkat edileceği üzere bu dalgalanmanın yükselmeye başladığı dönem 1960-1970 tarihleri arasındır. Ama 1970-1980 tarihleri arası özellikle Gebze için değişim oranının zirve yaptığı dönem olmuştur.

**Tablo 5: 1960 – 2000 Dönemi Nüfus Yoğunluğu Değişimi**

|                | Yüzölçümü | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 |
|----------------|-----------|------|------|------|------|------|
| <b>Türkiye</b> | 769.604   | 36   | 46   | 58   | 73   | 88   |
| <b>Kocaeli</b> | 3418      | 87   | 113  | 175  | 274  | 353  |
| <b>Gebze</b>   | 584       | 52   | 80   | 260  | 440  | 723  |

**Kaynak:** Türkiye verileri için bkz.: İstatistiklerle Türkiye 2013, Kocaeli verileri için bkz.: İstatistiklerle Kocaeli 2010, Gebze verileri için bkz.: Gülfettin Çelik, 20. yüzyıl Gebze, s.113 .

1960'lı yıllar Gebze'de sanayileşme hareketlerinin, dolayısıyla göçün başladığı yıllar olduğu için 1960-1970 dönemi nüfus değişim oranında hızlı bir yükseliş yaşanmıştır. Ancak Gebze için asıl göçün yoğun olarak yaşandığı kritik dönem, 1970-1980 tarihleri arasında olmuştur ki, dönemin başı ile sonu arasındaki değişim oranı Kocaeli'nin yaklaşık beş, Türkiye genelinin ise neredeyse on katı olmuştur.

Aynı dönemde Türkiye'nin nüfus artış hızı 22,83 iken Gebze'nin nüfus artış hızı 117,41 gibi çok yüksek bir değere ulaşmıştır.

Göç, Gebze'nin nüfusunu arttırırken Tablo 5'te görüldüğü gibi nüfus yoğunluğunu da arttırmıştır. Gelen göç, başta ekonomi olmak üzere çeşitli sebeplerle sadece merkezde toplanmamıştır. Sanayiye yakın, hemşehrilerin yanında ve ucuz konut arayışıyla hareket eden göçmenler bir taraftan merkez ve merkeze yakın bölgelere eklemeler yaparken, diğer taraftan da yeni yerleşim bölgeleri oluşturmuştur. Bu süreç Gebze'ye başta gecekondulaşma, çarpık kentleşme olmak üzere daha birçok sorun getirmiştir.

**Harita 4:** Gebze ve Sınırları



**Kaynak:** <http://gebzeto.org.tr/?sayfa=albumgoster&id=2>

20. yüzyılın sonuna doğru nüfus artış hızı düşse de 2007 yılında Gebze'nin nüfusu 521.291'e ulaştı. Bu nüfusla Anadolu'daki onlarca ilden daha büyük olan

Gebze, bu tarihten itibaren bölünme sürecine girdi. 22 Mart 2008 tarihi ve 26824 sayılı mükerrer Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren, 5747 sayılı Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde İlçe Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunla Gebze'ye bağlı Çayırova, Darıca ve Dilovası beldeleri ilçe statüsüne alındı. Buna bağlı olarak Gebze'nin nüfusu da 2008 itibarıyla 288.569'a geriledi.

**Tablo 6:** 2008 – 2014 Dönemi Nüfus Değişimi ve Değişim Oranı

|             | <b>Türkiye</b> |           | <b>Kocaeli</b> |           | <b>Gebze</b> |           |
|-------------|----------------|-----------|----------------|-----------|--------------|-----------|
|             | Nüfus          | Değişim % | Nüfus          | Değişim % | Nüfus        | Değişim % |
| <b>2008</b> | 71.517.100     | -         | 1.490.358      | -         | 288.569      | -         |
| <b>2011</b> | 74.724.269     | 4,48      | 1.601.720      | 7,47      | 314.112      | 8,85      |
| <b>2014</b> | 77.695.904     | 3,98      | 1.722.795      | 7,56      | 338.412      | 7,73      |

**Kaynak:** TÜİK, ADNKS verilerinden derlenmiştir.

Gebze'nin bölünmesinden sonra düşen nüfusu, Tablo 6'ya bakılırsa daha önceki dönemlerde olduğu gibi yükselmeye devam etmiştir. Değişim oranları ise çok daha düşük değerlere inmiş ve inmeye devam etmiştir. Aslında bu durum Türkiye geneli içinde geçerlidir. Fakat yine de 2008-2014 döneminde nüfus artış hızlarına bakıldığında Türkiye için 13,81 olan değer, Gebze için 26,55'tir. Türkiye genelinin yaklaşık iki katı bir nüfus artış hızına sahip olması Gebze için göçün devam ettiği düşüncesini ortaya çıkarır. Gerçekten de TÜİK verilerine göre 2013-2014 döneminde 9217 olan nüfus artışının 4791'i (5824 doğum, 1033 ölüm) doğal nüfus artışıdır. Dolayısıyla geriye kalan 4426 kişinin göç ile Gebze'ye geldiği söylenebilir. Ancak bu sayı diğer dönemlere göre oldukça düşük bir değerdir. Bu da bize daha önce de belirtildiği üzere Gebze'ye dışarıdan göçün çok azaldığını gösterir.

**Tablo 7:** 2008 – 2014 Dönemi Nüfus Yoğunluğu Değişimi

|                | <b>Yüzölçümü</b> | <b>2008</b> | <b>2011</b> | <b>2014</b> |
|----------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Türkiye</b> | 769.604          | 93          | 97          | 101         |
| <b>Kocaeli</b> | 3418             | 436         | 469         | 504         |
| <b>Gebze</b>   | 424              | 681         | 741         | 798         |

**Kaynak:** Türkiye verileri için bkz.: İstatistiklerle Türkiye 2013, Kocaeli ve Gebze verileri için bkz.: İstatistiklerle Kocaeli 2010.

Bölünme sonucunda Gebze'nin nüfusu hızla düşse de Tablo 7'ye göre nüfus yoğunluğunda çok ciddi bir değişiklik olmamıştır. Her dönem olduğu gibi Türkiye'nin nüfus yoğunluğunun oldukça üzerindedir. Nüfus yoğunluğunun yüksek olması, yerleşim sorununu ortaya çıkaracaktır.

**Tablo 8:** Gebze'nin İlçe Merkezi ve Köylerinin Nüfusları

|             | <b>İlçe Merkezi</b> | <b>Oran %</b> | <b>Köyler</b> | <b>Oran %</b> |
|-------------|---------------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>2008</b> | 274.271             | 95.05         | 14.298        | 4.95          |
| <b>2010</b> | 290.868             | 95.32         | 14.689        | 4.68          |
| <b>2012</b> | 304.283             | 95.56         | 15.024        | 4.44          |

**Kaynak:** TÜİK, ADNKS verilerinden derlenmiştir.

2013 yılında 6360 sayılı "On üç ilde büyükşehir belediyesi ve yirmi altı ilçe kurulması ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun"a göre köylere mahalle statüsü verilmiştir.

Bu durumu bir de yüz ölçümü olarak en büyük, nüfus olarak ise en küçük paya sahip olan Gebze'nin kırsal bölgesini de göz önünde bulundurarak değerlendirirsek, merkezin yoğunluğu kaldırma sıkıntısı çektiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla gelen göçün çoğunlukla ya merkezi çevreleyen mahallelere ya da merkez dışındaki mahallelere yönelmesi beklenir.

**Tablo 9:** Gebze'nin Mahalle Nüfusları

| <b>Mahalleler</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>Mahalleler</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|
| Adem Yavuz        | 9.565       | 10.184      | Kirazpınar        | 6.979       | 7.868       |
| Arapçeşme         | 27.926      | 28.966      | Köşklü Çeşme      | 19.916      | 20.698      |
| Barış             | 10.063      | 11.094      | Mevlana           | 16.653      | 16.968      |
| Beylikbağı        | 9.807       | 10.099      | Mimar Sinan       | 12.335      | 12.590      |
| Cumhuriyet        | 5.354       | 5.366       | Mustafapaşa       | 16.588      | 17.096      |
| Gaziler           | 19.492      | 20.069      | Osman Yılmaz      | 30.909      | 31.160      |
| Güzeller          | 18.191      | 18.740      | Sultan Orhan      | 11.991      | 12.077      |
| Hacıhalil         | 9.040       | 9.136       | Tatlıkuyu         | 12.930      | 13.742      |
| Hürriyet          | 12.475      | 12.445      | Ulus              | 11.075      | 11.474      |
| İnönü             | 10.582      | 10.766      | Yavuz Selim       | 11.863      | 11.702      |
| İstasyon          | 15.178      | 15.319      | Yenikent          | 15.331      | 15.853      |

**Kaynak:** TÜİK, ADNKS verilerinden derlenmiştir.

Gerçekten de mahallelerin son iki yıldaki nüfus değişim oranlarına bakıldığında en yüksek olanlarının merkezin çevresinde yer alan Kirazpınar, Tatlıkuyu ve Barış ile merkezin dışında kalan Yavuz Selim Mahallelerinin olduğu görülür. Ayrıca bu mahalleler daha önce belirtildiği gibi çeşitli sebeplerle diğer mahallelerden göç

almaktadır. Nüfus değişim oranlarının yüksek olmasında bu durumun etkisi de göz önünde bulundurulabilir.

**Tablo 10:** Gebze’de İkamet Edenlerin Nüfusa Kayıtlı Oldukları İller

|                | 2012   | 2013   | 2014   |               | 2012   | 2013   | 2014   |
|----------------|--------|--------|--------|---------------|--------|--------|--------|
| Adana          | 1.079  | 1.164  | 1.218  | Konya         | 2.189  | 2.242  | 2.363  |
| Adıyaman       | 263    | 310    | 336    | Kütahya       | 587    | 595    | 653    |
| Afyonkarahisar | 2.326  | 2.407  | 2.477  | Malatya       | 1.373  | 1.475  | 1.562  |
| Ağrı           | 5.512  | 5.922  | 6.322  | Manisa        | 505    | 513    | 578    |
| Amasya         | 3.393  | 3.521  | 3.661  | Kahramanmaraş | 1.031  | 1.080  | 1.200  |
| Ankara         | 3.126  | 3.204  | 3.285  | Mardin        | 575    | 594    | 640    |
| Antalya        | 253    | 253    | 278    | Muğla         | 171    | 172    | 167    |
| Artvin         | 3.595  | 3.684  | 3.725  | Muş           | 4.491  | 4.662  | 4.845  |
| Aydın          | 401    | 406    | 391    | Nevşehir      | 1.606  | 1.774  | 1.910  |
| Balıkesir      | 2.339  | 2.403  | 2.558  | Niğde         | 1.547  | 1.573  | 1.610  |
| Bilecik        | 2.017  | 2.055  | 2.055  | Ordu          | 7.708  | 8.434  | 8.811  |
| Bingöl         | 1.383  | 1.422  | 1.462  | Rize          | 4.418  | 4.549  | 4.572  |
| Bitlis         | 2.724  | 2.774  | 2.907  | Sakarya       | 10.863 | 11.080 | 11.281 |
| Bolu           | 3.781  | 3.787  | 3.877  | Samsun        | 15.238 | 15.746 | 16.188 |
| Burdur         | 226    | 229    | 221    | Siirt         | 271    | 298    | 335    |
| Bursa          | 1.583  | 1.649  | 1.620  | Sinop         | 4.777  | 4.921  | 5.081  |
| Çanakkale      | 631    | 661    | 666    | Sivas         | 10.063 | 10.176 | 10.376 |
| Çankırı        | 1.685  | 1.784  | 1.868  | Tekirdağ      | 524    | 564    | 585    |
| Çorum          | 2.128  | 2.235  | 2.383  | Tokat         | 13.875 | 14.741 | 15.288 |
| Denizli        | 268    | 303    | 301    | Trabzon       | 12.065 | 12.367 | 12.684 |
| Diyarbakır     | 1.059  | 1.156  | 1.244  | Tunceli       | 1.598  | 1.574  | 1.608  |
| Edirne         | 1.194  | 1.201  | 1.186  | Şanlıurfa     | 524    | 611    | 683    |
| Elazığ         | 1.875  | 1.923  | 1.964  | Uşak          | 515    | 526    | 548    |
| Erzincan       | 2.817  | 2.885  | 2.950  | Van           | 941    | 970    | 1.056  |
| Erzurum        | 11.971 | 12.260 | 12.658 | Yozgat        | 1.762  | 1.813  | 1.917  |
| Eskişehir      | 3.012  | 3.116  | 3.145  | Zonguldak     | 3.753  | 4.214  | 4.578  |
| Gaziantep      | 569    | 585    | 648    | Aksaray       | 686    | 729    | 807    |
| Giresun        | 31.414 | 32.327 | 33.069 | Bayburt       | 1.963  | 1.992  | 2.073  |
| Gümüşhane      | 8.042  | 8.234  | 8.460  | Karaman       | 234    | 251    | 245    |
| Hakkari        | 14     | 27     | 41     | Kırıkkale     | 834    | 918    | 920    |
| Hatay          | 728    | 819    | 920    | Batman        | 518    | 539    | 605    |
| Isparta        | 498    | 514    | 521    | Şırnak        | 84     | 98     | 101    |
| Mersin         | 670    | 693    | 747    | Bartın        | 1.404  | 1.566  | 1.593  |
| İstanbul       | 7.630  | 7.864  | 8.071  | Ardahan       | 18.553 | 18.781 | 19.204 |
| İzmir          | 581    | 602    | 655    | Iğdır         | 776    | 835    | 888    |
| Kars           | 9.969  | 10.236 | 10.420 | Yalova        | 422    | 432    | 449    |
| Kastamonu      | 6.835  | 6.977  | 7.266  | Karabük       | 4.668  | 4.799  | 4.936  |
| Kayseri        | 993    | 1.046  | 1.086  | Kilis         | 388    | 418    | 454    |
| Kırklareli     | 756    | 756    | 780    | Osmaniye      | 499    | 529    | 582    |
| Kırşehir       | 774    | 836    | 834    | Düzce         | 5.538  | 5.415  | 5.856  |
| Kocaeli        | 48.773 | 49.088 | 49.292 |               |        |        |        |

**Kaynak:** TÜİK, ADNKS verilerinden derlenmiştir.

Gebze, göç ile meydana gelmiş bir kenttir denilse herhalde çok da abartılmış olmaz. Türkiye'nin istisnasız her ilinden göç almış olan Gebze, yerlilerinin haklı benzetisiyle bir "Küçük Türkiye"dir (Tezcan, 2011: 34). Gebze'de yapılan farklı saha çalışmaları, Gebzelilerin göç oranı hakkında önemli oranlar vermektedir. Örneğin 2000'li yılların başında yapılan bir araştırmaya göre Gebzelilerin %85,6'sı göçle gelmiş (Çelik, 2004: 116). Günümüze daha yakın zamanda yapılmış başka bir çalışmada ise bu oran %95'e yükselmiştir (Tezcan, 2011: 33)

Tablo 10'dan Gebze'de ikamet edenlerin nüfusa kayıtlı oldukları illere bakıldığında Karadenizlilerin çok olduğu fark edilir. Bu durum Gebze'nin genel göç hikâyesiyle son derece uyumludur. Karadenizlilerin içinde de Giresunlular ilk sırada yer almaktadır. Karadeniz Bölgesi'nde kayıtlı olanların içinde Giresun'dan sonra yüksek nüfusa sahip olanlar, sırasıyla Samsun, Tokat, Trabzon, Ordu ve Gümüşhane'dir. Daha sonra en yüksek sayılar Doğu Anadolu Bölgesi'nde görülür. Burada öne çıkanlar Ardahan, Erzurum ve Kars'tır. Marmara Bölgesi'nde kayıtlı olanlar arasında Sakarya ve İstanbul, İç Anadolu Bölgesi'nde ise Sivas göze çarpan illerdir.

## 2. EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE OKUL TERK

Bu bölümde çalışmanın eğitimle ilgili kavramsal ve kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılacaktır. Eğitimle ilgili bir sorun olan okul terke sosyolojik bir perspektifinden yaklaşım arandığı için öncelikle eğitime sosyolojik yaklaşımlar incelenecektir. Bu inceleme hem Batı için hem de Türkiye için yapılacaktır. Batı’da yapılan incelemede ilk olarak klasik dönem sosyologlarının eğitime yaklaşımları daha sonra ise eğitim sosyolojisinin ortaya çıkışı ve eğitim sosyolojisindeki kuramlar ele alınacaktır. Türkiye’de ise öncelikle eğitime yaklaşımın değişimi ve eğitime ilk sosyolojik yaklaşımlar incelenecek, sonra da Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları çerçevesinde eğitim-toplum ilişkisi değerlendirilecektir. Eğitime sosyolojik yaklaşımlar gösterildikten sonra okul terk kavramı açıklanmaya çalışılacak ve dünyada ve ülkemizde okul terk üzerine yapılmış çalışmalar değerlendirilecektir. Sonuç olarak tüm bunlardan yola çıkarak okul terk sorununa sosyolojik perspektiften bir yaklaşım ve saha araştırması için gerekli inceleme boyutları oluşturulacaktır.

### 2.1. Eğitime Sosyolojik Yaklaşımlar

Eğitim kavramına yaklaşım, tarihsel olarak geleneksel toplumdan modern topluma geçiş sürecinde değiştiği gibi eğitimi konu alan disiplinlerin gelişimiyle de değişmiştir.

Öncelikle eğitime toplumsal açıdan bakacak olursak geleneksel ve modern toplumların eğitime yaklaşımlarında farklılıklar vardır. Bu bağlamda Bottomore (1971: 33)’a göre iki temel fark vardır. Bunlardan ilki, geleneksel toplumlara nazaran modern toplumlarda eğitim kapsamında fen kısmının edebi kısımdan fazla olmasıdır. Geleneksel toplumlarda eğitim, geniş ölçüde bir yaşantı biçimi aktarmayla ilgilidir. Buna karşılık modern toplumlarda eğitim, bilginin çoğalması, bilimin üretime uygulanması gibi nedenlerden dolayı geniş ölçüde ampirik bilginin aktarılmasına dayanır. İkinci temel fark ise geleneksel toplumlarda değişmez, düzenli bir yaşantı biçimi ve bilgi topluluğu olmasına karşın modern toplumlarda her an değişmesi beklenen bir bilginin görülmesidir. Yani geleneksel toplumlarda eğitim, bireyi durgun bir dünyaya hazırlarken modern toplumlarda değişen bir dünyaya hazırlar.

Eğitimi konu alan disiplinlerin kavrama yaklaşımında da bir farklılık söz konusu olmuştur. Ergun, eğitim hakkında yapılan tanımların birbiriyle çelişen iki görüş şeklinde özetlenebileceğini söyler. Bunlar, eğitimi yetişkinlerin yetişkin olmayanlar üzerine tesiri olarak anlayan sosyolojik görüş ile eğitimi bireyin yeteneklerini en üst seviyede geliştirerek onu başarıya ulaştırma şeklinde anlayan psikolojik görüştür. Ergun, bunlardan ilkinde resmi eğitim, ikincisine de yeni eğitim görüşü adı verildiğini ve ikincisinin ilkinde bir tepki olarak geliştiğini ifade eder (Ergun, 1995: 37-39).

Resmi eğitim, en eski eğitim türü olarak bilinir. Eğitimin bu türünde bireyin bilgi edinmek için girişimde bulunması, çaba göstermesi, yaratıcılığını kullanması doğru olarak görülmez. Bilgi yetişkinlerin aktarımıyla elde edilir. Bu görüş, özellikle son birkaç yüzyıllık süre içerisinde tepkilerle karşılaşmıştır. Burada tahmin edileceği üzere tepki, bireyin pasif konumda tutulmasıdır. Buna karşılık geliştirilen yeni eğitim görüşü, her bireyin başarı şansını artırmak için yeteneklerini en üst derecede geliştirmesi gerektiğini savunmuştur. Yani bireye öncelik veren, bireyden hareket eden bir görüştür.

Diğer disiplinleri de dikkate aldığımızda eğitime yaklaşımlar her ne kadar farklılaşsa da birleştikleri ortak noktaları vardır. En önemlisi de tüm eğitimcilerin ve eğitim bilimlerinin eğitimin toplumsal olduğu noktasında birleşmesidir (Doğan, 2012: 9). Bu noktada sosyolojik olarak eğitime yaklaşımın önemi belirlemektedir. Öte yandan bireyi ihmal ettiği ya da topluma feda ettiği itirazına karşı Durkheim (1950: 56), birey ile toplumun birbirinin zıttı olmadığını, eğitimin bireyi toplum karşısında feda etmek anlamına gelmediğini aksine bireyi tam manasıyla bir insan kıldığını vurgular.

Eğitime sosyolojik yaklaşımlar, Batı’da ve Türkiye’de olmak üzere ikiye ayrılarak incelenecektir. İlk olarak Batı’daki klasik sosyologların eğitime yaklaşımları ele alınacak, daha sonra ise eğitim sosyolojisinin ortaya çıkışı ve eğitim sosyolojisindeki temel kuramlar gösterilecektir. Ülkemize geçildiğinde ise öncelikle eğitime ilk sosyolojik yaklaşımlar, sonra da şuralar ve kalkınma planları çerçevesinde eğitime yaklaşımlardaki değişim değerlendirilecektir.

### 2.1.1. Batıda Eğitime Sosyolojik Yaklaşımlar

Eğitimi sosyolojik açıdan ele alma girişimleri 19. yüzyılda başlamıştır. Ancak Topçuoğlu (1971: 1)'na göre, o dönemin büyük sosyologlarının eğitimin özelliklerine dair derinlemesine incelemeleri bugün kıymetli bir hipotezden fazlası değildir. Ayrıca şu da ilave edilebilir ki sosyolojik açıdan eğitimi ele almak “eğitim sosyolojisi” gibi bir disiplinin ortaya çıkması için yeterli olmamıştır. Fakat eğitime sosyolojik olarak yaklaşma sürecini anlayabilmek için özellikle önemli klasik sosyologların eğitime dair değerlendirmelerine kısaca bakmak gerekir.

Sosyolojinin eğitime yaklaşımında kendisine müracaat edilecek ilk kişi şüphesiz Durkheim olacaktır. Çünkü Durkheim, eğitimin toplumsal bir olgu olduğu vurgusunu ilk yapanlardan biridir (Tezcan, 1981: 6). Durkheim, sosyolojiye bir bilim hüviyeti kazandırmak için uğraşması gibi birçok konunun toplumsallığını göstermeye çalışarak sosyolojiye alt disiplinler kurulmasında da öncü olmuştur. Gerçekten de eğitimin toplumsal bir olay olduğu vurgusunu yaparak Ülken (1969: 91)'in ifadesiyle eğitim sosyolojisinin de habercisi olmuştur.

Durkheim; Stuart Mill, Kant gibi düşünürlerin kendisinden önce yaptıkları ve dönemi itibarıyla kabul gören tanımlarını eğitimi ferdi bir mesele olarak görmeleri, eğitimin nihai amacının tam bir uyum sağlamak olduğunu düşünmeleri ve eğitimin zamana ve mekâna göre hedeflerinin değişkenlik gösterebileceğini dikkate almamaları gibi nedenlerle eleştirir (Durkheim, 1950: 40-42). Ve eleştirilerinden hareketle “Terbiye, olgun nesiller tarafından henüz yetişmemiş nesiller üzerine yapılan tesirdir.” şeklinde eğitimin tanımını yapar ve eğitimin amacının da “çocukta genel olarak siyasi cemiyetin, özel olarak gireceği özel çevrenin kendisinden istediği, beklediği fikri, ahlaki, bedeni halleri aşılacak, geliştirmek” olduğunu belirtir (Durkheim, 1950: 49).

Durkheim'ın yanında sözü edilebilecek ikinci bir kişi de Weber'dir. Aslında Weber, ilk sosyolojik çalışmalarında eğitim üzerine yoğunlaşmamıştır. Ancak onun sosyal yapı teorisi, bir sosyal grubun toplumdaki konumunu sürdürebilmesine yarayan bir mekanizmanın önemini de kabul etmektedir. Bu bağlamda bir eğitim

süreci sonunda verilen diploma öne çıkmaktadır. Çünkü bireylerin, özel bir sınıfın, statünün ya da iktidar grubunun resmi üyesi olabilmesinin tek yolu diplomadır. Dolayısıyla bilginin geliştirilmesi ve aktarılması mekanizması olarak eğitim, bu tabakalaşma sürecinde önemli bir toplumsal kurumdur (Saha, 2008: 300). Yani sanayileşmiş ve teknolojik ilerleme sağlamış bir toplum içinde eser veren Weber, eğitimi birey ve grupları özel bir yaşam biçimine hazırlayıcı olarak görür. Bu bağlamda Weber'e göre eğitim, bireyi toplumsal yapıdaki statüsüne hazırlar. Bunun yanında Weber'in bürokrasi ve toplumsal tabakalaşma kavramları, bugünkü eğitim sosyolojisi araştırmalarının temelini oluşturmaktadır (Tezcan, 1981: 7).

Son olarak Marx ve Engels'in eğitime yaklaşımları ele alınabilir. Marx ve Engels, eğitimden şu üç şeyi anladıklarını belirtirler: zihinsel eğitim, bedensel eğitim ve politeknik eğitim. Zihinsel eğitim, kuramsal bilginin bireylere aktarılmasından ibarettir. Bedensel eğitim ise kuramsal bilgi verilmeden uygulama yaptırılmasıdır. Marx ve Engels, bu iki eğitimin de tek yönlü oluşunu, dolayısıyla eksik oluşunu eleştirmiştir. Onların yapmaya çalıştığı şey kuram ile uygulamayı birleştirmektir. Yani bedensel iş ile zihinsel iş ayrımını ortadan kaldıran ve eğitim ile üretici işi birleştiren "Üretici eğitim"i savunmuşlardır (Tezcan, 2005: 25).

Eğitim üzerine fikirleri genel olarak bu şekilde olsa da Marx, kapitalizm ve sosyal sınıf teorisinde bütünüyle eğitimi ele almaz. Fakat Marx ve Engels, sınıf mücadelesiyle ilgili yazılarında sıklıkla eğitime işaret ederler. Çocukların fabrikalarda çalışmasının engellenmesini ve yine bütün çocukların parasız kamu eğitimi almasını savunurlar. Fakat öncelikle işçi sınıfının çocuklarının eğitimiyle ilgilenirler. Bu ilginin asıl sebebi, burjuvanın işçi sınıfı karşısındaki toplumsal üstünlüğünü sürdürebilmek için eğitimi nasıl kullandığını anlamaya çalışmaktır. Ancak biraz önce de belirtildiği üzere Marx, toplum teorisinde doğrudan eğitim üzerine odaklanmamıştır. Onun eğitime dair fikirleri daha sonra neomarksist eğitim sosyolojisi olarak bilinen akım içerisinde şekillendirilecektir (Marx & Engels, 2003: 115; Saha, 2008: 300).

Görüldüğü üzere bir disiplin olarak kimliğini kazanma sürecinde sosyolojinin eğitime yaklaşımı ve dünyanın dönüşme sürecinde (geleneksel-modern) eğitim

anlayışı farklılaşmaktadır. Özetlenecek olursa: Öncelikle modern toplumda eğitim, bireyi sanayileşmenin de etkisiyle fen bilimlerinin ağırlıklı olduğu hareketli, değişen bir dünyaya hazırlama süreci haline gelmiştir. Öte yandan bu süreci anlamaya çalışan sosyologlar, eğitimi bireyin yetişkin yaşamına hazırlanması, toplumsal yapıdaki statüsüne hazırlanması ve üreticiliğe hazırlanması şeklinde toplum açısından algılamışlardır. Sosyolojik yaklaşımlar, eğitimin merkezine toplumu aldığı ve bireyi ihmal ettiği gerekçesiyle eleştirildiklerinden, günümüze doğru eğitim için birey ve topluma birlikte yer veren yaklaşımlara gidilmeye çalışılmıştır.

#### **2.1.1.1. Eğitim Sosyolojisinde Kuramlar**

Yukarıda da belirtildiği gibi klasik dönem sosyologlarının eğitim üzerine yaptıkları değerlendirmeler, eğitim sosyolojisinin temellerini atmasına rağmen böyle bir disiplinin ortaya çıkması için yeterli olmamıştır. Bu yetersizliğin yanında başka bir engel de eğitim sosyolojinin disiplinler arası uyum sorunu nedeniyle gerçekleşmeyeceği düşüncesi idi. Şöyle ki; önceleri eğitim bilimlerinin kuramda oyalanmayarak acilen pratiğe geçmeye çabalayan uygulamalı bir bilim olduğu, aksine sosyolojinin ise daha çok kuramsal olduğu düşüncesinden hareketle bu iki bilim arasında bir sentez gerçekleşmeyeceği görüşü hâkimdi. Ancak 20. yüzyıl ile birlikte bu iki disiplin için yapılan tek yönlü değerlendirmelerin doğru olmaması ve bunun yanında, sosyolojinin toplumsal olguları bilimsel yöntemlerle incelemesi ve eğitim sürecindeki olayların da toplumda meydana gelmesi, “Eğitim Sosyolojisi” gibi bir uzmanlık alanının ortaya çıkmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Tezcan, 1981: 3-5).

Eğitim sosyolojisinde kullanılan kuramlarda da, yine özellikle klasik dönem sosyologlarının etkileri görülür. Buna göre, eğitim sosyolojisinde üç çeşit kuramdan söz edilebilir: Bunlar; 20. yüzyılın son çeyreğine kadar hâkim olan ve makro bir yaklaşım modeli ortaya koyan işlevselci kuram, 1970’lerde işlevselci kuramın karşısında yer alarak kendini gösteren ve mikro süreçlere yoğunlaşan yorumcu yaklaşım ve son olarak, yine 1970’li yıllarda ortaya çıkan, bir kanalda Marx’ın, diğer bir kanalda Weber’in görüşleri doğrultusunda şekillenen ve makro bir yaklaşım denemesi olan çatışmacı kuramdır (Doğan, 2012: 87).

İşlevselcilik, sıklıkla Durkheim ile anılan bir kuramdır. Gerçekten de bunu onun eserlerinde görmek mümkündür. Özellikle en temel eseri olan “Sosyolojik Yöntemin Kuralları”nda toplumsal olguların “işlev”lerinin önemini açıklamış ve daha sonraki çalışmalarında ele aldığı olguları işlevleri temelinde analiz etmiştir. Durkheim (2010a: 192), bir toplumsal olgunun açıklanması girişiminde, onu ortaya çıkaran nedenlerle, onun yerine getirdiği işlevlerin ayrı ayrı incelenmesi gerektiğini vurgular. Durkheim, “işlev” kelimesini neden tercih ettiğini ise şu şekilde açıklar: “...çünkü toplumsal fenomenler, genellikle, ürettikleri sonuçların yararları gereğince var olmazlar. Belirlememiz gereken şey, söz konusu olguyla, organizmanın genel ihtiyaçları arasında bir uyuşmanın var olup olmaması ve varsa bu uyuşmanın neleri içerdiğidir.” Buna göre, toplumsal bir olgunun var olması için ortaya yararlı bir şeyler koyması gerekmez. Ancak olgunun toplumun ihtiyaçlarıyla olan uyumu önemlidir. Tam bu noktadan itibaren, artık olgunun yararlılığı önem kazanacaktır. Toplumun ihtiyaçlarıyla uyumlu ve yararlı bir toplumsal olgu, hem toplumsal hayatın hem de kendinin sürdürülebilirliğini sağlar.

Bu bağlamda Durkheim’ın bir toplumsal olgu olarak değerlendirdiği eğitimin işleviyle ilgili yukarıda alıntılanan ifadeleri hatırlanabilir. Ona göre eğitimin en önemli işlevi, toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri bireylere aktarmak ve onları bu yönde geliştirmektir.

Bunun yanında Durkheim, toplumsal olguların ahlakiliğiyle de ilgilenmiştir. Ona göre toplumsal kurumlar, toplumsal dayanışmanın hedeflerini yerine getirmek için çalışırlar. Toplumun kolektif vicdanının somutlaştığı toplumsal işlevler yapısını da ahlak oluşturmaktadır. İşte tam bu noktada ahlaki değerleri güçlendirip bireyleri toplumsallaştırarak birleştiren eğitim, etkili bir kurum olarak Durkheim’ın dikkatini çekmiştir (Swingewood, 2010: 242).

Durkheim’a göre (2010b: 267-270), ahlaklı bir toplumsal yaşam, ancak yurttaşların kolektif yaşamı sevmesiyle mümkündür. Eğer insan toplumsallaşmamış ise kolektif yaşam şeklindeki toplumsal ilişkiler onun için büyük bir yük demektir. Toplumsallıktan kaçarak bireyselliğe doğru yol alan insanlara rağmen Durkheim, eskisinden farklı olarak, yeni toplumsal düzene uygun güçlü kolektif yaşantıların

oluşturulabileceğine inanır. Her şeyden önce kolektif yaşamın yeniden canlanabilmesi için onun sevilmesi, sevilmesi için de yaşanması gerekir. İşte, çocuğun bu kolektif yaşamı yaşayabileceği bir yer olarak okul çok önemli bir yere sahiptir. Hatta Durkheim’a göre, bu bağlamda “okul hayati öneme sahip, tek ve yeri doldurulamayacak bir kurumdur.”.

Tan (1990: 563-564), işlevselcilerin, Durkheim’ın “toplumsal düzenin nasıl sağlanacağı ve nasıl sürdürüleceği” şeklindeki ana sorusu etrafında dönseler de dört farklı temel tema üzerinde odaklanarak çeşitlendiklerini belirtir: örgün eğitimin rolü (T. Parsons, P. Turner vb.), okulların işlev bozucu yönü (R.K. Merton), zekânın kalıtsallığının başarıya etkisi (A.P. Jensen, H.J. Eysenck, R.J. Herrnstein) ve eşitsizliğin değişik boyutlarının birbirinden bağımsızlığı (C. Jencks).

İşlevselci kuram için eğitimin çağdaş toplumda iki temel işlevi vardır: yetenekli kişileri seçmek ve yetişkin rolleri için gerekli bilişsel beceri ve normları öğretmek. Buna göre, eğitim kişilerin statülerini aile kökenlerine göre değil, yeteneklerine göre belirleyen ve böylece fırsat eşitliği toplumunun oluşmasına aracılık eden bir kurumdur. Diğer taraftan, ekonomik gelişme için bilginin öne çıktığı bir toplumda, yetişkin rollerinin gereklerinin öğretilmesini sağlar. (Tan, 1990: 560; Tezcan, 2005: 13).

1960’lı yıllara kadar işlevselci yaklaşım, birçok toplumsal araştırmada etkili olmuştur. İşlevselci yaklaşımın etkili olduğu alanlardan biri de eğitimidir. İşlevselcilere göre, toplum, uzmanlaşma ve uyum içinde tanımlanır. Toplumsal kurumlar ortak bir kültür ile yönetilir. Bu kurumların her biri farklı şekillerde çalışmalarına rağmen birbirlerini tamamlayarak işlevlerini yerine getirirler. Bu yaklaşım, Parsons’ın ortaya çıkardığı işlevselci kuramın önemli özelliklerindendir (Tatlıdil,1993: 7).

Parsons, 1950’li yıllarda Durkheim’ın temel fikirlerini düzenleyerek ortaya koyar. Parsons’ın yapısal işlevselci sosyolojik perspektifi 1960’lı yıllara kadar baskındır. Bu açıdan, eğitim alanında çalışan diğer işlevselciler arasında en dikkat çekenidir. Parsons, beceri ve rollerin öğretildiği tek kurum olması dolayısıyla en önemli toplumsallaşma aracı olarak gördüğü okulların toplumun gerçek bir

yansıması olduğunu iddia eder. Okulları, öğrencilere toplumdaki işlevleri için gerekecek beceri ve bilgileri vermek için örgütlenmiş tarafsız yerler olarak görür. O, ayrıca, okulları öğrencilerin sosyal hiyerarşideki konumlarının yükselmesini kolaylaştıran, eşit fırsatlarla oluşturulmuş bir alan olarak görür. Bu eşit fırsatlar, beraberinde ona ulaşmada bazı farklılıklar getirir. Bu farklılıklar, yetenek, aile kökeni ve bireysel motivasyonlar ya da eğitime ilgi düzeyinden kaynaklanır. Öğrenciler eşit olmayan kültürel ve materyal koşullarda doğarsalar da eğitim, sunduğu eşit fırsatlarla bu farklılıkları silebilen bir kurumdur (Sever, 2012: 654).

1970'lere doğru gelindiğinde, eğitim alanında hakim olan işlevselci kuram, ortaya koyduğu sonuçlar ile tam bir hayal kırıklığına sebep olmuştur. Öncelikle eğitim ile meslek arasında kurduğu ilişki hiç de kuramdaki gibi gelişmiyordu. Yani, okulda başarı gösteren bir öğrenci, iyi bir mesleki konuma ya da yüksek bir gelire sahip olamayabiliyordu. Bunun yanında, 1960'lı yılların ikinci yarısında işlevselciliğin temel mirası olan “okullar tarafsız yerlerdir”; yani eğitimde fırsat eşitliği iddiası, birçok çalışmayla hesaplaşmak zorunda kalmıştır ki bunların en önemlisi Coleman'ın 1966 yılında hazırladığı raporudur. Coleman'ın eğitsel fırsatlarla ilgili 1966'daki raporu ve onun öğrencilerin arka planlarıyla eğitim arasında kurduğu ilişki, yıllar sonra eğitim sosyolojisinde farklı bir gündem oluşturmuştur. (Tan, 1990: 563, 564; Sever, 2012: 654)

İşlevselci kuramın eğitim alanında yaşadığı çöküşten sonra ABD'de çatışmacı kuram, İngiltere'de ise yorumcu kuram baskın hale geldi. Yorumcu kuram, simgesel etkileşim, fenomenoloji ve etnometodolojiden faydalanarak eğitim kurumlarındaki mikro süreçleri çözümlemeye girişti. (Tan, 1993: 80) Yorumcu kuramı anlamaya çalışmadan önce bu üç yaklaşıma kısaca değinmek yararlı görünmektedir.

Bir filozof ve sosyal psikolog olan Mead, sosyolojide sembolik etkileşimciliğin kurucusu kabul edilir. Durkheim ve Parsons'ın toplumu kendine özgü bir yaşama sahip organik ya da yapılaşmış bir varlık olarak değerlendiren işlevselci teorilerin aksine Mead, toplumun mikro boyutlarına odaklanmıştır: Yani gündelik yaşantıya; insanların gündelik yaşantılarında sembolik iletişimi kullanarak nasıl etkileşime girdikleri, düzen ve anlamı nasıl meydana getirdikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer

sembolik etkileşimciler, işlevselciliğin hâkim iddialarının karşısında yer alan Mead'ın gündelik yaşamın karşılıklı etkileşimlerle sürdürülme özelliğiyle ilgili düşüncelerinin çoğunu geliştirmiştir. Bu bağlamda, özellikle sembolik etkileşimciliğin isim babası olan ve “anlam” üzerinde duran Blumer öne çıkmaktadır. Ona göre “anlam”, bir nesneye içkin olan bir özellik olarak değil, grup üyelerinin karşılıklı etkileşimiyle kurulur. İşte tam bu noktada öznelerarası içerikteki anlam kavramı düzleminde sembolik etkileşimcilik ve fenomenoloji arasında bağ kurulur (Swingewood, 2010: 289; Slattey, 2011: 333).

Alman filozof Husserl tarafından geliştirilen fenomenoloji, insan bilincini ve insanların yaşadıkları dünyayı yorumlama biçimlerinin araştırılması üzerine kurulu felsefi bir teoridir. Sosyolojide, fenomenolojiden yararlanan ise Schutz'dur. Schutz, sosyoloji ile fenomenolojiyi birleştirme girişiminde Husserl dışında Weber'den de etkilenmiştir. Weber'in temel kavramlarını inceleyip kendine göre onlardaki eksikleri ortaya koyarak çalışmasına başlayan Schutz, temel sorunu şöyle belirlemiştir: Sosyal bilimin, insanı bütün insanlığıyla ve karşındakilerle kurduğu bütün toplumsal ilişkiler içinde nasıl kavrayabileceğini açıklamak. Schutz'un burada gösterdiği yol, Weber'in “ideal tip”lerine benzer modellerin oluşturulması ve gerçek dünyada meydana gelen olayların oluşturulan modeller aracılığıyla anlaşılması şeklindedir. Bu bağlamda, Schutz'a göre gündelik dünya özel değil, öznelerarasıdır. Toplumsal dünyada birbiriyle etkileşen ve birbirini etkileyen çok sayıda özne vardır. Bir öznenin bunu yorumlamayı öğrenip başkalarının eylemlerini anlayabilmesi için ortak bilgi ve anlama birikimlerine ihtiyacı vardır ki bunlar ideal tiplerdir (Swingewood, 2010: 291; Woff, 2010: 572; Slattey, 2011: 232).

Etnometodoloji ise sosyolojik kurama Schutz'un mesai arkadaşı Garfinkel'in sunduğu farklı bir yaklaşımdır. Parsons'ın öğrencisi olmasına karşın New School of Social Research'te birlikte çalıştığı Schutz'dan daha çok etkilenmiştir. Ancak Schutz, araştırma konusunun düşünsel yönüne ağırlık verirken, Garfinkel, neredeyse tamamıyla yöntem konusuna odaklanır. Zaten etno, bireylerin erişebileceği ortak bilgi birikimini; metodoloji de öznenin toplumsal dünyayı anlamakta ve anlam aktarmakta kullandığı stratejileri göstermektedir. Diğer taraftan Garfinkel'e göre, toplumsal dünyadaki katılımcıların pratik akıl yürütmesini ihmal etmesi, Parsons'ın

yaklaşımındaki eksik taraftır. Buna göre toplumun sıradan üyelerinin sağduyulu eylemlerini inceleme nesnesi olarak kabul eden etnometodoloji, gündelik yaşamın gizli kurallarını ve planlı doğasını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Yani insanların günlük yaşamlarını hangi yöntemi kullanarak anlamlandırdıklarıyla, kendi gerçekliklerini hangi yolu izleyerek düzenledikleriyle ilgilenir (Swingewood, 2010: 295; Woff, 2010: 596; Poloma, 2012: 253).

Her ne kadar isimleri, kurucuları farklı olsa da İnal'a göre (1994a: 238, 239) bu üç yaklaşım, bazı açılardan birbirinin devamı ve etkileycisidir. Birincisi, bu üç yaklaşım da bireysel eylem, ilişki ve etkileşimleri öncelikli araştırma konusu olarak görür. Bunun yanında, üçü de Hermeneutik yaklaşımın geliştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre sosyal araştırmaların temel amacı, açıklamak değil, anlamaktır. Bu bağlamda evrensel, nesnel ve genelleştirilmiş bilim mümkün değildir. Dolayısıyla araştırmaların "...ya moral bir görüş açısı içinde eleştirel analizle ya da biricğin betimsel tasviriyle..." sınırlandırılması gerekmektedir. Ve bununla ilgili olarak son bir şey de bu üç yaklaşımın birbirine benzeyen pozitivism karşıtı yönelimlerinin olmasıdır.

Yorumcu yaklaşım, toplumsal yaşamın temel unsurlarının insanların gündelik yaşam etkinliklerinde bulunduğunu ve toplumsal gerçekliğin neredeyse tüm yönlerinin gündelik yaşam davranışlarına indirgenebileceğini iddia eder. Bu bağlamda eğitimi anlamak için de eğitim kurumu içinde yer alan insanların günlük faaliyetlerinin analizini gerekli görür (Tezcan, 2005: 63). Buna göre, yorumcu eğitim sosyolojisi eğitimi anlamak için öğretmen, öğrenci, idareci gibi insanların günlük hayatlarının incelenmesi gerektiğini öne sürer. Çünkü günlük hayat bu kişilerin özgür ve bağımsız olarak ürettikleri bir eserdir. Öte yandan günlük hayatı kavrayabilmek için de insanların davranışlarına nasıl bir "anlam" verdiklerinin bilinmesi gerekir. Çünkü yorumculara göre "anlam", kültür ya da toplumdan bağımsız olarak bu kişilere özeldir. (Tan, 1993: 82)

Yorumcu yaklaşım, eğitimin iki özelliğine odaklanmıştır: eğitime katılanlar için okul pratiklerinin anlamı ve doğası; dil, bilgi, müfredat ve eğitimin diğer sembolik görünümünün önemi... Öğretim ve insanların birbiriyle etkileşimini basitçe sosyal

konumların ve yapıların görünümüleri olarak tasvir eden yapısal işlevselcilerin aksine yorumcu yaklaşımlar bunu bir sosyal süreç olarak görürler. Yorumcu sosyologlar, toplum ve toplumsal sonuçların sabit olmadığını iddia ederler, aksine bunların insan eylemleriyle yaratıldıklarını, yeninden ve yeniden yaratıldıklarını ve sürekli değiştiklerini düşünürler. Bu görüşe göre eğitim, katılımcılarının birbirleriyle anlam paylaşımı ve yorumlama girişimleriyle sürekli düzenlenen bir yerdedir. Bu süreçte katılımcıların kişilikleri ve hayatları şekillenir (Wotherspoon, 2004: 29).

Yorumcu kuram, eğitimin farklı boyutlarını, değişimini ve gelişimini çözümlemek için eğitimde yer alan bireylerin eğitim süreci hakkındaki yorumlarının, eğitime verdikleri farklı tepkilerin anlaşılmasının gerekliliğini göstermesi açısından eğitim sosyolojisine önemli bir katkı sunmuştur. Ancak bunun yanında yorumcu eğitim sosyolojisine birçok eleştiri yapılmıştır. Örneğin “pek çok kalkış -eleştiri- üreten ama pek az varış gösteren bir yaklaşım” olarak nitelenebilmiştir. Böyle bir eleştiri yapılmasının en önemli nedenlerinden birisi, yorumcu yaklaşımın eğitim sosyolojisi için yeni konuları araştırmaya girişmesidir. Ancak bu yeni konuları araştırmaya başlasa da elde ettiği sonuçlar pek tatmin edici olmamıştır. Bunun yanında yorumcular, işlevselcilerin empirik araştırma tekniklerini eleştirerek nicel verilerin toplanması ve yorumlanmasındaki sorunları göstermiştir. Ancak buna rağmen kendilerinin kullandıkları nitel yöntemlerin de nicel veriler kadar düzenli ve etkili sonuçlar ortaya koyamadığı görülmüştür (Tan, 1993: 84).

Yorumcuların tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate almadan yüz yüze etkileşime katılanları değerlendirmesi, bu katılımcıların durum tanımlamalarını yeterli sayması başka bir eleştiri noktası olmuştur. Hâlbuki katılımcıların durum tanımlamaları kendi kontrol ve algılamaları dışındaki kişi ya da olaylar tarafından sınırlandırılmış olabilir. Örneğin ilerici ve özgürlükçü görüşler üzerinden değerlendirmeler yapan bir öğretmen, sınıfındaki öğrencileri arasında statü ya da cinsiyet ayrımı yaparken gözlenebilir. Bu eksikliğinden dolayı yorumcu kuramı Haralombos, “insan etkileşimini hava boşluğunda inceleme” şeklinde değerlendirmiştir. (Tan, 1993: 86).

İnal’ın belirttiği gibi (1994b: 689) yorumcu sosyologlar, pozitivist ve determinist anlayışa saplanma kaygısıyla tek boyutlu bir inceleme yaparak makro faktörleri

dikkate almadan mikro faktörleri derinlemesine incelemişlerdir. Oysa bu nesnellik dışı bir yaklaşımdır. Öte yandan genellemelerden kaçarak araştırmalarını betimsel düzeyde tutmak istemelerine rağmen -bilimin doğası gereği- kendileri de model ve tipleştirme düzeyinde de olsa genellemeler yapmışlardır.

Yorumcu kuramdan başka son bir kuram olarak çatışmacı yaklaşımdan bahsedilmiştir. Aslında çatışmacılar da yorumcular gibi, özellikle 1970’lerde, işlevselcilerin egemenliğine karşı çıkan sosyologlardır. Ancak yorumcuların aksine, çatışmacılar, değerlendirmelerini makro yaklaşımlarla yaparlar. Gerçekte toplumsal düzen ve değişimin uyum değil de çatışma üzerine kurulu olduğu düşüncesi özellikle Marx (ekonomik çatışma) ve Weber (iktidar çatışması)’ın kuramlarının temel taşıdır. Bu temel kuram modern sosyolojide, sözcüleri Coser, Mill, Dahrendorf gibi sosyologlar tarafından daha da ilerilere taşınmıştır. Çatışma kuramcıları, iktidar sahiplerinin güçsüzler üzerinde tahakküm kurma çabalarında kullandıkları farklı yöntemlerle uzlaşma elde ettikleri toplumsal süreçleri vurgulamışlardır (Coser, 2011: 500; Slattey, 2011: 182; Marshall, 1999: 111).

Çatışmacı yaklaşım, eğitim alanında iki farklı görüşe sahiptir: neomarksistler ve Weber’den esinlenenler... Neomarksist görüş, ABD’de Bowles ve Gintis’in, Fransa’da Althusser’in kapitalist eğitim sistemi konusundaki çalışmalarıyla kendini göstermiştir.

Bowles ve Gintis’in görüşleri incelendiğinde özellikle üç konunun öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki, onlara göre eğitim sisteminin öğrencileri baskı altına alarak uyumlu ve etkin bir işgücü oluşturmastır. İşgücünün niteliğine göre farklı okullar da bu görevi yerine getirmektedir. Bu bağlamda okullar, modern şirketin hiyerarşik yapısından şikâyet etmeden işlevini en şekilde yerine getiren insanların hazırlandıkları yerlerdir. İkinci bir konu, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin mevcut sınıfsal yapıyı kuşaktan kuşağa aktarmasıdır. Ebeveynlerin statüsü, eşit olmayan eğitsel fırsatlar aracılığıyla çocuklarına geçmektedir. Buna göre, düşük statüsü olan ailelerin çocukları, hayatlarına bu dezavantajla devam ederken sosyal statüsü yüksek olan ailelerin çocukları, aldıkları kaliteli eğitimle ekonomik avantajlarını çok daha öteye taşıyabilmektedir. Son olarak modern okul sisteminin evriminin aşamalı olarak

demokratik ve pedagojik ideali mükemmelleştirmediğini belirtirler. Bunun yerine toplumsal iş örgütlenmesinin dönüşümü ve onun ödül dağıtımı yoluyla artan bir çatışma serisi ürettiğini vurgularlar. Ve en genel manada Bowles ve Gintis, tüm bunların nedenini kapitalizme bağlar. Ancak onların kapitalist sistemi sorumlu tutarak yaptıkları eğitim sistemi değerlendirmelerinin sosyalist ülkeler -Çin, Küba gibi- için de geçerli olabildiği eleştirileri yapılmıştır (Bowles, 99; Bowles & Gintis, 2002; Tan, 1990: 565, 566; Tezcan, 2005: 29-31)

Althusser ise üretim araçlarının ve üretim ilişkilerinin üretimin gerçekleştirilebilmesi için yeniden üretilmesi gereğinden hareket eder. Bowles ve Gintis'den farklı olarak devlet iktidarı ve devlet aygıtı şeklinde bir ayrıma giderek eğitimi kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak tanımlar. Ancak Althusser'e göre, marksist devlet teorisinin geliştirilmesi için sadece devlet aygıtı ve devlet iktidarı ayrımı yapmak yeterli değildir. Devlet aygıtının da Devletin Baskı Aygıtları-DBA (hükümet, ordu, polis, mahkemeler, hapishaneler vb.) ve Devletin İdeolojik Aygıtları-DİA (kiliseler, okullar, basın-yayın, sanat vb.) şeklinde ikiye ayrılmasını gerekli görür. Baskı aygıtlarının zor kullanarak işlemesine karşılık ideolojik aygıtlar ideoloji kullanarak işler. Althusser'e göre eğitim, gelişmiş kapitalist sistemlerde temel DİA'dır. Bunun en önemli nedeni, çocukların en zayıf dönemlerinde zorunlu olarak katıldıkları eğitimin onları çok boyutlu olarak etkilemesidir. Şöyle ki; eğitim çocuklara kapitalist üretim biçiminin gerektirdiği bilgi, beceri ve teknikleri ve gelecekteki ekonomik rolüne uygun davranış kurallarını ve dolaylı ve dolaysız olarak kapitalist toplumun egemen ideolojisini aktarır (Althusser, 1989; Tan, 1990: 566, 567; Dinçer, 2003: 106; Tezcan, 2005: 26-29).

ABD'de çatışmacı kuramın marksist olmayan ve Weber'den esinlenen diğer kanadının önde gelen temsilcisi Collins'tir. Weber gibi özellikle "diploma" üzerinde duran Collins, çağdaş toplumdaki bu süreci akıl dışı olarak niteler ve yalnızca diploma ya da sertifikalarla bir işe girebilmeye bazen de bunun bile yetersiz olup yanında liyakatin gerektiği bu anlayışa "Teknokrasi Miti" der. Bu anlayışa göre, kişinin okulda öğrendikleri değil, okulda geçirdiği süre önemli olmuştur. Collins'e göre bu sistem, bir aldatmacadır ve akıl dışıdır. Çünkü günümüz mesleklerinin çoğu diploma almadan da becerilebilecek kadar basittir ve diploma elde etmek için eğitim

kurumlarında çok fazla zaman ve emek harcanmaktadır ki bir mesleği okulda öğrenen birinin mesleği başında öğrenenden daha verimli çalışacağı konusunda yeterli delil bile yoktur. Öte yandan, okullar çoğunlukla toplumsallaştırma işiyle uğraştıkları için iş piyasasının gerektirdiği mesleki becerileri öğretmede çok da başarılı değildir. Ancak tüm bunlara rağmen devam eden bu sistemde, diploma, -tıpkı para gibi- istenilen meslekle değiş tokuş edilir hale gelmiştir. Ve eğitim sisteminin genişlemesiyle enflasyona uğramıştır. “Diploma enflasyonu” süreci kendi kendini besler. Eğitimin üst düzey bir işe giriş hakkı vermesi her şeyi başlatır. Eğitime ulaşılabilirlik artarken, onun toplumsal ayırt ediciliği ve iş piyasasındaki değeri azalır. Bu durumda daha yüksek düzeyde eğitim talep edilir. Collins’e göre, bu akıl dışı sistem zamanla geçerliliğini kaybedecektir (Tan, 1990: 568-569, Tezcan, 2005: 31-34, Collins, 2011).

Genel olarak değerlendirildiğinde çatışmacıların görüşleri üç noktada toparlanabilir: İlk olarak çatışmacılar, eğitim sisteminin kontrolünü ele geçirmek için mücadele eden grupların bulunduğu, bölünmüş ve çatışma halinde bir toplumda yaşadığımızı iddia ederler. Her ne kadar görünürde eğitimin amaçları ve örgütlenmesi açısından bir uyum söz konusu olsa da, bunun altında güç ve statü için hep bir çekişme vardır. İkinci olarak çatışmacılar, toplumdaki gruplar arasında eşit olmayan bir mücadele olduğu görüşündedirler. Okulların dezavantajlı grupların çocuklarına karşılık, seçkin grupların çocuklarına büyük avantajlar oluşturacak şekilde örgütlendiği gerçeği, eşit fırsatlar söylemiyle gizlenmektedir. Son olarak çatışmacılar, okulların çocuklara öğrettikleri aracılığıyla -özellikle öğrettiği zihinsel becerilerle- mesleklerle bağlantı kurduğu görüşüne şüpheyile yaklaşırlar. Onlara göre modern toplumda çoğu meslek, gelişmiş zihinsel beceriden ziyade işçilerinin tutum ve değerlerinde sadakat, uyum ve uysallık talep eder. Okullar da bunların öğretildiği yerlerdir (Hurn, 1993: 70).

Son tahlilde gerek işlevselci kuram gerek çatışmacı kuram, eğitimin ancak geniş toplumsal çerçeve içinde değerlendirilebileceğini kabul ederek makro-sosyolojik bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu bağlamda, işlevselciler, eğitimi toplumun ihtiyaçları yönünde insanın toplumsallaştırılması işlevini yerine getiren bir toplumsal kurum olarak görürken; çatışmacılar, siyasal ve ekonomik iktidar sahiplerinin mevcut güç

ve statülerinin sürekliliğini sağlamak için kullandıkları önemli bir araç olarak değerlendirmektedirler. Yorumcu kuram ise eğitim kurumlarındaki bireylerin günlük hayatlarının incelenmesiyle eğitimin anlaşılabilirliğini kabul ederek mikro-sosyolojik bir yaklaşım ortaya koymuştur. Buna göre, eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylerin (öğretmen, öğrenci vb.) eğitime dair anlam, yorum ve aktarımları, günlük hayatta birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda oluşturulmakta ve sabit kalmadan sürekli değişmektedir.

Batıdaki gelişmeler değerlendirildikten sonra bu çalışmaya dönülecek olursa iki önemli hususa değinmek yararlı görünmektedir: Bunlardan ilki, sosyolojik bir yaklaşım iddiası bulunan bu çalışmada eğitimin nasıl anlaşıldığı, ikincisi de hangi kuram çerçevesinde bir inceleme yapılmaya çalışıldığıdır.

Öncelikle bu çalışmada, yalnızca belli bir sosyologun ya da sosyolojik yaklaşımın eğitimi ele alışı benimsenmenin bir eksiklik olacağı düşünülmektedir. Daha genel ve kapsayıcı bir şekilde eğitimi anlamanın, çalışmayı daha çok besleyeceği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, sosyolojik yaklaşımlar genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim bu çalışma açısından şöyle anlaşılabilir: Toplum ve birey arasındaki karşılıklı etkileşimler sonucunda bireyler üzerinden toplumun varlığını ve gelişimini korumak ve devam ettirmek için, onları sosyal, siyasal ve ekonomik ilişki ve işleyişlere hazırlama sürecidir.

Diğer taraftan en genel anlamıyla eğitimin bir süreç olduğuna ve hayat boyu sürdüğüne dikkat edilirse, eğitimi tek bir kuruma indirgeme yanlışı da yapılmamış olur. Gerçekten de Doğan (2012: 189)'ın "Okul, aile veya çevre içinde öğrenme, öğretme veya bilgi aktarma çalışmalarının tümü eğitimidir." ifadesi bu bağlamda önemlidir. Çünkü buna göre; aile eğitimi, okul eğitimi gibi birçok eğitimin söz konusu olduğu söylenebilir. Dikkat edilirse şimdiye kadar yapılan tüm değerlendirmelerde eğitim ile okul eğitimi kastedilmiştir. Zaten bu çalışmanın konusu açısından da okul eğitiminin diğer alanlarla (ekonomi, aile, çevre vb.) ilişkisi, karşılıklı etkileşimi ve eksikliğinin yine diğer alanlara etkisi önem kazanmaktadır.

Kuramsal açıdan bu çalışmanın yeri değerlendirilirse, yine belli bir kuram çerçevesinde olmadığı söylenebilir. Öncelikle bu çalışmada, toplumsal bir kurum

olarak okulun ve okul eğitiminin toplumsal, siyasal ve ekonomik olarak nitelikli bir insan yetiştirilmesi için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Bundan dolayıdır ki okul terk bir sorun olarak görülmüştür. Ancak okulların öğrencilere sunduğu imkânların tam anlamıyla eşit fırsatlar oluşturmadağını, buna bağlı olarak sadece akademik başarı üzerinden bir değerlendirme yapılamayacağını, öğrencilerin arka planlarındaki toplumsal koşulların okul eğitimlerini önemli ölçüde etkileyebildiği düşünülmektedir. Diğer taraftan, saha araştırmasında nitel bir yöntem izleyerek mikro süreçleri (eğitimci-öğrenci, öğrenci-öğrenci vb.) anlama çabası içerisine girilse de bu süreçlerin makro boyutlarını (tarihsel, toplumsal, ekonomik vb.) ihmal etmeden çalışmanın yapıldığı bölgenin sosyal yapısını şekillendiren sanayileşme, göç gibi olguları da değerlendirmeye almaya çalışarak inceleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda daha önce gösterilmeye çalışılan sanayileşme ve göçün sosyal yapı üzerindeki etkisi, buradan hareketle de eğitime etkileri ve bu bölümde, aşağıda tarihsel süreç içerisinde toplumsal açıdan eğitime yaklaşımları ele alma çabaları, yine makro sosyolojik bir yaklaşım girişimi olarak değerlendirilebilir. Yani sonuç itibarıyla bu çalışma, eğitime katılan bireylerin gündelik etkileşimlerini anlamaya çalışırken ekonomi, göç gibi toplumsal olgulardaki bağlamı koparmamaya çabalamıştır.

### **2.1.2. Türkiye’de Eğitime Sosyolojik Yaklaşımlar**

Ülkemizde eğitimle ilgili önemli gelişmeler, özellikle 18. yüzyılda başlamıştır. Bu dönem, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Batı’dan ilham alındığı bir dönem olmuştur. Ancak sorunların odak noktasında kaybedilen savaşlar olduğu için bütün 18. yüzyıl boyunca özellikle ordunun üzerinde durulmuş ve eğitime dair yapılan düzenlemeler de askeri alanda olmuştur. Ancak 19. yüzyılda artık halkın da eğitilmesinin gerekliliğinin dikkate alınması sonucu askeri alan dışında da eğitimde gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle Tanzimat’la başlayan süreçte eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öyle ki günümüzdeki birçok eğitim kurumunun temeli bu dönemde atılmıştır.

Eğitimin daha genel olarak tartışılmaya başladığı dönemler ise 19. yüzyılın son çeyreğinde, Kanun-i Esasi ile başlamıştır. 18. yüzyılın sonlarından itibaren özellikle

eğitime dair askeri alandaki düzenlemeler ile yeni eğitim kurumları ortaya çıkmıştı. Bu eğitim kurumları geleneksel eğitim sisteminin yetersizliği sonucunda ortaya çıkmıştı. 19. yüzyıla gelindiğinde ise halkın eğitilmesini sağlamak için rüşdiye ve idadiyelerin yaygınlaştırılmasına önem verilmişti. Ancak niceliksel olarak ortaya konan başarılar, niteliksel olarak elde edilememişti. Özellikle Maarif Nezareti'nin ilk kez 1894-1895 dönemi itibariyle yayınlamaya başladığı eğitim istatistiklerinde genel olarak eğitim sorunları daha net ortaya çıkmıştı. Bu tabloya göre, yeni eğitim kurumları, kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirememiştir. Geleneksel eğitim sisteminin boşluklarını dolduramayınca da reformist eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu tarihlerden itibaren batılılaşma taraftarı aydınlar, eğitime dair hem işlevsel hem de kavramsal değerlendirmeler yapmıştır. Buna göre, bir yandan toplumun içinde bulunduğu sorunların eğitim ile c z m ne yönelik öneriler, diğer yandan eğitimin kavramsal sorunları üzerine düşünceler ortaya çıkmıştır (Kafadar, 1997: 165; Akyüz, 2012: 226; Doğan, 2012: 341).

Bu dönemde hem eğitime sosyolojik bakışları hem de eğitim sistemi üzerindeki etkileriyle özellikle dikkat çeken iki isim söz konusudur: Bunlar, Ziya Gökalp ve Prens Sabahattin'tir.

Prens Sabahattin'in eğitime dair düşünceleri ile toplumla ilgili görüşleri arasında bir uyum söz konusudur. Buna göre Prens Sabahattin, Anglo-Sakson eğitim anlayışını benimsemiştir. Ona göre eğitim, toplumsal koşullar tarafından şekillenir. Bunu desteklemek için de Tanzimat  ncesi eğitim ile Tanzimat sonrası eğitimi karşılaştırır.  nceki eğitim sisteminde beden eğitimi ve idmanların ağırlıklı olmasına karşın sonraki eğitim sisteminde daha çok teori ve kitaplar kendini göstermektedir. Prens Sabahattin bunu ülkenin yöneticilerinin değerşen düşüncelerine ve değerşen toplumsal koşullara bağlamaktadır. Diğer taraftan onun anlayışına göre bireyci bir toplum yapısına geçmek gerekmektedir ve bu bir eğitim meselesidir. Eğitim, girişimci insan yetiştirmek için tek araçtır. Bu şekilde yetişen insanlar, toplumu Prens Sabahattin'in  ng rd ğu bireyci topluma d n şt receklerdir. Bundan dolayı eğitimin girişimci insanı yetiştirecek şekilde yeniden örgütlenmesi gerekmektedir. Onun eğitime dair bu görüşleri, özellikle II. Meşrutiyet'te ve Cumhuriyet döneminin

başlarında çok tartışılmış ve hatta Cumhuriyet'in ilk yıllarında resmi bakış açısını da etkilemiştir (Kafadar, 1997: 199; Akyüz, 2012: 313; Doğan, 2012: 368-370).

Ziya Gökalp, Prens Sabahattin'in benimsediği Anglo-Sakson sosyoloji temelindeki bireyci eğitim anlayışına karşı Durkheim'in toplumcu eğitim anlayışını savunmuştur. Gerçekten de Gökalp'in bilinen eğitim tanımı, Durkheim'inkine çok benzemektedir. Ancak Celkan (1990: 50), onun fikirlerini daha iyi açıklığa kavuşturduğunu ve Durkheim'in tanımından ayrılıp kendi sosyolojisine uygun olarak düşüncelerini ifade ettiğini belirtir. Gökalp'in bahsi geçen tanımı, "Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin (Jugements de valeur) toplamına, o kavmin kültürü denilir. Terbiye, bu kültürü o kavmin fertlerinde ruhi melekeler haline getirmektir." şeklindedir. Bu noktada Gökalp, eğitimde manevi desteği milletin değer yargılarında bulmakla Durkheim'dan ayrılır.

Diğer taraftan Gökalp'in eğitime dair düşünceleri kendi sosyolojik görüşleriyle son derece uyumludur. Bu bağlamda Gökalp'e göre eğitimin hedefleri, Türklük, İslamlık ve çağdaşlıktır. Zaten eğitim sistemi için tam da burada bir sorun vardır. O sorun da, eğitimin ne milli ne dini ne de çağdaş olmasıdır. Gökalp'e göre, bu üç eğitim birbirine yardımcı, yol gösterici ve birbirini tamamlayıcı olmalıdır. Bu bağlamda Gökalp'in eğitimin reformu konusunda üzerinde durduğu en önemli yön, halkın, medresenin ve mektebin birbirine zıt eğitim hedeflerini ve öğretim yöntemlerini birleştirerek modern bir milli toplum meydana getirmektir. Bununla ilgili önemli bir girişim olarak "Tevhid-i Tedrisat"a doğru ilk adımın atılmasında etkili olmuştur. Diğer taraftan Gökalp, "Milli Eğitim" sorunlarını sistemli bir şekilde ortaya koyup inceleyen ilk kişidir ve bu bağlamda eğitimin kavramsallaştırılmasında da önemli katkılar sağlamıştır. Eğitim, öğretim, örgün (müteazzi) eğitim, yaygın (müntezir) eğitim, çağdaş (asri) eğitim, milli eğitim gibi kavramların tanımlanması girişimleri ondan günümüze kalmıştır. Gökalp'in eğitime dair Meşrutî dönemde ürettiği düşünceler ve öneriler, Cumhuriyet dönemindeki eğitimle ilgili bürokratik düzenlemeler ve uygulamalarda hayata geçmiştir (Kafadar, 1997: 233; Akyüz, 2012: 309, 310; Doğan, 2012: 364-366).

Fark edileceği üzere Meşrutiyet'in son yılları ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimin yeni siyasi hedeflere ulaşmada özellikle toplumsal açıdan ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Meşrutiyet yıllarının sonlarından başlayarak özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında onlarca eser vermiş ve eğitime sosyolojik yaklaşımlarıyla dikkat çeken önemli bir kişi de İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'dur. Baltacıoğlu, biri bireye diğeri topluma öncelik veren bu iki akım arasında bir orta yol oluşturmak istemiştir. Aslında ilk önceleri eğitime dair görüşleri, bireysel psikoloji temelinde olmuştur. Ancak bunda ısrarcı olmamış ve görüşlerini sosyolojik yaklaşımlarla uzlaştırmak için çaba göstermiştir (Ergun, 1995: 62). Sosyolojik yaklaşımında Baltacıoğlu da Göklap gibi Durkheim'ı daha çok dikkate alır ve eğitim konusundaki birçok tanımın içinde Durkheim'ı gerçekçi bulur. Ancak Tozlu (1989: 68)'nin ifadesiyle Eflatun'dan Durkheim'a kadar yapılmış tanımlardan farklı olarak eğitimi daha geniş bir anlamda ele alarak bütün bir çevre ile birey arasındaki karşılıklı etkileşimlerin sonucunda meydana geldiğini belirtir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere Baltacıoğlu, gerçekten geniş bir perspektif yakalamaya çalışmıştır.

Baltacıoğlu, Türkiye'de meslekten eğitimci ve eğitime doğrudan pedagojik bir uğraş olarak yaklaşan reformistlerin başında gelir. Yaşadığı dönemdeki okulların bilgiyi ezberleten, hayattan uzak, geleneksel modelde kurumlar olduğunu düşünmektedir. Bundan dolayı, kendisi, eğitim sisteminde gerçek manada bir değişiklik yapmayan eylemleri eleştirerek hayata hazırlanmış adam yetiştirmeye yönelik düzenlemeler yapmak ister. Yaşamı boyunca toplam 131 eser yayımlamıştır. Bu eserlerin 35'i doğrudan eğitim ve öğretim konularını kapsamaktadır. Bu çalışmaların içinde Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışını en kapsamlı şekilde ifade eden çalışması, İctimai Mektep Nazariyeleri ve Prensipleri ismiyle 1932 yılında ilk defa baskısı yapılan eseridir. Bu esere göre, okul, toplumsal hayatın bir örneği olmalıdır. Böyle bir okulda öğretmenler, mümkün olduğu kadar toplumsal hayatın içinden işleri toplumsal hayatın koşulları içinde, öğrencilere kılavuzluk yaparak kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak şekilde yaptırmalı ve kendi şahsiyetlerini oluşturmalarına yardım etmelidir. Baltacıoğlu'nun bu bakışı, eğitimin sosyolojik bir fenomen olduğu

algısı üzerinden gelişir ki o da eserinde eğitimin toplumsal boyutunu incelemiştir (Kafadar, 1997: 244, 245; Doğan, 2012: 374-377).

Eğitime sosyolojik yaklaşımların ülkemizdeki ve Batı'daki seyri karşılaştırıldığında fark edilecektir ki bizdeki yaklaşımlar Batı'dan esinlenerek oluşturulmuştur. Ve hatta dönemin baskın kuramı olan işlevselci yaklaşımın etkisini bizde de görmek mümkündür. Eğitim, ister toplum açısından ister birey açısından ele alınsın, amaç, toplumsal düzenin tahsis edilmesi ve ülkenin kurtuluşa ermesi olmuştur. Bu bağlamda eğitim, hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi işlevini yerine getirebilecek en temel toplumsal kurum olarak değerlendirilmiştir. Ancak ülkemizde bu yapılırken şüphesiz kendi toplumumuzun durumu, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş ve buna bağlı olarak eğitime karşı bize özgü bir sosyolojik yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır. Bir detay örnek vermek gerekirse sıklıkla Durkheim etkisinde kaldığı söylenen Gökalp'in eğitimde laiklik konusundaki düşünceleri dile getirilebilir. Durkheim, eğitimin laik olması gerektiğini vurgularken, Gökalp, kurumsal olarak laikliği önemseyip eğitimin dini içerikten mahrum kalmaması gerektiğini vurgulamıştır (Bayat, 2013: 58). Gökalp'in bu düşüncesinin kendi toplumunu ne kadar iyi tanıdığının bir göstergesi olduğunu anlamak için ileride değinilecek olan müfredata din derslerinin dahil edilmesi ve imam-hatip okullarının açılması sürecine bakmak yeterlidir.

Yukarıda anılan mühim şahıslar, her ne kadar dönemlerinde düşünceleriyle ülkenin eğitimi üzerinde etkili olsalar da Cumhuriyet'in kuruluşunda merkezi bir konuma sahip olan Mustafa Kemal'in eğitimi nasıl anladığı, eğitim sistemindeki düzenlemeleri ve dolayısıyla toplumun nasıl bir eğitim sürecinden geçtiğini anlamak için son derece önemlidir.

Mustafa Kemal, 1924 yılında yaptığı bir konuşmasında eğitim kelimesinin yalnız kullanıldığı zaman herkesin kendine göre bir anlam çıkaracağını altını çizerek ayrıntıda hedeflere, amaçlara girildiğinde eğitimin çeşitlendiğini belirtir: Örneğin dini eğitim, milli eğitim, uluslararası eğitim gibi... Ancak ona göre Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimde amacı milli eğitimidir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Cumhuriyet'in ilk yıllarında, eski dönemlerin dini eğitiminin ve milli karakterimize

yabancı olan uluslararası eğitimin karşısında bir milli eğitim hedeflenmektedir. Ve yine Mustafa Kemal'e göre eğitimin amacı, Türk milleti ve devletine sadık ve Türk milleti ve devletine düşman olanlarla mücadele edecek nesiller yetiştirmektir. Diğer taraftan eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntemin, bilgiyi insan için süs ve zevk haline getirmekten ziyade gerçek yaşamda başarıyı sağlayacak pratik ve kullanılabilir bir araç haline getirmelidir (Kaplan, 1999: 139, 140).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitime yeni nesilde milli karakter oluşturma misyonu yüklenmişti. Bu bağlamda bir milli eğitim hedefleniyordu. Her ne kadar dini eğitim, bu milli eğitimin karşısına konulsa da, bahsi geçen eski dönemlere ait dini bir eğitimdi ve Cumhuriyet'in milli eğitimi kendisine yarar sağlayabilecek bir dini eğitimle uzlaştırılmaya çalıştırıldı. Ancak ilerleyen zamanlarda reformların başlamasıyla beraber din, siyasetten uzaklaştırıldığı gibi eğitimden de uzaklaştırıldı. Ancak nesillerde milli karakter oluşturma ve yaşama karşı faydacı bakış açısının birleştirilmesi öngörülüyordu (Kaplan, 1999: 161, 162).

Buradan anlaşıldığı kadarıyla Cumhuriyet'in ilk yılları Gökalp'in üçlemesindeki milli eğitim, daha önemli ve üzerinde durulması gereken bir eğitim olarak görülmüştür. Din eğitimi belki milli eğitimi desteklemek amacıyla kullanılabilir. Örneğin millete ve devlete sadakat hususunda dini eğitimden faydalanılabilir. Diğer taraftan Prens Sabahattin'in hedeflediği bireyci toplum, kendisine yeni eğitim sisteminde yer bulamasa da, girişimci insan, Cumhuriyet'in ilk yıllarında arzulanan insan modellerinden olmuştur. Son olarak şu da eklenebilir ki, Baltacıoğlu'nun doğrudan gerçek hayata hazırlayan eğitim anlayışı yine Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerekli görülmüştür. Özetle yeni bir ulus devletin kuruluş aşamasında belki de tabii olarak asıl hedeflenen, bireylerin milli bir karakter edinmelerini ve hızla başarıya ulaşmalarını sağlayacak bir eğitimdir.

Şüphesiz Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim konusundaki düşüncelerinden ve eğitime etkilerinden bahsedilebilecek daha birçok kişi vardır. Ancak gerçek şu ki, bu dönemde Batı'dan ilham alan aydınlardan, düşünürlerden ziyade Batılı araştırmacıların etkileri görülmüştür. Bu sürecin 1921 yılında toplanan Maarif Kongresi ile başladığı kabul edilebilir. Bu kongre, mevcut okul ve öğrenci

tespitlerinin yapılması, bu konuda yapılması gereken çalışmaların belirlenmesi ve eğitimin milli olması amacıyla toplanır. Kongreden bir süre sonra, 1923, 1924 ve 1925 yıllarında Heyet-i İlmiye ismiyle toplanan kurullar, başta Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmak üzere Milli Eğitime yön veren önemli konuları ele alırlar (Tamer, 2013: 66, 67).

Türk eğitim sisteminin yeniden yapılanmasında belki de en önemli yasal düzenlemelerden biri, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunudur. Bu kanunla, tüm okullar Maarif Nezaretine bağlanmış ve geleneksel eğitimin iki başlı yapısı ortadan kaldırılarak eğitim ve öğretimde ulusal bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen geleneksel yapıda, eski ve yeni olmak üzere iki eğitim ve bu iki eğitimin medrese ve yeni mektep şeklinde iki farklı simgesi vardı. Bu farklılığın sistemdeki yansıması ise eski okulların Evkaf ve Şer'îye Vekâletine, yeni okulların da Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlanması şeklinde görölüyordu (Erdoğan, 2003: 6; Doğan, 2012: 388).

Etkili bir kanun olan Tevhid-i Tedrisat'ın çıkarıldığı 1924 yılında Dewey ve ilerleyen zamanlarda Kühne, Buyse, Malche, Parker gibi daha birçok ABD'li ve Avrupalı araştırmacı, Türk eğitiminin modernleşmesine katkı sağlaması amacıyla Türkiye'ye davet edilmiştir. Bu araştırmacılar, Türkiye'de bulundukları süre içerisinde Türk eğitim sistemiyle ilgili incelemeler yapmışlar ve elde ettikleri bulguları raporlaştırarak Milli Eğitim Bakanlığına sunmuşlardır. Dewey, eğitim sisteminin ihtiyaçlarını, Kühne, mesleki alanda yetişmiş insan gücünün gereğini, Parker, ilköğretimi, Buyse, teknik okullar ve programlarını ve Malche, İstanbul Üniversitesi'nin mevcut durumunu araştırmıştır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin de ifade ettiği gibi bu raporların içinde en etkili olanı Dewey Raporu olmuştur. Bakanın kendisi de Dewey'in tavsiyeleri doğrultusunda Bakanlık örgüt yasasını geçirmiş; Bakanlığa bağlı Talim Dairesi ve İnşaat Dairesini kurmuş; öğretmenlerin yaşam standartları yükseltilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Dewey ve Kühne'nin yeni bir öğretmen okulu kurulması hususundaki önerilerini dikkate almış ve 1926 yılında köy hayatına uygun öğretmenler yetiştiren "Köy

Muallim Mektepleri”nin kuruluşunu yasal hükme bağlamıştır. Ve bu ilerde, 1940 yılında, kurulacak olan Köy Enstitülerinin temel dayanağı olmuştur (Doğan, 2012: 397).

19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başları eğitim açısından genel olarak değerlendirilirse ağırlıklı olarak askeri alanda düzenlemeler yapılmasına karşın bu alandan sonra üzerinde durulan en önemli alanın eğitim olduğu söylenebilir. Özellikle okulların yaygınlaştırılması çabaları ve bu şekilde çocukların hayat için gerekli olan bilgileri kazanması ve dinine bağlı, vatansever bireyler olarak yetiştirilmesi amacı, bahsedilen dönemde eğitimin toplumsal önemini göstermektedir. Buna karşılık Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim, ideolojik, siyasi ve ekonomik çerçevesi belirlenmiş yeni sistemin ihtiyaç duyduğu insan modelinin yetiştirilmesinde eğitim politikalarının temelinde yer almaktadır (Gökçe, 2000: 222, 223).

Ayrıca geniş bir bakış açısıyla Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze kadar olan süreci, iktidarda yaşanan değişikliklerin eğitim politikalarındaki yansımalarını dikkate alarak değerlendirirsek karşımıza beş ana dönem çıkar: Bu dönemlerden ilki, 1923-1938 tarihleri arasındaki “Millileştirme Dönemi”dir. Bu dönemde eğitim, ulus devletin inşası ve milli politikaların benimsenmesinde bir araç olarak kullanılmıştır. Daha sonra gelen ikinci dönem ise 1938-1950 tarihleri arasındaki “Hümanistleştirme Dönemi”dir. Bu dönemde dünyada yaşananlara paralel olarak merkeze insanı alan hümanist anlayış hâkimdir. 1950-1960 tarihleri arasında “Amerikalılaştırma Dönemi” yaşanır. Her ne kadar eğitim politikalarının içine demokrasi işleyişi yerleştirilmeye çalışılsa da eğitim, sık sık yaşanan askeri darbelerle militarist ideolojinin hegemonyası altında kalmıştır. “Planlı Dönem” olan 1960-1980 tarihleri arasında militarist hegemonya etkisini korumuştur ve eğitime ulusçuluk ve militarist ideoloji yerleştirilmeye çalışılmıştır. Son olarak 1980 sonrası dönemde de küreselleşmenin etkisiyle bu durumun yerini neo-liberal politikalar almıştır. Bu bağlamda ortaya konan eğitim politikaları en çok ulusal eğitim anlayışını etkilemiştir (Gümüş, 2015: 174).

Bu süreci ve süreç içerisinde eğitime yaklaşımlardaki değişimleri anlamak için Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planlarında eğitimle ilgili değerlendirmeleri incelemek yararlı olabilir. Şuralarda alınan kararların ya da planlardaki hedeflerin ne oranda hayata geçirildiği akla gelse de, bu, ayrı bir tartışma konusudur. Bunların uygulanabilirliği her ne kadar tartışma konusu olsa da şurası göz ardı edilmemeli ki gerek şuralar gerek planlar, hem toplumun eğitim konusundaki durumunu ve ihtiyaçlarını görmeyi hem de eğitim politikalarında atılan adımları anlamayı mümkün kılar. Bu da yapılan bu çalışma için son derece önemli görünmektedir.

### **2.1.2.1. Şuralar ve Kalkınma Planları Çerçevesinde Eğitime Yaklaşımlar**

Heyet-i İlmiye kurullarının görevi, 1926 yılında kurulan Talim ve Terbiye Kuruluna devredilir. Bu tarihten itibaren Talim ve Terbiye Kurulu, toplantıları Milli Eğitim Şuraları ismiyle düzenler. İlki 1939 yılında olmak üzere, 20. yüzyılın ilk yarısında (1939, 1943, 1946 ve 1949 yıllarında toplanan 1., 2., 3. ve 4. Milli Eğitim Şuraları) toplam dört Milli Eğitim Şurası toplanır. Eğitim sisteminin planları ve esasları ile her düzeydeki yönetmelikler ve programların incelenmesi, ahlak eğitiminin geliştirilmesi, okul ve öğretmen yokluğu, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının teşkilatı, programları ve yönetmelikleri, eğitimde demokratikleşme, bu toplantılarda gündem olan konulardır. Ayrıca 1949 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurasında okullarda uygulanan yöntem ve müfredata yönelik eleştirilere yer verilmiştir (Deniz, 2001: 21-29; Sakaoğlu, 2003: 248, 249; Tamer, 2013: 67, 68).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında tüm vatandaşların temel eğitim alması ve Cumhuriyet ideolojisinin benimsemesi, eğitimin temel hedefleridir. Bunun için belki de üzerinde durulan en hassas konu eğitimde fırsat eşitliği olmuştur. Bu konunun öğrenciye bakan en önemli tarafı şüphesiz ekonomidir. Eğitim görmek istediği halde ekonomik nedenlerden dolayı bundan mahrum olan öğrencilerin durumu, şüphesiz eğitimde fırsat eşitsizliğinin en önde gelen sorunlarından. İlk üç şurada bununla ilgili olarak öğrencilere parasız yatılılık imkânı sağlanması üzerinde durulmuştur (Deniz, 2001: 105).

Diğer taraftan Cumhuriyetin ilk yıllarında kurumların yeniden düzenlenmesi çalışmalarına eğitim sistemi de dâhil edilmiştir. Ve görüldüğü üzere ilk yıllardaki bu yaklaşımlar devam etmiş, ilk yapılan şuralarda da çoğunlukla eğitim sisteminin incelenmesi, düzenlenmesi ve geliştirilmesi düşünülmüştür. Bu bağlamda eksiklere işaret edilmiştir. Ayrıca ilerleyen yıllarda üzerinde çokça durulacak olan mesleki ve teknik öğretim kurumları ele alınmıştır.

Burada önemli bir husus, şuralarda eğitime yönelik başlayan eleştirilerdir. Bu eleştiriler bazı kritik dönemlerde farklı eğitim modellerinin etkisine kapı aralamıştır. Şöyle ki Tanzimat ile başlayıp İkinci Meşrutiyet yıllarına kadar devam eden süreçte etkisini gösteren Fransız eğitim sistemi, özellikle I. Dünya Savaşı yıllarında başlayan Türkiye ile Almanya ilişkileri sonucu, yerini Alman eğitim sistemine bırakmıştır. Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarından II. Dünya Savaşına kadar geçen sürede Türkiye ile Almanya arasında eğitimle ilgili güçlü ilişkiler kurulmuş ve önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öyle ki 1930'lu yılların başında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Şubesinin neredeyse tamamında Alman eğitim sisteminin etkisindeki pedagoglar görev yapmaktaydı. Ancak 20. yüzyılın ilk yarısı biterken değişen dünya düzeni ve buna bağlı olarak eğitim sistemimizde gündeme gelen eleştirilerin bir sonucu olarak Alman eğitim sistemi etkisini yitirirken, Amerikan eğitim sistemi kendisini hissettirmeye başlamıştır (Ergun, 1995: 61; Turan, 2000: 184, 185).

Ayrıca ilk şuraların yapıldığı dönemlerde Türkiye çok partili siyasi sisteme geçmiştir. Türkiye'nin çok partili bir siyasi sisteme geçmesinin eğitimde birçok yansımaları olmuştur. Birden çok siyasi parti, siyasi tercih, seçim vs. gibi olgular, vatandaşlık anlayışında önemli gelişmeler meydana getirmiştir. Toplumun bu gelişmelere paralel olarak belli konularda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Buna bağlı olarak 4. Milli Eğitim Şurasında "Demokratik Eğitim" kavramının ilk kez programlarda yer alması kararlaştırılmıştır (Gökçe, 2000: 224).

Diğer taraftan çok partili siyasal hayata geçildiği 1946 yılında, partiler arası çekişme eğitimde ilgi çekici sonuçlar ortaya çıkarmıştır. CHP kurultayında okullarda din dersi okutulmasının önerilmesinin ardından ilk olarak 1948-1949 döneminde

velilerin isteğine bağılı olarak 4. ve 5. sınıflara, daha sonra ise ortaokul ve liselere din dersi konuldu. 1951’de ise mevcut imam ve hatip yetiştirme kurslarının yetersizliğı gerekçe gösterilerek ilkokula dayalı 4 yıllık imam-hatip okulları açıldı. 1955’te ise bu okullara ikinci devreleri yani liseler eklendi. Yine aynı dönemde II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan sanayileşme ihtiyacı doğrultusunda hızla mesleki ve teknik okulların sayısı arttırıldı. 1930’larda sayıları 40’ı bulmayan mesleki ve teknik okulların sayısı 1946 yılında yaklaşık 6 katına çıkmıştır (Sakaoğlu, 2003: 256).

Bu bağlamda eğitim alanında dikkat çekici diğeri bir gelişme de köy enstitüleriyle ilgilidir. İlk olarak 1926 yılında Batılı (Dewey ve Köhne) eğitimcilerin önerilerinin temellerini attığı Köy Enstitülerinin 1935 yılında hazırlıklarına başlanmış, 1937 yılında denemesi yapılmış ve 1940 yılında yasal zemine oturtulmuştur. Ancak geçen zaman içerisinde birçok eleştiriyeye maruz kalmıştır. Bu eleştiriler, köylü-kentli şeklinde sınıf farklılığına neden olduğu, aşırı solcuların hatta komünistlerin enstitülerde görev yaptığı, enstitülerdeki karma eğitimin Türk aile ve ahlak yapısına uygun olmadığı şeklindeydi. Köy Enstitüleriyle ilgili eleştiriler, 1943 yılında toplanan 2. Milli Eğitim Şurasında ciddi boyutlara ulaşmıştır. Çok partili hayata geçişle başlayan süreçte, ilk olarak CHP iktidarının 1947 yılındaki yasal düzenlemeleriyle Köy Enstitüleri zayıflatılmıştır. Daha sonra 1949 yılındaki yasal düzenlemelerle yalnızca köy çocuklarına eğitim vermesinden vazgeçilmiştir. Son olarak DP’nin 1954 yılında çıkardığı kanunla tamamen öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmıştır (Aysal, 2005).

Görünen o ki, Meşrutiyet’in son yıllarında ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında yeni bir toplum meydana getirmek için yeni bir insan yetiştirmek amacıyla üzerinde düzenlemeler yapılan eğitim, 20. yüzyılın ilk yarısı biterken siyasi çekişmelerde bir oy aracı ve ekonomik kalkınmada bir itici güç olarak görülmüştür. Bahsi geçen bu süreç eğitimin özellikle lise düzeyindeki mesleki kurumlarında yaşanmıştır. Bu durum lise düzeyindeki eğitimin siyasal, toplumsal ve ekonomik açıdan öneminin uzun yıllar önce fark edildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Dikkat edileceği üzere Cumhuriyet öncesinde olduğu gibi Cumhuriyet’in ilk yıllarında da eğitime yaklaşım, işlevselci kuram çerçevesindedir. Bu bağlamda dikkat

çekici iki önemli nokta söz konusudur: eğitimin yaygınlaştırılması ve fırsat eşitliği... Bu iki girişim de işlevselcilerin eğitimde önemsedikleri hususlardır; çünkü bu girişimlerle toplumsal kökeni, ekonomik durumu ne olursa olsun herkes eşit bir şekilde eğitimden faydalanabilecek ve yine herkes toplumsal konumunda hareketliliği sağlayabilecektir. Tabi bu yıllarda eğitimden beklenen daha çok toplumun ihtiyaç duyduğu insan modelinin yetiştirilmesidir. Ayrıca bunun yanında eğitimin iş piyasası ile arasındaki somut bağı oluşturan mesleki ve teknik öğretim kurumlarına odaklanılmaya başlanmıştır. Diğer taraftan siyaset alanında statüsünü kaybetmek istemeyenler, eğitime yaklaşımlarında köklü değişiklikler yapmıştır.

1950'li yıllara geçerken yapılan eleştiriler beraberinde, yukarıda da belirtildiği gibi yeni arayışları getirmiştir. Bunun bir sonucu olarak bu yıllarda yeni kurulan Menderes hükûmeti'nin politikalarıyla ABD modelinin eğitimdeki etkileri görülmeye başlamıştır. Türkiye'ye davet edilen Florida Üniversitesi'nden Kate Wafford ve Boston Üniversitesi'nden W. Kwaraceus ve Dickerman, 1951 yılında incelemeler yapmıştır. Ayrıca ilerleyen yıllarda birçok eğitimci ve eğitim yöneticisi, Amerika'ya inceleme gezileri için gitmiştir. Bu dönemde yeni kavramlar ve projeler gelmiştir. Program geliştirme, araç geliştirme, beslenme eğitimi, Fen Lisesi, vakıf bursları çok amaçlı okul deneyimleri, rehberlik ve araştırma merkezlerinin açılması ve ortaöğretimin tek kanallı duruma getirme uğraşları bunlara örnek olarak gösterilebilir (Sakaoğlu, 2003: 259; Erdoğan, 2003: 7).

Anlaşılabacağı üzere Menderes hükûmetinin ABD ile yakın siyasi ilişkileri, eğitim alanında da kendisini göstermiştir. DP'nin eğitim politikaları kendisinden önce iktidarda olan CHP'ninkinden farklı bir yön izleyerek Avrupa'dan ziyade ABD'yi rehber edinmiştir. DP döneminde Türkiye'ye gelen 44 yabancı eğitim uzmanının 41'inin ABD'li olması bunun önemli bir göstergesidir. Bu uzmanlar, eğitimle ilgili birçok proje hazırlamışlar ve bu projelerin uygulanmasına katkılar sağlamışlardır (Kırpık v.d., 2012: 313, 314).

Yeni arayışların başladığı bu yıllardan 1960 darbesine kadar geçen sürede (1953 ve 1957 yıllarında toplanan 5. ve 6. Milli Eğitim Şuraları) iki şura toplanmıştır. Bu şuralarda genel olarak okul öncesi eğitim ve öğretim, ilköğretim ve eğitim yasası

tasarısı ve ilköğretimin planlanması, ilköğretim birinci kademe okullarının ülke geneline yayılması, mesleki ve teknik öğretim ile halk eğitimi konuları ele alınmıştır (Deniz, 2001: 31-34; Sakaoğlu, 2003: 270, Tamer, 2013: 69).

1950’li yıllarda iktidarda bulunan DP’nin kendi döneminin en önemli özelliklerinden birisi, birinci bölümde de bahsedildiği üzere sanayileşmenin ve buna bağlı olarak kırdan kente göçlerin artmasıdır. Böylece artan kentleşme, daha fazla insanın eğitim sistemi içinde yer almasını sağlamış, okuryazarlık ve her kademede okullaşma oranları artmıştır. Ancak dönemin eğitim alanındaki en belirgin özelliği ise eğitim sistemimizde ABD etkisinin görülmesi olmuştur (Kırpık v.d., 2012: 318).

ABD etkisindeki ekonomik yapılanması ve Cumhuriyet ideolojisinden farklı bir siyasi ideolojiyle yönetimini sürdürdüğü iddiaları, Menderes Hükûmetlerine karşı hareketlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda devletin siyasi, ideolojik ve ekonomik güçlerinin yeniden oluşturulması yönünde bir hareket olarak değerlendirilen 1960 darbesi, Türkiye’de farklı bir dönemi başlatmıştır. Buna rağmen eğitim sistemi üzerinde DP döneminde başlayan ABD etkisi, bu dönemde de devam etmiş hatta yeni modeller denenmeye çalışılmıştır. Ancak bu dönemi başlatanlar, 1968 Batı Almanya’da başlayan öğrenci hareketlerinin etkisinden kaçamayarak ülkeyi 1971 muhtırasına sürüklemiştir. Bu süreçte eğitim alanındaki en önemli gelişme, 1973’te eğitimin amaçlarının temel bir yasa ile ortaya konulmuş olmasıdır (Gökçe, 2000: 224, 225; Kırpık v.d., 2012: 320).

Birinci bölümde de değinildiği gibi 1960’lı yıllarla beraber kalkınmanın belli planlar çerçevesinde yapılmaya başlandığı dönemlere geçilmiştir. Bu dönemde eğitime dair bazı hususlar da planlamalara dâhil edilmiştir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı başlayan hızlı sanayileşme, nitelikli iş gücü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması yönünde planlamalar yapılmıştır. İlk kalkınma planının yapıldığı 1963 yılından 1980 ihtilalına kadar geçen sürede dört plan (1963, 1968, 1973 ve 1979 yıllarında 1., 2., 3. ve 4. Beş Yıllık Kalkınma Planları) yapılmıştır. Liyakat esas alınarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, iktisadi gelişmenin gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi, herkese temel eğitim verilmesi, eğitim aracılığıyla demokrasinin yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesi kalkınma planlarında

eğitime dair ele alınan konulardan öne çıkanlardır. Bu planların neredeyse hepsinde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi dile getirilir. Ayrıca özellikle ülkenin son derece zor zamanlarında, 1979 yılında, hazırlanan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitimle ilgili önemli eleştirilere yer verilir. Eğitimin sosyal adaletin sağlanmasında, kalkınmanın gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesinde yetersiz kalması, eğitimin yaygınlaştırılamaması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilememesi, eğitimin toplumun değişen koşullarına uyacak şekilde geliştirilememesi bu eleştirilerden dikkat çekici görünenlerdir. Son olarak genel liseler, imam-hatip ve ticaret liselerinin kapasitelerinde hedeflenenin üstünde bir artışın olduğuna vurgu yapılmıştır (Tamer, 2013: 72-76).

Mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması özellikle planlı dönemde üzerinde çokça durulan bir konudur. Bu dönemlerde bunun için gerekli olan düzenlemeler, mali destekler ile istenen hedeflere ulaşmaya çalışılmıştır. Planlı dönemin bu uğraşları meyvelerini 1970'li yıllardan sonra vermeye başlamıştır. Bu tarihlerden sonra niceliksel olarak dikkate değer gelişmeler yaşanmıştır. Öyle ki bu tarihlerden önce meslek liselerinde okuyan öğrencilerin sayısı ile genel liselerde okuyan öğrencilerin sayısı arasında ciddi fark bulunurken 1979-1980 dönemine gelindiğinde bu fark neredeyse kapanmıştır (Turan, 1996: 157, 158).

Kalkınmada planlı dönemin başladığı 1960'lı yıllardan yeni bir ekonomik yapıya geçişin başlangıcı olan 1980'li yıllara kadar üç eğitim şurası (1962, 1970 ve 1974 yıllarında toplanan 7., 8. ve 9. Milli Eğitim Şuraları) yapılmıştır. Zorunlu ilköğretimin 1970 yılına kadar bütün yurda yayılması, tek amaçlı lise yerine ortaokula dayalı çok amaçlı lise programlarının hazırlanması, imam-hatip okullarının ortaokula dayalı olması, ortaöğretim ikinci kademenin ilk yılının yöneltme işlemine ayrılması toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim sistemi kurulması, bakanlık merkez ve taşra örgütlenmesinin yeni okul sistemine göre yeniden değerlendirilmesi 7. ve 8. Milli Eğitim Şuralarında öne çıkan konulardır (Deniz, 2001: 37-49; Sakaoğlu, 2003: 274).

1970'li yıllara girerken eğitimde yeni model arayışları başladı. Bu arayışın bir sonucu olarak 1973 yılında Türk milli eğitim sisteminin temeli olan 1739 sayılı

“Milli Eğitim Temel Kanunu” çıkarıldı. Bu Kanun’a dayalı olarak 1974 yılında toplanan 9. Milli Eğitim Şurasında, 5 yıllık ilkokul ile 3 yıllık ortaokul “temel eğitim” adı altında birleştirilerek zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılması kararına varıldı ve Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesinin yeni sisteme uygun şekilde yeniden düzenlenmesi önerildi (Tamer, 2013: 70). Ayrıca 8. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar ve İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde ilk defa okullarda rehberlik uygulamaları başlatılmıştır. Buna göre ilk olarak 1970 yılında 24 ortaöğretim kurumunda faaliyete başlayan rehberlik servisleri ilerleyen yıllarda yaygınlaştırılmıştır (Deniz, 2001: 121).

Görüldüğü üzere şuralar ve kalkınma planları arasında dikkate değer bir uyum söz konusudur. Özellikle ilköğretimin yurt geneline yaygınlaştırılması hedefi, toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim sistemi beklentisi göze çarpan önemli ortak ifadelerdir. Buradan yola çıkarak devlet politikalarının bir bütün olarak, genelde toplumun ilköğretim düzeyinde temel eğitim almasını ve özelde de toplumsal ve ekonomik olarak değişen koşullara uyum sağlayabilecek şekilde bir ortaöğretime hedeflediği söylenebilir. Ayrıca bu kademeler arasında bir bağlantı kurma çabası da altı çizilebilecek çalışmalardandır. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim, hem şuralarda hem de kalkınma planlarında özellikle üzerinde durulan konulardan olmuştur.

Burada şuraların ve kalkınma planlarının birbiriyle uyumu ve birbirlerini desteklemeleri dışında iki önemli husus dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki Batı’da eğitime işlevselci yaklaşımın eleştirildiği bu yıllarda, şuralarımızda ve planlarımızda hala bu yönde bir eğitim anlayışının belirtilerinin görünmesidir. Bu bağlamda bir taraftan siyasetin hareketli olduğu, diğer taraftan sanayileşmenin devam ettiği bu dönemde, özellikle göçle artan kent nüfusundan eğitim aracılığıyla ihtiyaç duyulan insanın yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Artan kent nüfusunun eğitime ulaşması nispeten kolaylaşırken temel eğitimin 8 yıla çıkarılması hedeflenmiştir. İleride görüleceği üzere bu, uzun süre gerçekleşmeyecek bir hedef olmuştur. Ancak eğitim-meslek ilişkisi açısından burada dikkat çekici bir gelişme vardır: Daha önce de belirtildiği üzere eğitimden beklenen artık sadece toplumun değil, ekonominin de ihtiyaç duyduğu insan modelinin yetiştirilmesidir. Buna göre, kent nüfusunun artması

ve eğitimin ulaşılabilir olması, iyi bir meslek için eğitimde daha uzun süre geçirmeyi gerektireceği düşünülebilir. Bu da eğitim kurumlarına beklenenin üzerinde talebi getirecektir ki yukarıda belirtildiği üzere Dördüncü Kalkınma Planı'nda bu durum liseler için vurgulanmıştır. Bu yıllarda yaşanan gelişmeler, Collins'in "diploma enflasyonu" kavramının habercisi gibi görünmektedir.

İkinci nokta ise rehberlik servisleridir. Artık eğitimde bireyin sorununu anlamak, çözüm yolu göstermek eğitimin hedefleri arasına girmiştir. Rehberlik servisleri, artık eğitime toplumsal yaklaşımların yerini bireysel yaklaşımların aldığının göstergesi olarak düşünülebilir. Bunu düşündürecek en önemli neden, rehberlik servislerinin sorunlara çoğunlukla psikolojik açıdan yaklaşmasıdır. Bu durumun 1950'li yıllarda ABD etkisiyle başlayan ve hala devam eden birey temelli eğitim anlayışından kaynaklandığı düşünülebilir; çünkü rehberlik kavramı, ülkemizin eğitim sisteminde ilk defa ABD ile ilişkilerin yoğunlaştığı 1950'li yıllarda dile getirilmiştir. Diğer yandan rehberlik faaliyetlerinin 1970'li yıllarda başlamış olmasından o dönemde sistemi eleştirenlerin bir şekilde sistemi devam ettirdiği anlaşılmaktadır.

İhtilal sonrası ilki 1981 yılında olmak üzere 21. yüzyıla kadar toplam yedi şura (1981, 1982, 1988, 1990, 1993, 1996 ve 1999 yıllarında toplanan 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Milli Eğitim Şuraları) toplanmıştır. İlk Milli Eğitim Şurasının 1939 yılında toplandığı dikkate alınırsa 1999 yılına kadar geçen 60 yıllık sürede toplanan şuraların neredeyse yarısı bu dönemde toplanmıştır. Buradan anlaşılabileceği üzere darbe ile beraber başlayan yeni siyasi ve ekonomik yapılanma sürecinde eğitim, üzerinde daha sık durulan, daha çok incelenen ve geliştirilmeye çalışılan bir kurum olmuştur. Bunun, eğitimin siyasi, ekonomik ve toplumsal sonuçları göz önünde bulundurularak yapıldığı düşünülebilir. Öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, ölçme ve değerlendirme, yaygın eğitim, eğitim yönetimi bu şuralarda gündeme gelen önemli konulardır. Yine bu dönemde de mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi neredeyse tüm şuralarda dile getirilen bir konu olmuştur. Ayrıca bu dönemin önemli gelişmelerinden birisi, 1997 yılında yürürlüğe giren bir yasayla zorunlu eğitimin beş yıldan kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılmasıdır (Deniz, 2001: 55-96; Tamer, 2013: 70, 71 ).

Sekiz yıllık temel eğitime geçiş, hatırlanacağı üzere 1974 yılında toplanan 9. Milli Eğitim Şurasında karara bağlanmıştı. Uygulamaya geçiş tarihine bakıldığında ise 23 yıl gibi uzun bir ara söz konusudur. Daha önce de belirtildiği gibi şuralarda alınan kararların uygulanabilirliğinin tartışılması elbette ki önemlidir, ancak kararların uygulandığı tarihler de ayrıca dikkat çekicidir. Bilindiği üzere sekiz yıllık temel eğitime geçiş, 28 Şubat sürecinde eğitimle ilgili yaşanan en önemli gelişmelerden biridir. Buna göre imam-hatiplerin orta kısımları kapatılmıştır. İmam-hatip liselerinde ve yükseköğretimde başörtüsü yasakları başlamıştır. Bir yıl sonra; yani 1998 yılında da YÖK'nin aldığı bir kararla meslek liselerinden ve imam-hatip liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversitelere giriş sınavlarında ağırlıklı ortaöğretim başarı puanlarının çarpıldığı katsayılarla ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre bu liselerden mezun olan öğrencilerin üniversitelere giriş sınavlarında iyi dereceler almaları son derece zor ya da imkânsız hale gelmiştir. Yani anlaşılacağı üzere 40 yıl önce farklı siyasi kaygılarla üzerinde düzenlemelere gidilen imam-hatip liseleri, bu dönemde de başka siyasi kaygılarla yeniden düzenlenmiştir.

Bu süreç toplumun bu lise türlerine yaklaşımını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu tür liseler, çoğunlukla üniversite gibi ileriye yönelik düşüncesi olmayan veya bunu gerçekleştiremeyecek kadar akademik başarısı düşük öğrencilerin toplandığı yerler olarak görülmüştür. Ya da bu tür liseler, ailenin hayata bakış açısına bağlı olarak çocuklarını zorunlu olarak yönlendirdikleri liseler haline dönüşmüştür. Ancak bu durumda da başörtüsü yasağının aileleri çıkmaza sürüklediği düşünülebilir. Bahsi geçen durumların bu lise türünde okula devam eden bir öğrenci için son derece zor koşullar oluşturacağı açıktır. Çalışma kapsamında bahsi geçen döneme ait okul terk verilerine ulaşılamasa da bu dönemde okul terklerin yaşandığı iddia edilebilir. Çünkü bunu düşündürecek başka veriler söz konusudur.

Tablo 11'e dikkat edilirse sürecin başladığı tarihten itibaren toplam öğrenci sayısının artış göstermesi gerekirken belli bir döneme kadar düşmüştür. Benzer şekilde imam-hatip lisesi öğrencilerinin oranı da düşmeye başlamıştır ki 2003-2004 dönemine gelindiğinde 2,37'ye kadar gerilemiştir. Bu durum, okula devam ederken okuldan ayrılmaktan farklı olarak belki okula hiç başlamamanın bir sonucu olabilir. Ancak böyle bir durumun varlığı, örneğin başörtüsü yasağı nedeniyle ailenin okuldan

alması şeklinde ya da başka bir şekilde okul terklerin yaşandığını düşündürmektedir. Ayrıca aynı yıllarda bu sorunun meslek liselerinde de yaşandığı dikkate alınırsa lise eğitiminin özellikle ekonomik kalkınma açısından öneminin oldukça arttığı bu dönemlerde okul terkin bir sorun olarak görülmeye başladığı düşünülebilir.

**Tablo 11:** 1996-2000 Yılları Arasında İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Oranı

| Dönem     | Toplam Ortaöğretim Öğrenci Sayısı | İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Sayısı | Toplam İçindeki Oran |
|-----------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------|
| 1996-1997 | 2.072.698                         | 192.727                          | 9,30                 |
| 1997-1998 | 2.065.168                         | 178.046                          | 8,62                 |
| 1998-1999 | 2.013.152                         | 192.786                          | 9,58                 |
| 1999-2000 | 2.019.501                         | 134.224                          | 6,65                 |

**Kaynak:** Veriler için bkz. İrfan Bozan, 2007, s.22.

Diğer taraftan yukarıda bahsedilen dönem içerisinde üç kalkınma planı (1985, 1990 ve 1996 yıllarında 5., 6. Ve 7. Beş Yıllık Kalkınma Planları) hazırlanmıştır. Eğitim sisteminin, kalkınmanın temel aracı olarak görüldüğü bu planlarda, eğitim ve öğretimin hayata dönük olması, eğitimin her düzeyinde kalitenin yükseltilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması, okullaşma oranlarının artırılması amaçlanır (Tamer, 2013: 76, 77).

Bu dönemde yapılan tüm planlarda eğitim, kalkınmanın temel aracı olarak görülürken, neredeyse tüm şuralarda mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi dile getirilmiştir. Özellikle planlarda dile getirilen imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullaşma oranlarının artırılması amaçları, çalışılan bu konu açısından dikkat çekilebilecek hususlardır. Çünkü bu amaçların gerçekleştirilmesi için atılan adımlar, ilerleyen zamanlarda büyük bir sorun olan okul terkin fark edilip dile getirilmesini ve anlaşılıp çözüm yollarının bulunmasını gerektirmiştir.

2000 sonrası, günümüze kadar geçen sürede üç şura (2006, 2010 ve 2014 yıllarında 17., 18. Ve 19. Milli Eğitim Şuraları ) toplanmıştır. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve bunun için gerekli altyapı çalışmalarına başlanması, Yaşam Boyu Öğrenme, eğitimde nitelik, öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve gelişimi, ortaöğretime erişimin sağlanması, okul güvenliği, eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde yeniden düzenlenmesi bu şuralarda gündeme gelen önemli konulardır (Tamer, 2013: 71, 72; <http://ttkb.meb.gov.tr/www/19-milli-egitim-surasi/icerik/222>).

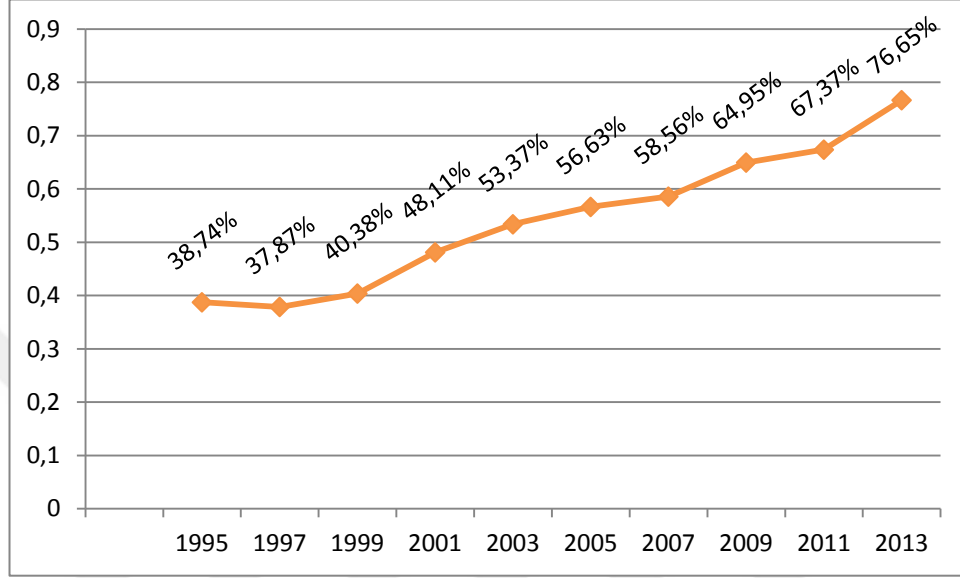
Biraz önce bahsedildiği üzere hem eğitim sistemimizdeki önemli bir sorun olması hem de yapılan bu çalışmayla ilgisi açısından ortaöğretime erişim, ilk kez 18. Milli Eğitim Şurasında okul terk olgusunu gündeme getirmiştir. Buna göre ortaöğretime erişim konusunda daha etkili politikalar geliştirebilmek adına öğrencilerin devamsızlık ve okul terk nedenlerinin tespit edilmesi ve öğrencinin sistem içinde tutulmasını sağlayacak tedbirlerin alınması bahsi geçen şurada üzerinde durulmuş konulardandır.

Ayrıca 2000 sonrası dönemde yapılan iki kalkınma planında (2001 ve 2007 yıllarında hazırlanan 8. Ve 9. Kalkınma Planları) örgün ve yaygın eğitim dışında kalan çocukların uygun olmayan koşullarda çalışması gibi olumsuzluklar dile getirilerek, yaşam boyu öğrenme anlayışına dayalı her çeşit yaygın eğitimin geliştirilmesi vurgulanır. Ayrıca sistemin etkinliğinin, erişilebilirliğinin ve fırsat eşitliğine dayalı yapısının güçlendirileceğinin altı çizilir. Diğer taraftan mesleki eğitimin oranının düşük olması ve ilköğretimde okullaşmanın %100'e ulaşamamış olması ele alınan sorunlardır. Buna göre, özellikle kırsal kesimlerde olmak üzere ilköğretimde okul terklerin azaltılması yönünde tedbirlerin alınacağı ve ortaöğretime geçiş oranlarının arttırılacağı bildirilir (Tamer, 2013: 78).

Sonuç olarak genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, Prens Sabahattin'in daha önce gösterilen eğitime dair düşüncelerinde belirttiği gibi değişen siyasi ve toplumsal koşullar eğitimi şekillendirmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana işlevselci bir yaklaşımla eğitimin toplumdaki nitelikli insan sayısını arttırmada önemli bir araç olduğu kabul edilmiştir. Önceleri toplumsal açıdan istenen insan modelini yetiştirmesi beklenen eğitim, sonraları iş piyasasıyla sıkı bir ilişki kurmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak siyasal katılım oranı yüksek, daha demokratik bir toplumun ve ekonomik kalkınmada gerek duyduğu vasıflı iş gücü ihtiyacı karşılanmış bir ülkenin meydana getirilmesi için eğitim daha çok üzerinde durulan bir alan olmuştur. İlk olarak kırdan kente göçlerle kent nüfusunun artması, sonraları kırsaldaki öğrencilerin eğitime katılabilmesi için farklı tedbirlerin alınmasıyla eğitime ulaşılabilirlik nispeten kolaylaşmış ve eğitimde geçirilmesi gereken süre artmış; başlarda 5 yıl, sonra 8 yıl olan zorunlu eğitim, 12 yıla çıkarılmıştır.

Dolayısıyla iş piyasasında lise diploması, neredeyse asgari eğitim düzeyi şartı haline gelmiştir.

**Grafik 3:** 1994-2013 Yılları Arasında Ortaöğretimdeki Net Okullaşma Oranları



**Kaynak:** Milli Eğitim İstatistikleri verilerinden oluşturulmuştur.

Lise eğitiminin hem toplumsal hem de ekonomik açıdan artan önemine bağlı olarak, Grafik 3'te de görüleceği üzere, özellikle 1990'lı yılların sonundan itibaren okullaşma oranları artmıştır. Ancak eğitim ne kadar önem kazanırsa kazansın, Grafik 3'te 1997 yılında görülen düşüş, imam-hatip liseleri ve meslek liselerine dair yukarıda açıklananlardan anlaşılacağı üzere eğitim sisteminde yapılan değişikliklere toplumun refleksini göstermektedir. Diğer taraftan eğitime toplumun eğitim düzeyinin artması, iş piyasasına geçişin kolaylaşması şeklinde bir yaklaşım, herkesi kapsayacak şekilde eğitimin yaygınlaştırılması, herkesin eğitime ulaşabilmesi gibi önemli sorunların çözümünü gündeme getirmiştir. Bu bağlamda 19. Yüzyılın sonlarından itibaren yapılan incelemede, çalışılan bu konuyla alakalı olarak lise düzeyinde okul terk sorunun ilk kez 21. Yüzyılın başlarında gündeme geldiği görülmüştür.

## 2.2. Okul Terk Kavramı

Uluslararası literatürde okul terk kavramı, okul terk (dropout) ve okuldan erken ayrılma (early school leaving) şeklinde iki kullanımla karşılanırken, bu kavramlar

için ortak bir tanımın da bulunmadığı görülmüştür (Tamer, 2013: 49). Örnek olarak bazı ülkelerde araştırmacılar tarafından kullanılan tanımlara bakılabilir. Okul terk Avustralya’da, 12 yıldan önce (lisenin son yılı) okuldan ayrılmak ya da 12. Yıla başladığı halde bir lise diploması almaya hak kazanmadan okuldan ayrılmak şeklinde tanımlanmıştır. İngiltere, Finlandiya ve İskoçya’da ise okul terk, bir ortaöğretim diploması almamak ve eğitime, işe ya da staja devam etmemek şeklinde tanımlanmıştır. Son derece kısa bir tanım kullanılan Almanya’da okul terk, herhangi bir resmi ortaöğretim diploması elde etmeden okuldan ayrılmak anlamına gelmektedir. Benzer şekilde ABD’de de bir lise diploması ya da denk bir belgeyi alacak şekilde okulu tamamlamamak şeklinde, öz bir okul terk tanımı kullanılmaktadır. Son bir örnek olarak da Fransa verilebilir: Fransa’da okul terk, akademik ya da mesleki eğitimin son yılında istenilen başarıya ulaşamamış olmak ve artık okula devam etmemek şeklinde tanımlanmıştır (Lamb v.d., 2011: 5).

Görüldüğü üzere Avrupa ve Amerika’da okul terk tanımlarında baskın olarak vurgulanan ifadeler, “diploma almamak” ve “okuldan ayrılmak”tır. Ancak bu ifadeleri ayırmak, örneğin okul terki sadece “diploma almamak” şeklinde tanımlamak, okulu terk eden kişinin, öngörülemese de ileri bir tarihte, farklı kurumlar aracılığıyla diplomasını temin edebilecek olması nedeniyle okul terk için yeterli bir tanım gibi görünmemektedir. Dolayısıyla okul terk tanımı için buradan çıkarılabilecek belki en anlamlı sonuç, “diploma almadan okuldan ayrılmak”tır. Ancak böyle bir tanım da yeterli görünmemektedir. Şu aşamada, Türkiye’deki çalışmalarda kullanılan tanımlara da bakmak yararlı görünmektedir.

Ulusal düzeyde yapılan literatür taramasında da ortak olarak kullanılan bir tanıma rastlanamamıştır. Ayrıca konu Türkiye’de yakın zamanda ele alınmaya başladığı halde kavramın tanımı gibi kendisinde de bir birlik sağlanamadığı görülmektedir. Okulu terk, okul terki, okul terk, okulu bırakma, okuldan ayrılma literatür taramasında karşılaşılan ifadelerdir.

Resmi kaynaklarda da bu sorunu ifade eden bir kavram bulunmamaktadır. Zaten hatırlanacağı üzere okul terk ilk defa 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurasında gündeme gelmiştir. Bu tarihten öncesi için resmi kaynaklarda bu sorunu ifade eden

bir kavramın bulunmaması buna bağlanabilir. Sonrası için en önemli neden, 2012 yılında yürürlüğe giren kanunla birlikte zorunlu eğitim süresinin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasıdır. Buna göre bir öğrenci, lise diploması alana kadar örgün eğitim içinde ya da dışında eğitimine devam etmek zorundadır. Dolayısıyla burada resmi olarak söz konusu olabilecek durum “örgün eğitim dışına çıkmak”tır. Ama şu tekrar belirtilmelidir ki örgün eğitim dışına çıkan bir öğrenci ya açık öğretim lisesine ya da mesleki açık öğretim lisesine devam etmek zorundadır.

Bu bağlamda Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde bir öğrencinin örgün eğitim dışına çıkarılmasını gerektiren üç durumla karşılaşmıştır: Madde-21-(4)’te belirtilen öğrenciyken evlenmek, Madde-59-(1)’de belirtilen ikinci kez sınıf tekrarına kalmak ve Madde-163-(4)’te belirtilen örgün eğitim dışına çıkaracak bir disiplin cezası almak. Ayrıca bir öğrenciyi sınıf tekrarı durumuna düşürecek iki neden vardır: Bunlar, Madde-36-(5)’te belirtilen devamsızlık (özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşmak) ve Madde-57-(1)’de belirtilen yılsonu başarı puanının 50’nin altında olmasıdır.

Resmi kaynaklardan sahaya dönülürse, yapılan ön görüşmelerde “okuldan ayrılma” ya da “okulu bırakma” kavramlarının öğrencinin kendi isteğiyle gerçekleşen bir olay olarak algılandığı gözlenmiştir. Hâlbuki bu olay yalnızca gönüllü olarak gerçekleşmez, “okuldan atılma” ya da “okuldan alınma” denilebilecek şekilde zorunlu olarak da gerçekleşebilir (Taylı, 2008: 93). Açıkçası bu sorunu bütünüyle ifade edebilecek bir kavrama ulaşamamıştır. Ancak yine ön görüşmelerde, görüşmeye katılanların genellikle “okul terk” kavramını değerlendirmeden önce anlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu da sorunun daha iyi değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca Arapça kökenli “terk” kelimesi ayrılma ve bırakma anlamlarını da kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir (TDK, 1998: 2198). Son olarak ve belki de en önemli olarak 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığının UNICEF ile işbirliği içinde yaptığı araştırmasında sorunu “okul terk” şeklinde ifade etmesi nedeniyle bu çalışmada kavram “okul terk” olarak kullanılacaktır (Öğülmüş v.d., 2013).

Bundan önceki çalışmalarda yapılan tanımlarda vurgulanan bazı ifadelerle dikkat çekmek, tanım yapmadan önce önemli ve gerekli gözükmeştir. Öncelikle okul terk bir eğitim basamağını bitirip diğerine başlanamaktan farklıdır (Uysal v.d., 2006: 1). Dolayısıyla okul terkin gerçekleşebilmesi için belli bir okul eğitimi basamağına başlanmış olması gerekmektedir. Diğer taraftan okul terk zaman zaman devam edememekten farklıdır (Şimşek, 2011: 28). Yani okul terk, okulla tamamen ilişkin kesilmesidir. Son olarak dikkat çekilebilecek bir husus da okulla ilişkin kesilmesinden sonra başka bir eğitim kurumuna devam edilmemesidir (Gökşen v.d., 2006: 27). Yeni yasalar gereği ortaöğretimde okul ile ilişkisi kesilen bir öğrencinin mutlaka açık öğretim lisesi ya da mesleki açık öğretim lisesine kaydı yapılacağından bu ifadeyi başka bir okula nakil yapılmamış olması şeklinde ele alabiliriz. Bu durumda okul terk, bir okulun nakil sebebiyle terk edilmesinden farklıdır.

Uluslararası literatürden faydalandığı için ülkemizdeki okul terk tanımlarında “diploma alınmadan eğitimin sonlandırılması” en çok kullanılan ifadelerden biri olmuştur. Ancak okulu terk etmiş bir öğrenci başka bir kurum aracılığıyla ileri bir tarihte diplomasını temin edebilir. Örneğin az önce de belirtildiği üzere ortaöğretimde okul terk öğrencileri 12 yıllık zorunlu eğitim çerçevesinde açık öğretim lisesi ya da mesleki açık öğretim lisesine kayıt yaptırmak zorundadır. Dolayısıyla bitiş süresini öngöremesek de öğrenci bu kurumların birisinden diplomasını temin edebilir. Yani okul terk, diploma almadan eğitimin sonlandırılmasından farklı olarak, belki diplomanın okul eğitimi sonunda alınamamasıdır. Bu da öğrencinin okulda bulunması için öngörülen sürenin (lise için sınıf tekrarı da dâhil en fazla 5 yıl) tamamlanamaması demektir.

Ayrıca daha öncede bahsedildiği üzere eğitimin okulla sınırlı bir süreç olmayıp hayat boyu sürmesi ve eğitimin okul dışında da birçok toplumsal kurumda gerçekleşmesi, okul terk gibi bir kavramın tanımlanmasında kullanılan eğitim kavramında “okul eğitimi” vurgusunun yapılmasını gerekli kıldığı, çalışma kapsamında düşünülmüştür. Bu durumda okulu terk eden bir birey, toplumdaki birçok eğitim kurumundan biriyle ilişkisini kesmiş olmaktadır.

Sonuç olarak okul terki şu şekilde tanımlayabiliriz: Okul eğitiminin belli bir basamağına başlanıp devam edilmesi sürecinde –sağlık sorunları ve ölüm hariç- farklı nedenlerden dolayı okulda geçirilmesi öngörülen sürenin tamamlanmasından önce ve içinde bulunulan eğitim basamağının okulda bitirilmesi imkânı kalmayacak şekilde okulla ilişkisinin kesilmesidir.

Bu tanım bütün eğitim basamaklarını kapsayacak şekilde genel bir tanımdır. Nitekim literatür taramasından ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için yapılmış okul terk çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmada ise, okul terk lise düzeyinde incelenmeye çalışılacaktır.

### **2.3. Okul Terk Üzerine Yapılmış Çalışmalarının Değerlendirilmesi**

Okul terk konusunda yapılan çalışmalar iki kısımda değerlendirilecektir. Konu hakkındaki çalışmalar yurt dışında çok uzun zaman öncesine dayandığı ve özellikle kuramsal açıdan son derece zengin olduğu için ilk olarak dünya literatürü değerlendirilmeye çalışılacaktır. Daha sonra ise yaklaşık olarak son 10 yıldır doğrudan okul terk sorununa yönelik çalışmaların yapıldığı ülkemize dönülecektir.

Okul terk sorununu anlamak şüphesiz sorunu ifade eden kavramın iyi bir şekilde tanımlanmasıyla mümkündür. Bir önceki kısımda tanımla ilgili sorunlar ve bu sorunları dikkate alıp hem Dünya hem de Türkiye literatüründen yararlanılarak bir tanım ortaya konmaya çalışıldı. Bu bölümde de öncelikle literatür taramasında en çok atıfta bulunulduğu görülen yazarların çalışmalarından özellikle hem okul terki lise düzeyinde inceleyen hem de sosyolojik bir çalışma için yararlı görülen bazı çalışmalara öncelik verilecektir. Bu şekilde bir okuma iki nedenden ötürü gerekli görülmüştür: Birincisi, okul terk üzerine çalışmaların temelde üç öğretim düzeyinde yapıldığı görülmüştür; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim. Her öğretim düzeyinin kendine özgü koşullarının olması, (özellikle öğrencinin yaşı ve buna bağlı olarak ailesiyle, çevresiyle ve okuluyla ilişkisi açısından) çalışmada seçici davranmayı gerektirmiştir. Ancak yine de farklı öğretim düzeylerinde olsa da araştırma için yararlı olduğu düşünülen bazı çalışmalara yer verilmiştir. İkinci neden

ise okul terk konusunda çok farklı disiplinlerde çalışmalar yapılmış olmasıdır. Bu çalışmalar disiplinler arası ilişki açısından bazen birbirini besleyici olabilirken bazen de çalışma yapılan disiplinin sınırlarını geçebilmektedir. Yine bu bağlamda literatür değerlendirmesinde seçici davranmak gerekmiştir.

### **2.3.1. Dünyada Okul Terk Üzerine Yapılmış Çalışmalar**

Dünya literatüründe farklı disiplinlerde okul terk üzerine yapılmış oldukça yüksek sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalar temel olarak dört konuda toplanmıştır: sorunu anlama, sorunun nedenlerini belirleme, sorunun birey, toplum ve ekonomi üzerindeki sonuçlarını gösterme ve sorunu önlemek için stratejiler geliştirme (Tamer, 2013: 31. 32).

Literatür taramasında okul terk konusunda yapılan çalışmaların 1927 yılına kadar uzandığı görülmüştür. Fuller'in "On dört çok erken: Okuldan ayrılma ve çocuk işçiliğinin bazı psikolojik yönleri" (Fourteen is too early: Some psychological aspects of school-leaving and child labour) ismiyle 1927 yılında ABD'de yayımlanan çalışmasında okul terk kavramı "school leaving" şeklinde kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada Fuller, okul terk sorununu zihinsel gerilik olasılığıyla ilişkilendirerek değerlendirmiştir. (Doll v.d., 2013: 1).

Dünya literatüründeki çalışmaların değerlendirilmesinde en genel anlamda iki başlık kullanılacaktır: Birincisi okul terk olgusuna belirli bir perspektifle yaklaşan çalışmalardır, ikincisi ise özel olarak bir etkeni ya da özelliği inceleyen çalışmalardır.

#### **2.3.1.1. Belirli Bir Perspektifle Yaklaşan Çalışmalar**

Literatür taramasında günümüze doğru yaklaştığımızda ABD'de ulusal düzeyde yapılmış birçok çalışmada Rumberger ismi göze çarpmaktadır. Rumberger (2001)'e göre bazı teoriler özel olarak okul terk olgusunu anlamak için geliştirilmişken diğer teoriler de okul terkin büyük bir kısmının öğrenci başarısı olgusuna dayalı olduğu yönünde açıklamalarla ilgilenmiştir. Buna karşılık Rumberger, bu olguyu anlamak için iki farklı perspektife odaklanan iki kavramsal çerçeve sunmuştur: bireysel perspektif ve kurumsal perspektif... Bireysel perspektif, öğrencinin akademik başarısı, eğitim ve öğretimle ilişkisi, cinsiyeti, ırkı, etnisitesi, göç durumu ve dilsel

kökeni gibi etkenlere yoğunlaşırken, kurumsal perspektif üzerine kurulu kuramsal çerçeve ile yapılan deneysel araştırmalar, okul terk etkenlerini aile, okul ve çevre şeklinde üç kategoride belirlemiştir.

Diğer taraftan okul terk konusunda farklı bir kuramsal çerçeveye de Jordan ve diğerleri işaret etmiştir. Jordan ve diğerleri (1994), eğitim araştırmalarının okul terk etkenlerini en az iki kategoride topladığını belirtir: okul dışına çeken ve okul dışına iten etkenler... İten etkenler, okulun kendisinde yer alan etkenlerdir. Gençlerin okul çevresiyle olan ilişkilerinde maruz kaldıkları olumsuz etkilerin sonucu olarak eğitimle olan bağları kopar. Bu kopuşla beraber öğrencilerde saldırgan davranışlar, devamsızlık veya ders çalışma ilgisinin azalması gibi durumlar başlayabilir. Bunun yanı sıra okuldan uzaklaştırma ya da düşük not gibi cezalandırmalar da başarısızlığı pekiştirebilir. Bu şekilde karşılaştıkları durumun içinden çıkamayacaklarını düşünen öğrenciler de okulu terk edebilirler. Bunlar iç etkenlerdir. Çeken etkenlerde okul, gençlerin sosyal çevrelerinin sadece bir yönünü oluşturur. Zorunlu eğitim faaliyetleri gençlerin bir hayli zamanlarını ve çabalarını alsa da eğitimleri üzerindeki dış etkenlerin payı daha büyük olabilir. Aile, arkadaş çevresi, sivil toplum örgütleri, inançlar ve resmi kurumlar, gencin istikrarı ve gelişimi üzerinde önemli bir role sahiptir. Bundan dolayı okul içindeki eğitim araçları ile okul dışı sosyal kuvvetler arasındaki çatışma öğrenci başarısını engelleyebilir.

Burada dikkat edileceği üzere iten etkenler mikro bir perspektiften soruna yaklaşarak yalnızca okul içi süreçlerle ilgiliyken çeken etkenler daha makro bir perspektiften bakarak kurumların durumuyla ilgili olmaktadır. Bu yaklaşımlarla Rumberger'in perspektif yaklaşımları arasında ilişkiler görülebilir. Örneğin aile, arkadaş çevresi gibi okul dışına çeken etkenler ve okul içi süreçlerin sonucu olarak okul dışına iten etkenler, kurumsal perspektifle yaklaşımın bir sonucu olarak elde edilen etkenlerdir denilebilir.

ABD'de 1950'lerden 1980'lere kadar ulusal düzeyde yapılan okul terk araştırmalarında çekici etkenlerin baskın olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ABD özelinde okul terk konusuna okul dışından yaklaşmanın önemini ortaya koysa da okul terk, farklı değişkenlerle değerlendirildiğinde farklı sonuçlara ulaşılabilen son

derece karmaşık olgudur. Nitekim bu araştırmalar cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkek öğrencilerde itici etkenlerin, kız öğrencilerde ise çekici etkenlerin daha yüksek oranlarda gözlemlendiği belirlenmiştir (Doll v.d., 2013: 11-13).

Rumberger ve Jordan'dan farklı olarak okul terk olgusunu açıklamaya çalışan Finn (1989) ise iki sosyo-psikolojik perspektif ortaya koyar. Finn, gelişimsel bir süreç olarak okul terki incelemek için bu iki modeli sunduğunu belirtir. Bunlardan ilki, gençlerin sergilediği yıkıcı davranışlar ve gençliğe özgü hatalar üzerinden okulun etkilerini açıklamakta kullanılan "engellenen özsaygı modeli" (frustration self-esteem model). Diğeri ise gencin okula olan bağlılığının önemini vurgulayan "ortak-özdeşim modeli" (participation-identification model). Finn'e göre, eğer okula karşı bir bağlılık oluşmazsa mezun olmadan okuldan ayrılmak gibi sorunlu davranışların ortaya çıkma ihtimali artar. Finn, bu iki modelin bazı benzerlikleri ve bazı önemli farklılıkları olduğunu belirtir. Her iki modelde de okul terk öncesi önemli bir gösterge olarak düşük okul performansının varlığını belirler. Ayrıca her iki model de okulda gerçekleşen olaylar karşısında bireyin psikolojik tepkilerinin önemini kabul eder. Bunlar, her iki modeldeki bazı önemli benzerliklerdir.

Diğer taraftan bu iki model bazı önemli noktalarda farklılaşır. Burada psikolojik etkenler önem kazanır. Genel olarak özsaygı, diğer duyuşsal durumlarla yakından bağlantılıdır. Bu durumlar; duygu, mutluluk, kaygı ve depresyonu ifade eder. Böylece bir öğrencinin akademik özsaygısını arttırma girişimleri iç kuvvetlerin direnciyle karşılaşabilir. Özdeşleşme ise aksine, paylaşılan değerler ya da aitlik hissi biçiminde, bir dış nesne (aile, sosyal grup ya da kurum) ile kendisi arasında algılanan uyumu ifade eder. Bu şekilde algıların bulunmaması, açıkça bireyin okuldan ayrılmasına neden olabilir.

Finn'in perspektiflerinden özellikle özdeşleşme dikkat çekici görünmektedir. Buna göre, bir öğrencinin bir eğitim kurumu olarak okul ile kendisi arasında bir uyum algılamaması okul terk sorununu ortaya çıkarabilir. Bu durum, okul içi süreçlerin sonucu olması açısından bir yönüyle kurumsal perspektifle ilişkilendirilebilirken diğer taraftan okuldan itilme olarak da görülebilir. Ancak okula uyum daha bireysel tutumlarla ilgili görülebilir. McNeal (1995), bu noktada bir uyarı

da bulunur: Okul terkin kısmen öğrencinin entegrasyon düzeyiyle belirlenmesi görüşü, okul terk ihtimalinin azalmasını öğrencinin gönüllülüğüyle ilişkilendirir. Ancak bu şekilde bir kavramlaştırma, nedenleri ve çözümleri bireysel temelli olmayan bir sorun için öğrenciyi suçlama olasılığını ortaya çıkarır.

Okul terk olgusuna perspektif arayan çalışmaları genel olarak değerlendirirsek, hem okul içinden hem de okul dışından yaklaşımlar geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca öğrencinin bireysel özelliklerinin de okul terk etme etkililiği olduğu belirtilmiştir. Ama dikkat edilmesi gereken önemli bir husus okul terkin bir süreç olmasıdır. Okul içinde yaşananlar ve okul dışında yaşananlar, öğrencinin bireysel özelliklerinin de etkisiyle belli bir süreçte okul terk etme sonucuna ulaşmaktadır.

### **2.3.1.2. Belli Etkenlerin ya da Özelliklerin İncelendiği Çalışmalar**

Okul terk konusuna perspektif yaklaşımların yanında belli etkenleri spesifik olarak ele alan bazı önemli çalışmalar da vardır. Bunlar, perspektif yaklaşımlarda belirtilen etkenleri, örneğin aileyi ya da okulu özel olarak inceleyerek bazı önemli sonuçlara ulaşmıştır. Bunların yanında bazı özellikleri özel olarak araştıran çalışmalar da mevcuttur. Örneğin meslek lisesi öğrencilerinin okulu terk etmelerini ya da özel olarak sadece kız öğrencilerin okulu terk etmelerini inceleyen çalışmalar vb.

Öncelikle okul terk konusunda ailenin önemi üzerine yapılan çalışmaları değerlendirmek gerekirse önemli bir örnek olarak Bertrand'ın çalışması verilebilir. Bertrand, aile ve okul sosyal sistemi arasındaki sosyal etkileşim ve bunun lise okul terkleri üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Araştırmalarında lise okul terklerinin en önemli belirleyicilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Ona göre düşük sosyo-ekonomik seviye, doğrudan okul terk etme ile ilişkilidir. Diğer taraftan düşük eğitim düzeyi olan ailelerin çocukları da aileleri gibi lise eğitimlerini tamamlayamıyorlar. Bunun yanında lise eğitime önem vermeyen aileler, bu yaklaşımı çocuklarına aktarıyorlar ve çocuklarının okulu terk etme ihtimallerini arttırıyorlar. Ayrıca notları düşük ve çoğu dersi başarısız olan öğrenciler için de okul terk ihtimali yüksektir. Son

olarak okul sosyal sistemine uyum sağlayamayıp diğer öğrencilerin alay konusu olmuş ve öğretmenlerinden ceza almış öğrenciler, yüksek oranda okulu terk etmektedir (Bertrand, 1962; Ingram, 2006).

Mishra & Ep (2014), okul terk konusunda ailenin rolünü inceleyen bir çalışmayı Hindistan'da yapmıştır. Araştırmacılar, son 60 yıldır Hindistan'da okullaşma oranını yükseltmeye ve okul terki önlemeye yönelik çalışmaların hatırı sayılır bir etkisinin olmasına karşın bölgesel ve kategorik dengesizliklerin halâ açık bir şekilde devam ettiğini vurgulamışlardır. Kendileri de bu bağlamda Bilaspur bölgesindeki okul terk sorununu aile etkeni çerçevesinde araştırmışlardır. Bunun için okulu terk eden 21 öğrencinin ailesinin katılımıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çıkan önemli sonuçlardan birisi, ekonomik koşulların doğrudan okul terke neden olan bir etken olmadığıdır. Ancak ailenin ekonomik durumunun çocuk için uygun eğitim atmosferini oluşturma hususunda yetersiz olması, okula devam noktasında bir engel oluşturabilir. Mishra & Ep'e göre en önemli okul terk nedeni çocukların derslere karşı ilgisiz olmasıdır. Ailenin rolü de burada ortaya çıkar. Çocuklarının okula devam etmesini sağlayacak motivasyonu oluşturma konusunda yetersiz kalan aileler, okul terke neden olabilmektedir. Bu bağlamda ailenin eğitim düzeyi, okul terk için hayati öneme sahip bir etkidir. Diğer taraftan öğretmenlerin çocukların eğitimlerine karşı ilgisizliği ve çocukların aile ortamlarından haberdar olamamaları, aileleriyle yeteri kadar iletişime geçmemeleri okulla ilişkili ailesel nedenler arasında sayılabilir.

Ailenin ekonomik durumu öğrencinin eğitim sürecinde önemli bir role sahiptir. Bazen bir öğrencinin en azından kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çalışması gerekebilir. İşte eğitim sosyoloji alanında çalışan McNeal (1997), bir araştırmasında okul dışına çeken etken olan gençlerin okul dışında bir işte çalışması konusunu ele almıştır. Gençlerin çalışmasının kendileri için olumlu bir tecrübe olup olmadığı yönünde net bir yargı olmadığını belirten McNeal, bazı deneysel araştırmaların, çalışmanın akademik başarıyı, sorumluluk almayı ve özsaygıyı arttırdığını gösterdiğini, buna karşılık diğer araştırmalarında okul dışında bir işte çalışmanın gençler için çok zararlı sonuçları olabileceğini vurgulamıştır. McNeal, çalışmasında bunun çok değişken olduğunu ve farklı etkenlerin okul terk konusunda farklı sonuçlar ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Ona göre gencin meşgul olduğu işin

çeşidi, çalışma süresi ve cinsiyeti, gençlerin çalışmasının okulu terk etmelerine neden olmasında farklı sonuçlar doğurabilmektedir.

Aile gibi okulun kendisi de bir okul terk etkeni olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu bağlamda Lee & Burkam (2000)'ın çalışması güzel bir örnektir. Lee & Burkam, okul terk için yapılan en genel açıklamaların bireysel olarak öğrencilerin kişisel özelliklerine odaklandığını belirtir. Bu tür araştırmalar genellikle risk etkenlerini üç kategoride toplar: sosyal arka plan (ırk/etnisite, sosyo-ekonomik seviye, aile yapısı, ikamet edilen yer), akademik arka plan (yetenek, sınav sonuçları, sınıf tekrarı hikayesi) ve akademik davranışlar (okula devam, okul sınıfları, ders başarıları ve başarısızlıkları, okulu asma, okul disiplin cezaları). Buna karşılık daha az sayıda çalışma, öğrencilerin terk etmeden önce devam ettikleri okullarına odaklanmıştır. Bu eksiklik karşısında Lee & Burkam, çalışmalarında okul üzerine odaklanırlar. Lise örgütlenmesinin üç esas unsurunu çalışmalarına temel olarak alırlar: yapı (özel olarak okul büyüklüğü), akademik örgütlenme (sunulan müfredat) ve sosyal örgütlenme (öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler). ABD'nin 30 metropolitenindeki 190 lisede 3840 öğrencinin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında belirtilen temel unsurlarda önemli sonuçlara ulaştılar. Öncelikle okulun büyüklüğü ile okul terk arasındaki ilişki değerlendirildiğinde büyük liselerde (1500'ün üstünde öğrencisi olan okullar) okul terk ihtimalinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak küçük bir lisede okumak tek başına okul terk riskini azaltmak için yeterli değildir. Uygun bir lise müfredat yapısı ve ortalama bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin de bulunması gerektiği araştırmanın sonuçları arasındadır.

Okul örgütlenmesi gibi okul türü de okul terk etkenleri arasında incelenmiştir. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim veren liseler, özel olarak birçok farklı ülkede araştırmalara konu olmuştur. Ancak araştırmaların özel bir okul türünde yürütülmeye çalışılması özellikle gelişmekte olan ülkeler için pek de kolay olmamıştır. Örneğin Brezilya'da mesleki ve teknik eğitim veren liselerdeki okul terk sorununu incelemeye çalışan Dore & Lüscher (2010), araştırmalarının başında mesleki eğitimde okul terk oranları üzerine sistematik bir araştırma ve bilgiye ulaşamadıklarını ifade ederler. Bunun yanında saha çalışması yapılırken karşılaştıkları bir başka güçlüğü de teknik eğitimde okul terkin başlıca nedenlerini

belirlemede yaşadıkları kavramsal sıkıntılardır. Ancak Dore & Lüscher, yaşadıkları bu sıkıntının Brezilya'ya özgü olmadığını, buna rağmen çoğu ülkede mesleki eğitimde okulu terk eden öğrencilerin sürekli araştırma ve incelemelere konu olduğunu belirtmişlerdir.

Yao ve diğerleri de (2013) Çin'de mesleki ve teknik eğitim veren liselerdeki okul terk sorununu incelemek istemişlerdir. Çin'de mesleki ve teknik eğitime büyük yatırımlar yapılmasına rağmen birçok gelişmekte olan ülkede (Pakistan, Hindistan, Etiyopya, Kenya, Arnavutluk) olduğu gibi karşı karşıya kalınan önemli sorunlardan birinin okul terk oranlarının yüksek olmasıdır. Yao ve arkadaşları da çalışmalarına başlarken Çin için okul terk oranları ve okul terk nedenlerinin belirlenmesiyle ilgili yeterli çalışmanın olmadığını belirtirler. Bu bağlamda çalışmalarında üç temel amaç belirlemişlerdir: Çin'deki okul terk oranlarını en yakın tahmini tespit etmek, hangi öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim veren liseleri terk ettiğini belirlemek ve mesleki ve teknik eğitim veren liselerde okul terk potansiyellerini belirlemek. Araştırma sonucuna göre Çin'de 2011 yılında mesleki ve teknik eğitim veren liselerde okul terk oranı %10,7 olarak hesaplanmıştır. Okulu terk eden öğrencilerin belirlenmesinde ise sürpriz bir sonuç olarak finansal sınırlılıkların önemli bir etken olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde ebeveynlerin eğitim düzeyi de önemli bir değişiklik oluşturmamıştır. Ancak ebeveynlerin iş için farklı şehirlere göç etmesinin okul terk oranlarını arttırdığı gözlenmiştir. Bu bağlamda özel olarak anne, babaya oranla daha etkili bir rol oynamaktadır. Özellikle annenin eğitim düzeyi ve iş için başka bir şehre göç etmesi öğrencinin okulu terk etmesinde önemli bir etkendir. Son olarak matematik ve bilgisayar (genel olarak teknik dersler) derslerinde başarısız olmak, öğrencilerin okulu terk etme ihtimallerini yükseltmektedir.

Plank ve diğerleri (2008), mesleki ve teknik eğitim veren liselerde okul terk sorununu farklı bir açıdan incelemişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda lise eğitimine genç yaşta başlamanın ve mesleki ve teknik eğitimin yanında temel akademik derslerin de alınmasının okul terk riskini belli bir noktaya kadar azalttığını ileri sürmektedirler. Bunun aksi bir durumun, örneğin temel akademik dersleri yetersiz ölçüde alarak sadece mesleki ve teknik eğitime yoğunlaşmanın okul terk riskini arttırdığını belirtirler. Ayrıca normal ya da daha genç yaşlarda liseye başlayan

öğrencilerin aksine daha yaşlı öğrenciler için temel akademik dersler ve mesleki ve teknik eğitimle ilgili farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Okul terk değişkenlerini öngörmeyi amaçlayan çoğu çalışma, kişisel (yani davranışsal, akademik, entelektüel) ve ailesel etkenlere yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar, erken ortaya çıkan yıkıcı profilin, ilkokuldaki düşük başarının, ailenin destek ve denetleme eksikliğinin, sosyoekonomik etkenlerin kontrol altına alınması sonrasında bile okul terkin muhtemel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bazı çalışmalar, ortalama zekâ seviyesine sahip gençlerin çoğunun okulu terk etmelerini öngörme hususunda sosyal etkenlerin, zihinsel ve ailesel etkenlerden çok daha etkili olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca bu bağlamda Hymel ve arkadaşları tarafından çoğu çalışmada bir öğrencinin okulu terk etme sürecinde arkadaşlarının rolünün çok az dikkate alındığının altı çizilmiştir. Bu bağlamda okul terkle bağlantılı iki akran değişkeni mevcuttur. Bunlardan ilki yakın arkadaş çevresi tarafından reddedilme, diğeri ise sapkın akranlarla arkadaşlıktır. (Vitaro v.d., 2001: 402).

Arkadaşların okul terk üzerindeki etkisi gerçekten de çok önemli olabilmektedir. Buna önem veren Mora & Oreopoulos (2011), konuya farklı bir açıdan yaklaşırlar. Öncelikle aile etkeninin ister genetik ister çevresel isterse her ikisi birden etkili olsun, okul terk üzerinde önemli bir rolü olduğunu kabul ederler. Fakat okul ilişkili etkenlerin okul terki etkileyebilecek politik girişimlerle daha kolay düzenlenebileceğini düşünürler. Bu etkenlerden biri de akranlardır. Mora & Oreopoulos, İspanya'nın Katalonya bölgesindeki 53 liseden 2123 katılımcıyla (öğrenciler ve bu öğrencilerin arkadaşı olarak tanımladıkları sınıf ya da okul arkadaşları) bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tüm gruplarla olan ilişkisi yerine ikili arkadaşlık ilişkilerinin, öğrencilerin kendilerinin arkadaşları olarak tanımladığı kişilerin akran etkisini öngörmeye olanak sağladığı kaydedilmiştir. Araştırma, karşılıklı bir arkadaşlık ilişkisi olmayan okul arkadaşlarının etkisinin göreceli olarak düşük olduğunu ortaya koymuştur. Karşılıklı bir arkadaşlık ilişkisi olan, her ikisi de birbirini arkadaşı olarak tanımlayan öğrenciler, birbirini önemli derecede etkilemektedir. Birinin okulu terk etme niyetinde olması diğesinde de okulu terk etme isteğinin oluşması olasılığını artırmaktadır.

Göç, ırk, etnisite ve azınlıkların yaşadığı yerler de eğitimi dolayısıyla okul terki etkileyebilmektedir. İspanyol kökenliler ve Afrika kökenliler ABD'deki en büyük iki azınlık gruptur. Lofstrom (2007), Texas'taki İspanyol ve Afrika kökenli göçmenlerin okul terk oranlarının İspanyol kökenli olmayan beyazlarla karşılaştırıldığında neden daha yüksek olduğunu araştırmıştır. Araştırmasında TSMP (Texas Schools Microdata Panel)'den aldığı veriler doğrultusunda azınlıkların okul terk oranlarını yükselten nedenleri anlamaya çalışmıştır. Göçle gelen öğrenciler, ABD'deki okullara uyum konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Azınlık öğrencilerinin ekonomik olarak avantajsız bir konumda olmaları, yani yoksullukları önemli bir neden olarak ortaya çıkmaktadır. Başka önemli bir neden de iletişim konusunda ortaya çıkmaktadır. Azınlıkların İngilizcilerinin yetersiz olması eğitim hayatlarında karşılaştıkları önemli bir sorundur. Lofstrom, araştırma bulgularına göre önemli bir sonuç çıkarır. Buna göre öğrencinin bulunduğu çevrenin özellikleri, okulu terk etme olasılığını okul özelliklerine göre daha yüksek bir oranda etkilemektedir.

Dünya literatürünün taranmasında kız öğrencilerin okulu terk etmesi sorunuyla ilgili çalışmaların diğer okul terk çalışmalarıyla karşılaştırıldığında çok daha yüksek oranda uluslararası bir çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Bu çalışmalar genel olarak gelişmiş ülkelerdeki kız öğrencilerin okul terk sorunu ve gelişmekte olan ülkelerdeki kız öğrencilerin okul terk sorunu şeklinde ikiye ayrılabilir. Ancak ister gelişmiş ülkelerde olsun ister gelişmemiş ülkelerde olsun, kız öğrencilerin durumuna özel bir ilgi gösterilmiştir.

Gelişmiş ülkeler içinde ABD'de kız öğrencilerin okul terk sorununa, gerek eyaletler ölçeğinde gerek ulusal ölçekte yapılan çalışmalarla özel bir ilgi gösterilmektedir. Aslında istatistikler, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek oranda okulu terk ettiğini göstermektedir. Ancak kız öğrencilerin okulu terk etme sorununa özel bir ilgi gösterilmesinin sebebi okul terk sonrası yaşananlardır. Okulu terk eden kadınların karşılaştıkları sorunların en önemlilerinden biri işsizliktir. ABD'de 2006 yılındaki verilere göre okulu terk eden kadınların %47'si işsizdir. Diğer taraftan iş bulup çalışma şansı yakalayan okul terk kadınlar, düşük kazanç sıkıntısıyla karşı karşıya kalmaktadır. Her eğitim düzeyinde erkeklere oranla daha az kazanan kadınlar, okul terk durumunda değerlendirildiğinde çok daha düşük

ücretlere çalışmak durumunda kalmaktadır. Bu bağlamda düşük gelirlerle yaşamak zorunda kalan okulu terk etmiş kadınlar, normalden daha fazla sağlık sorunlarıyla karşılaşmakta ve daha düşük oranda sağlık sigortası kapsamına alınmaktadırlar. Ayrıca okulu terk eden kadınların çok erken yaşta hamile kalma ihtimali yüksektir. Dünyaya getirdikleri çocuklarının ise lise mezunu olma ihtimali düşüktür (NWLC, 2007).

Kızların okul terk nedenleri, okul dışına çeken etkenler ve okul dışına iten etkenler perspektifinden değerlendirilebilir. Buna göre dışarı çeken etkenler arasında; çalışma, sorumluluk alma, ekonomik nedenler, aile yıkımı, adalet sistemi ve güvenlik sayılabilir. Ancak bunların içinde çalışma, sorumluluk alma, aile yıkımı ve güvenlik etkenleri, kızları erkeklerden daha çok etkiler. Okul dışına iten etkenler ise davranış, akademik performans ve devam şeklinde değerlendirilebilir. Burada davranış ve davranışa bağlı disiplin gibi durumlar, erkeklerin daha çok maruz kaldığı konulardır (REFT, 2010).

Kızları okul dışına çeken nedenler arasında gösterilen sorumluluk alma, genellikle genç hamilelik ya da annelik durumunda ortaya çıkmaktadır. Ve ABD için bu durum kızların okulu terk etme nedenlerinin başında gelir. Okulu terk eden genç kızların %30'unda önemli bir neden olarak genç hamilelik ya da annelik sorunu söz konusu olmuştur. Ayrıca genç annelerin yaklaşık olarak üçte biri, ne bir diploma ne de bir sertifika almaya hak kazanmıştır (Shuger, 2012).

Shahidul & Karim (2015), literatür taramasıyla kızların okul terk sorununu özel olarak incelemişler ve okul terk etkenlerini dört grupta toplamışlardır: ekonomik etkenler (ebeveynin eğitime yatırımı, eğitim giderleri), hane halkı düzeyinde etkenler (hane halkının çalışması, gündelik işlerde kadının konumu), okul düzeyinde etkenler (müfredat dışı faaliyetler, kadın öğretmen sayısı, devamsızlık, kız öğrencilere yönelik okuldaki olanaklar, öğretmenin tutumu, okulun uzaklığı) ve kültürel etkenler (erken evlilik, hamilelik, kültürel inançlar).

Sosyo-ekonomik seviyesi düşük aileler, kızlarının eğitimlerini devam ettirmede sorunlar yaşamaktadır. Diğer taraftan aileler gelecekte sağlayabilecekleri yarar açısından da çocuklarının eğitimlerini devam ettirmeleri hususunda cinsiyete bağlı

olarak karar verebilmektedirler. Bu durumda da kızlar dezavantajlı bir konuma düşmektedir. Okulun kentsel bir bölgede mi yoksa kırsal bir bölgede mi olduğu da önemli bir etken olmaktadır. Bu durum, özellikle kentsel bölgelerdeki okulların kız öğrencilere sundukları olanaklar açısından önemlidir ki kırsal bölgelerde kızların okulu terk etmeleriyle ilgili birçok çalışma vardır. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında okul kaynaklarındaki eşitsizlik özellikle gelişmiş ülkelere kıyasla gelişmekte olan ülkelerde yaşanmaktadır. Bu bağlamda özellikle kültürel etkenler önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin kız çocuklarının eğitimi nasıl algıladıkları, bazı geleneksel kültürel pratikler ve özellikle dini ya da toplumsal inançlar, kızların eğitimi önündeki büyük engeller oluşturabilmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerin kırsal bölgelerindeki kız öğrencilerin okul terk durumlarını incelemek, sorunu farklı bir açıdan değerlendirme imkânı verebilir. Bu konuda özellikle Asya ve Afrika'yı konu edinen çok fazla çalışmaya rastlanmıştır.

Kotwal (2007)'ın Hindistan'ın Kethua Bölgesi'nde yer alan dört köydeki okulu terk etmiş 50 kız öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında çıkan en önemli sonuç ailelerin kızlarını okula gönderme konusunda gönülsüz olmaları ve bölgenin kendine özgü faaliyetlerine katılmak zorunda olmalarıdır. Diğer taraftan ekonomik sorunlar ve düşük eğitim statüsüne sahip ailelerin oğullarının eğitimi kadar kızlarının eğitime önem vermedikleri gözlenmiştir.

Hussain ve arkadaşları (2011) Pakistan'daki 144 okulda, 144 baş öğretmen, 288 öğretmen, 288 aile ve 864 öğrenciyle yaptığı alan araştırmasında kız öğrencilerin okulu terk etme nedenlerini araştırmıştır. Araştırma bulgularını 7 başlıkta toplamaktadır. Ekonomik etkenler, fiziksel etkenler (bedensel cezalar), öğretmenle ilişkili etkenler, eğitim ortamı ile ilişkili etkenler, idari etkenler, coğrafi etkenler, müfredatla ilişkili etkenler. Sonuçta iki ana etken kategorisi ortaya çıkmıştır: okul dışı etkenler ve okul içi etkenler... Okul dışı etkenler; ailenin yoksulluğu, ailenin eğitimin değerini anlamada ve kızlarının eğitime motive olmada yetersizliği, okula giden çocuğun masrafı, ailenin göç etmesi ve okulun uzak bir mesafede bulunmasıdır. Okul içi etkenler ise okulun yetersiz imkanları, ders kitapları ve müfredattaki sorunlar, öğretmenlerin öğrencilere karşı sert tutumlarıdır.

Luna (2013), Filipinler'in San Pablo City bölgesinde okulu terk etmiş 10 ergen kız katılımcıyla yaptığı çalışmasında katılımcıların profillerine, okul terk nedenlerine, karşılaştıkları zorluklara ve okul terkin kendilerine kazandırdıkları kavrayışlara odaklanmıştır. Katılımcıların profillerine bakıldığında genellikle ailelerinin düşük gelirli olduğu ve aile üyelerinde okul terklerin bulunduğu görülmektedir. Nedenler ise aileye ilişkin problemler, akran baskısı, genç hamilelik, ekonomik sorunlar, hastalık ve travmatik deneyimler şeklinde kategorize edilmiştir. Katılımcılar karşılaştıkları en büyük zorlukların iş bulma konusunda olduğunu belirtirken genç anneler ise bebeklerinin ve kendilerinin gelecekleri konusunda endişeli olduklarını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre bu deneyim sonucundaki en büyük kazanımları, eğitim ve ailenin önemini idrak etmiş olmalarıdır.

Kainuwa & Yusuf (2013) çalışmasında Afrika ulusları için kız çocuklarının eğitiminin evrensel bir sorun olduğunu vurgulamakta ve Nijerya okullarında her yıl önemli oranda kız çocuğunun okulu terk etmesinin nedenlerini sorgulamaktadır. Araştırma iki önemli sonuç vermektedir. Bunların ilki yoksulluktur: Kız çocuklarının büyük bir kısmı yoksulluk ve yetersiz sosyo-ekonomik destek nedeniyle ailelerinin kendilerini okula gönderemediğini ifade etmiştir. İkinci olarak da olumsuz sosyal tutumlar ve kültürel pratikler (inanç gibi) ortaya çıkmaktadır: Bazı aileler, kızlarının evlenerek kendi ailelerini kurmaları gerektiğini ve böylece evlerinde çalışarak okula gitmemeleri gerektiğini düşünmektedir.

Kız öğrencilerin okulu terk etme sorunu başta Afrika'da ve daha sonra Asya'da son derece önemli bir sorun olarak görüldüğü için yukarıda değinilen çalışmaların dışında daha birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Alika & Egbochuku, 2009; Khan v.d., 2011; Elofsson & Jartsjö, 2012; Molosiwa & Moswela, 2012; Dakwa v.d., 2014). Ancak genel olarak çalışmalar değerlendirildiğinde özel olarak yoksulluk sorununun öne çıktığı görülmektedir. Bunun dışında ailenin çocuğunu okula gönderme konusunda gönülsüz olması, genç hamilelik, kültürel ve dini uygulamalar gibi başka etkenler de kız öğrencilerin okulu terk etmelerine neden olmaktadır.

### 2.3.2. Türkiye’de Okul Terk Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Okul terk, Türkiye’de yakın zamanda çalışılmaya başlanan bir olgu olmasına karşın özellikle son birkaç yılda dikkat çekici bir sayıda araştırmaya konu olmuştur. Türkiye’de okul terk konusuyla ilgili literatür taramasında; biri kitap, dördü proje, ikisi doktora tezi, beşi yüksek lisans tezi ve dokuzu makale olmak üzere toplam 21 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların ele aldıkları eğitim kademesine göre dağılımı; 7 ilköğretim (Köse, 2014; Ergün, 2014; Özdemir, 2010; Katıtaş, 2012; Sütçü, 2015; Özgü, 2015; Gökşen v.d., 2008), 9 ortaöğretim (Taş, 2013; Polat, 2014; Tamer, 2013; Öğülmüş v.d., 2013; Uysal v.d., 2006; Tunç, 2011; Şimşek, 2011; Özer v.d., 2011; Yorğun, 2014) ve 2 yükseköğretim (Bülbül, 2012; Şimşek, 2012) şeklindedir. Ayrıca 3 (Uysal, 2008; Taylı, 2008a; Taylı, 2008b) çalışma da genel olarak okul terk sorununu ele almıştır. Okul terk olgusunu ele alan çalışmaların bilim dallarına göre incelendiğinde yalnızca 3 çalışmanın (Uysal v.d., 2006; Uysal, 2008; Tamer, 2013) Sosyoloji alanında yapıldığı görülmüştür.

Ülkemizde yapılan araştırmaların eğitim kademesine göre dağılımında görüldüğü üzere en çok ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu durum bir yönüyle lise düzeyinde okul terk sorununun önemini göstermektedir. Diğer taraftan sosyoloji alanında yapılan çalışmaların sayısının diğer alanlara göre daha az olması ise ülkemizde bu konuya sosyolojik açıdan bakan yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere okul terk olgusu, son derece karmaşık bir yapıya sahiptir ve tam olarak anlaşılabilmesi için farklı disiplinlerin bakış açılarından değerlendirilmesi gerekmektedir. Burada özellikle lise düzeyinde yapılan çalışmalar değerlendirilecektir. Bunun yanında okul terk olgusunu genel olarak inceleyen çalışmalara da yer verilecektir.

Türkiye literatüründe karşılaşılan çalışmaların anlama, yordama ve önleme şeklinde üç konuya yoğunlaştıkları söylenebilir. Bu çalışmalar genellikle bölgesel araştırmalarla okul terkin nedenlerini anlama üzerinedir. Her ne kadar okul terkin nedenlerini anlama üzerine yapılan çalışmalar, okul terki öngörme girişimlerinde ve buna bağlı olarak okul terki önlemeye yönelik önerilerde bulunsalar da bazı çalışmalar sadece okul terki öngörmeye veya sadece önlemeye yöneliktir. Bu

bağlamda okul terk eğilimini belirlemeye çalışan Şimşek (2011), okul terk riskini inceleyen Yorğun (2014) ve yine okul terk riskini araştıran Özer v.d. (2011), özellikle okul terki yordama üzerine yapılan lise düzeyindeki çalışmalara örnek verilebilir. Bunun yanında okul terki önlemeye yönelik programları değerlendiren Taylı (2008b), özel olarak okul terkin önlenmesi üzerine yoğunlaşan çalışmalara örnek verilebilir. Ancak bu araştırma okul terk nedenlerinin incelenmesi ve anlaşılması üzerine yapıldığı için çoğunlukla anlama üzerine yapılan çalışmalar değerlendirilecektir.

Uysal ve diğerleri (2006), okul terk konusunda ülkemizdeki ilk çalışmalardan birini yapmıştır. Bahsi geçen araştırmanın sosyoloji disiplinde yapılmış olması, bu çalışma açısından ayrıca bir öneme sahiptir. Araştırmasında evren olarak seçtiği Kütahya ilinde, çevresel ve kişisel değişkenlerin okulu bırakma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında Kütahya ilindeki 73 lisede, 400'ü okula devam eden ve 300'ü okulu bırakan olmak üzere 700 genç seçmiştir. Okula devam edenlerle okulu bırakanlar arasındaki farkı belirleyerek okulu bırakma riskini artıran faktörleri tespit etmek için araştırma grubunu ikiye ayırdığını ifade etmiştir. Okula devam eden öğrencileri, yaptığı ön çalışma anketleri neticesinde okul terk riskini en çok taşıdığına kanaat getirdiği 10. Sınıf öğrencileri ağırlıklı olacak şekilde, okulu bırakan öğrencileri ise son bir yıl içinde okuldan ayrılmış olmasına dikkat ederek seçmiştir.

Uysal'ın vardığı sonuçları birkaç kısımda inceleyebiliriz. Öncelikle kızların erkeklerden daha az okulu terk ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ailenin eğitim düzeyi ve çocuklarının eğitime ilgileri okul terkte belirleyici etkenler olmuştur. Ayrıca okul terkte ailenin sosyo-ekonomik durumunun etkili olmasına karşın maddi durumun tek başına sorunu açıklama yeterliliğine sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okulla ilgili vardığı sonuçlarda ise diğer lise türlerine kıyasla meslek liselerinde okul terk oranının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuzlukların okul terke etkisini ortaya koymuş ve bu etkiye en çok erkek öğrencilerin maruz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca bu bağlamda okula uyum sorununun da okul terkle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir.

Uysal'ın çalışmasını Türkiye literatür taramasının geneli içinde değerlendirmek gerekirse çalışma sahasına ait istatistiksel verileriyle hiçbir çalışmada görülmeyen zenginliktedir. Diğer çalışmalarda Türkiye'ye ait okul terk verileri ya hiç kullanılmamıştır ya da çok kısa bir dönemi kapsayacak şekilde ve az sayıda değişkenle incelenebilmiştir. Uysal bu verileri kendi gayretleriyle okullardan tek tek toplayarak elde etmiştir. Buna karşın kendisi de Türkiye geneli istatistikler noktasında herhangi bir veri sunamamıştır.

Uysal (2008: 140), “Okulu bırakma olgusu tek bir sebeple açıklanamayacak kadar karmaşıktır; yapısal/çevresel ve kişisel faktörlerle ilişkili karmaşık bir olgudur.” Sözleriyle konunun çok boyutlu oluşunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Uysal (2008), ilk çalışmasından sonra yazdığı bir makalesinde okulu bırakmayı etkileyen çevresel faktörleri literatür taramasıyla değerlendirmiştir. Bir öğrencinin okulu terk etmesine neden olan çevresel faktörleri yoksulluk, yaşanan mahalle, okul(kalitesi, büyüklüğü, öğretmenleri, sosyal çevresi vs.), arkadaş çevresi şeklinde belirtmiştir.

Taylı (2008a) da Uysal gibi çalışmasında okulu bırakma sorununu literatür taramasıyla araştırmıştır. Araştırmasını kavramsal ve kuramsal bir değerlendirmeye yapmıştır. Okul terk için yapılan kuramsal açıklama çalışmalarının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Çalışmasında yedi farklı kuramdan bahsetmiştir: Genel Uyumsuzluk Kuramı, Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı, Okul Sosyalleşme Kuramı, Aile Yetersiz Sosyalleşme Kuramı, Yapısal Özellikler Kuramı, Ayıklama Kuramı ve Kontrol Kuramı... Okulu bırakmanın nedenlerini ise öğretmenlerle ilgili, arkadaşlarla ilgili, okulla ilgili, ailesel, kişisel ve toplumsal olmak üzere altı kısımda incelemiştir.

Tunç (2011), okul terk ile rehberlik servisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 2006-2009 yılları arasında Erzurum il merkezinde okulu terk etmiş 200 kişinin katılımıyla yaptığı araştırmasında rehberlik servisinden yararlanmayanların okulu daha çok terk ettiği (%71,5) sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasında dikkat çeken bazı çaprazlamalar da vardır. Örneğin eğitsel rehberlik ihtiyacının karşılanmasında çocuklarının ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre, gelir düzeyi düşük olanlara oranla gelir düzeyi yüksek olanların eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması yüksek olmuştur. Diğer taraftan cinsiyet de

anlamli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında erkeklerin lehine çıkarken kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında kızlar lehine çıkmıştır.

Türkiye’deki okul terk konusunda yapılan sosyolojik çalışmalardan biri de Tamer (2013)’e aittir. Tamer, çalışmasını kuramsal olarak Bourdieu’nün sermaye kuramı (Ekonomik Sermaye, Sosyal Sermaye ve Kültürel Sermaye) üzerine inşa etmiştir. Saha çalışmasını Ankara kent merkezi’ndeki 59 genel lisenin 12’sinde 300 okul terk deneyimine sahip ve 165 okula devam eden öğrenci ile anket düzenleyerek yapmıştır. Ayrıca okul terk deneyimine sahip sekiz genç ve okula devam eden sekiz genç ile görüşme yapmıştır. Tamer’in ulaştığı sonuçların bazıları aileye ilişkin ve okula ilişkin olacak şekilde ikiye ayrılarak sunulabilir. Aileye ilişkin ulaştığı sonuçlarda çoğunluğunun ailesiyle yaşaması, anne ve babasının hayatta olması, buna karşılık boşanmış ailelerin çocuklarına dikkat çekici oranda rastlanması, anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması, ailede ve yakınlarda okul terk deneyime sahip kişilerin olması gösterilebilir. Ayrıca babası özel sektörde çalışan erkekler için baba mesleğinin hazır iş olarak görülmesi, ulaşılan önemli bir neden olarak göze çarpmaktadır. Okulu terk eden öğrencilerden çalışanların oranı ise %35’tir. Okula ilişkin ulaşılan sonuçlarda ise okul terk öğrencilerinin çoğunun derslerinin kötü oluşu ve devamsızlık sorunu olması, yarıya yakınının öğretmenlerle anlaşamıyor olması ve idareyi anlayışsız bulması göze çarpan önemli bulgulardır. Tamer’in araştırmasındaki en önemli sonucun teorik çerçevesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Araştırma grubundaki okulu terk eden gençlerle okula devam eden öğrenciler arasında sermaye türlerine sahip olma bakımından çok da keskin bir farklılık görmediğini ifade eder. Bu ise araştırma sonuçlarının Bourdieu’nün sermaye kuramı çerçevesinde yorumlanmasını güçleştirmiştir. Ancak sonuç olarak şu söylenebilir ki düşük sosyo-ekonomik sermayeye sahip gençlerin okulu terk etme olasılığı daha yüksektir.

Türkiye’de lise düzeyinde yapılmış okul terk çalışmalarının en geniş kapsamlısı, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğinde Öğülmüş ve diğerleri tarafından 2013 yılında yapılan “Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu” isimli araştırmadır. Bu çalışmada nicel veriler İBBS-1 düzeyinde 12 bölgeden belirlenmiş 15 ilde ve okul

terk öğrencileri için 2574 öğrenciden anket yoluyla bilgi toplanmıştır. Ayrıca 600 okul terk genciyle görüşme yöntemi ile nitel veri elde edilmiştir. Araştırma bulgularından ortaya çıkan sonuca göre okula bağlı nedenler, kişisel nedenler, maddi durum, arkadaş etkisi ve okula karşı tutum okul terkine etki eden önemli faktörler arasındadır. Ayrıca bu çalışma, Türkiye’ye ait kısa dönemli (2008-2011) okul terk sayılarını vermesi açısından literatür taramasında karşılaşılan ilk çalışmadır. Ancak bu sayılar farklı değişkenlerle çeşitli istatistikler çıkarma olanağı verecek zenginlikte değildir.

Okul terk konusunda lise türünün önemi sürekli vurgulanmaktadır. Genelde yapılan çalışmalarda meslek lisesi öğrencilerinde okulu terk etme oranlarının diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkiye’de literatür taramasında özel olarak meslek liselerini ele alan ilk araştırmanın Taş ve diğerleri (2013) tarafından yapıldığı görülmüştür. Burdur ve Antalya illerinde meslek lisesinde eğitim görürken okulu terk etmiş 19 kişiyle yapılan bu çalışma, okul terk nedenlerini, birey, okul, aile ve çevre kaynaklı olarak ayırmıştır. Ve en önemli etkenin birey kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, birey kaynaklı etkenleri devamsızlık, sınıf tekrarı, okul müfredatının ağırlığı ve isteksizlik olarak belirtmişlerdir.

Meslek liselerinde okul terk nedenlerini araştıran başka bir çalışma da Polat (2014) tarafından yapılmıştır. Polat araştırmasını Yozgat Merkez Meslek Lisesi’nde okurken okulu terk etmiş 19 kişinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Polat, meslek liselerinde okul terkin nedenlerinin temelde kurumsal (yetersiz not), ekonomik (bir iş bulma beklentisi) ve sosyo-kültürel (aile ve arkadaş etkisi) değişkenleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ulaştığı sonuçların, kurumsal (yetersiz not) ve sosyal (aile ve arkadaş etkisi) değişkenlerin bireysel iradedden daha etkili olabildiğini işaret ettiğini vurgular.

## **2.4. Okul Terk Kuramları ve Eğitim Sosyolojisi Perspektifinden Okul Terk için Yaklaşım Arayışı**

Taylı’nın belirttiği üzere okul terk ile ilgili birçok ayrıntılı çalışma yapılmasına karşın okul terk sürecini kuramsal olarak açıklama girişimleri yetersizdir. Özellikle

eğitim psikolojisi perspektifinden yapılan bu kuramsal açıklamalardan literatür taramasında ulaşılanlar şunlardır: Okul terki, okula ve okuldaki sürece uyum sağlayamama şeklinde açıklayan “Genel Uyumsuzluk Kuramı”; okul terki, okulu terk etme riski taşıyan, kötü alışkanlıkları olan, geleceğe ve eğitime dair beklentileri olmayan arkadaş çevrelerinde yer alma şeklinde açıklayan “Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı”, okul terki okulun yapısal özellikleri ve okulun akademik ikliminin etkileriyle açıklayan “Okul Sosyalleşme Kuramı”; okul terki ebeveynlerin düşük eğitim düzeyleri, ebeveynlerin okul terk hikayeleri, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine verdikleri destek ve aile içi sorunlarla açıklayan “Aile Yetersiz Sosyalleşme Kuramı” ve son olarak okul terki etnisite, cinsiyet, düşük sosyo-ekonomik düzey gibi demografik ve yapısal özelliklerle açıklayan “Yapısal Özellikler Kuramı” (Battin-Pearson v.d., 2000, akt: Taylı, 2008a).

Daha önceden de vurgulandığı üzere okul terk, tek bir etken çerçevesinde açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgudur. Bu bağlamda okul, aile ya da yapısal özellikler gibi etkenlerden yalnızca birisi çerçevesinde okul terk sürecini açıklama girişimi, Taylı’nın belirttiği gibi gerçekten de yetersiz kalacaktır. Yapılan bu araştırma okul terk olgusuna sosyolojik bir perspektiften yaklaşılmaya çalışıldığı için bütün okul terk sürecini açıklamak gibi iddialı bir girişim olmaktan ziyade, belki sosyolojik olarak en geniş anlamda bir inceleme çabasıdır. Bunun için de tek bir kuramla okul terk sorununu değerlendirmek yerine hem işlevselci hem çatışmacı kuramlar doğrultusunda kurumlar perspektifinden bir değerlendirme hem de yorumcu kuram doğrultusunda okul içi süreçler üzerine bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda Rumberger (2001)’in okul terk için önerdiği kurumlar perspektifi bu çalışmayla son derece uyumlu görünmektedir.

Rumberger, bireysel perspektifin okul terki anlamaya olanak sağlamasına karşın bireysel tutum ve davranışların insanların yaşadıkları kurumsal çevreler tarafından şekillendirildiğini belirtir. Ayrıca kurumsal perspektifin ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilim disiplinlerinde yaygın olduğunu ancak psikolojide ise daha az kullanıldığını ifade eder. Tam bu noktada son yıllarda gelişimsel psikoloji alanında ortaya çıkan gelişimsel davranış bilimi isimli yeni bir yaklaşımın farkını gösterir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yaşamını, davranışlarını şekillendirmesi

bağlamında anlar. Bu bağlamda sosyolojik bir çalışma için de verimli olabilecek üç inceleme boyutu elde edilir: aile, toplumsal çevre ve okul... Ayrıca bu boyutlarda yapılacak bir inceleme, okul terk olgusuna eğitim sosyolojisindeki farklı kuramlarla yaklaşma olanağı da verecektir. Okulun işlevselliği, ailenin toplumsal arka planı (ekonomi, göç vb.), içinde yaşanan toplumsal çevrenin yapısı, eğitim sürecinde yer alan bireylerin karşılıklı etkileşimleri gibi daha birçok inceleme alanı oluşturarak soruna geniş bir perspektifle bakma imkânı sunacaktır.

Gerçekten de sosyologlar, 1950’li yıllardan itibaren aile, toplumsal çevre ve okula dikkatlerini çevirmişlerdir. Önceleri çoğu çalışma, bu etkenleri birbirinden ayrı ya da birbirine rakip bağlamda anlayarak yürütüldü. Özellikle 1960’ların sonu ve 1970’lerde araştırmacılar okul mu yoksa aile mi daha önemli şeklinde hararetli tartışmalara girdi. 1980’lerden itibaren özellikle dünya ekonomisinin durumu, bütün çocuklar için okulların önemini ortaya çıkarmıştır. 21. Yüzyılda ise artık bir ulusun başarısı öğrencilerinin mesleki bilgi ve becerilerinin artmasıyla belirlenmektedir. Diğer taraftan 1950’li yıllarla karşılaştırıldığında ebeveynlerin ikisinin de çalışması, boşanmalar, yoksulluk, göç gibi durumlar geçen zaman içerisinde çok daha fazla yaşanmıştır. Bu ve bunun gibi başka etkenler ise aile, toplumsal çevre ve okul arasındaki bağların önemini arttırmıştır ki bu bağları anlamak için okul örgütlenmesi, aile ve toplumsal çevrenin çocuk üzerindeki etkisi anlaşılacak zorundadır (Epstein & Sanders, 2000).

#### **2.4.1. Aile**

Aile, insan türünün üretilip nüfusun yenilendiği, milli kültürün kuşaktan kuşağa aktarıldığı, çocukların sosyalleşme sürecinin başladığı, karşılıklı ilişkilerin belli kurallara bağlandığı biyolojik, psikolojik, toplumsal, hukuksal vb. yönleri bulunan sosyal bir kurumdur (Erkal v.d., 1997: 30; Kızılçelik & Erjem, 1996: 8).

Küçük ama önemli bir sosyal kurum olan ailenin sosyologların ilgisini çekmesinin iki temel nedeni vardır: Bunların ilki, hepimizin bir ailenin üyesi olması, yaşamımızın hep bir aile ilişkileri sürecinde devam etmesidir. İkincisi ise ailenin sosyal yaşamdaki merkezi rolüdür. Şöyle ki yaşanan devrimlerin (tarımsal,

endüstriyel ve bilimsel) ürettiği ekonomik ve siyasi değişimlere karşı aile kurumunun da bir cevap vermesinin gerekliliği, aileyi klasik sosyologlardan beri önemli bir ilgi alanı yapmıştır (Adak, 2012: 27, 28). Gerçekten de aile, geçen zaman içinde yaşadığı tüm devrim ve değişimlere rağmen ayakta kalmayı ve uyum göstermeyi başarmış son derece esnek bir sosyal kurumdur (Marshall, 1999: 7).

Bu sosyal kurum sosyologlar tarafından genellikle yapısı ve işlevi açısından tanımlanmaya çalışılır. Bu bağlamda aile, bireylerin çeşitli ahlaki ve hukuki yaptırımlarla bir araya gelerek kendileri için belirlenen rolleri yerine getirdikleri bir yapıdır. Neslin devamını sağlamak, çocuğa özellikle ilk yıllarında fiziksel ve ekonomik destek sağlamak, üyeleri arasında sevgi ve samimiyet oluşturarak “biz duygusu”nu geliştirmek ailenin başlıca işlevleri arasında sayılabilir. Ayrıca biz duygusu, ebeveynlerden çocuklara tutum ve davranışların geçmesini teşvik eder. Bu bağlamda çocuğun sosyalizasyonunda ailenin çok büyük önemi vardır. Yani şöyle denilebilir ki ailenin birçok işlevi içinde belki de en önemli olanları sosyalleştirme ve eğitime işlevidir. Gerçekten de ailenin neslin devamını sağlamak şeklindeki biyolojik işlevi dışındaki tüm işlevleri toplumsal koşullara göre değişse de eğitim işlevi büyük bir yer kaplar. Ancak ailenin bu işlevi onun yapısıyla ilgilidir ve sanayi toplumunda meydana gelen birçok ekonomik, kültürel ve siyasi sebepler, ailenin bu işlevini yerine getirmesini zorlaştırmaktadır (Ülken, 1969: 7; Akyüz, 1992: 234-236; Adak, 2012: 29).

Ailenin eğitim işlevi, geleneksel toplumlarda geniş aile için son derece önemliydi ve aile bireylerine toplumsal normlar ve değerler, diğer aile bireyleri tarafından aktarılırdı. Ancak modern toplumlardaki çekirdek aile, artan uzmanlaşma ve farklılaşmayla birlikte eksik ve yetersiz kaldığı noktalarda eğitim işlevini başka kurumlara devretmiştir. Bu bağlamda modern toplumda aileye, eğitim kurumları ile işbirliği yaparak çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenmek şeklinde farklı bir sorumluluk yüklenmiştir (Adak, 2012: 49-50).

Her ne kadar aile, eğitim işlevini başka kurumlara devretse de biraz önce bahsedildiği gibi çocuğun eğitimi üzerinde önemli bir rolü ve eğitimi etkileyen çeşitli yönleri vardır. Bunlar, ailenin büyüklüğü, boşanma, çalışan kadınlar, aile-okul

işbirliği ve aile yaşamı için eğitimidir. Ailenin geniş ya da dar aile tipinde oluşu ailenin büyüklüğünü dolayısıyla ebeveynlerin çocuğun eğitimiyle ilgisini etkileyecektir. Boşanma, çocuğun eğitim sürecine olumsuz etkide bulunur. Annenin çalışması, çocuğun eğitimiyle ilgilenmesi için gerekli zamanı oluşturması konusunda güçlükler ortaya çıkarabilmektedir. Ebeveynler ile öğretmenler arasında güçlü bir işbirliğinin olması çocukların eğitimlerine olumlu etkiler yapmaktadır (Tezcan, 1981: 143-150).

Hatırlanacağı üzere işlevselcilerin, okulun tüm öğrencilere eşit imkânlar sunduğunu düşünmesine karşın, yapılan araştırmaların öğrencinin aile durumunun önemine işaret ettiği gösterilmişti. Özellikle çatışmacıların, buradan hareketle ailenin arka planının eğitime etkisi üzerinde durdukları belirtilmişti. Ülkemizde ise bu bağlamda, yapılan ilk şura ve kalkınma planlarından itibaren öğrencilerin ekonomik nedenlerle eğitimden mahrum kalmamaları ve bununla ilgili olarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi meselelerinin sürekli dile getirildiği gösterilmişti. Buna göre ekonomik durumun çocuğun eğitimini etkileyen önemli ailesel etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Eğitim sosyolojisi açısından önemli bir yeri olduğu görülen aile, literatür taramasında ulaşılan neredeyse bütün çalışmalarda işaret edilen bir okul terk etkenidir. Literatür değerlendirmesinde görüldüğü üzere özellikle ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, okul terk nedenleri arasında öne çıkmaktadır (Bertrand, 1962; Uysal v.d., 2006; Tamer, 2013). Bu bağlamda da ailenin eğitim ve gelir durumu önem kazanmaktadır. Bunun yanında ekonominin tek başına sorunu açıklayıcı bir etken olmadığı vurgusunu yapan araştırmalar da mevcuttur (Yao v.d., 2013; Mishra & Ep, 2014).

Gerçekten de Coleman (1988), öğrencinin eğitim başarısı için ailenin arka planının önemli olduğunu ancak bir tek arka planın olmadığını belirtir. Ona göre ailenin arka planı, analitik olarak en az üç bileşene ayrılabilir. Bunlardan ilki yaklaşık olarak ailenin gelir düzeyiyle ölçülen finansal sermayedir. Bu sermaye öğrenciye evde çalışılabilecek bir yer sağlama ya da öğrenmeyi kolaylaştıracak materyallere ulaşma gibi olanaklar sunacaktır. İkincisi ise yaklaşık olarak

ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ölçülen beşeri sermayedir. Bu sermaye ise öğrenciye öğrenmesine yardımcı olacak bilişsel bir çevre oluşturacaktır. Daha önce ailenin sosyo-ekonomik seviyesi çerçevesinde bu sermaye türlerinden dolayı olarak bahsedilmişti. Ancak Coleman’a göre eğitim konusunda bunların dışında etkili olan bir sermaye türü daha vardır: Sosyal Sermaye... Ebeveynlerin çocuklarıyla, diğer ailelerle ve okul personeliyle iletişimi yani ailenin sosyal sermayesi de diğer sermaye türleri gibi okul başarısını ve dolayısıyla okul terki etkileyebilmektedir.

Aileler, eğitimciler ve toplumsal çevre üyeleri arasındaki sosyal ağlar, her çocuğun başarısı için çok önemlidir. Sosyal sermaye bu sosyal ağlara katılmanın bir sonucu olarak gelişir. Sosyal sermayenin gelişmesi ise öğrencinin önündeki engelleri aşarak okul personeliyle, toplumsal çevre üyeleriyle ve ailesiyle bağlar kurabilmesine yardımcı olur. Bu da öğrencinin okulda kalmasını sağlayarak okulu tamamlama potansiyelini artırır (Drewry, 2007: 140).

Tam bu noktada ülkemizde Tamer (2013)’in yaptığı çalışma hatırlanabilir. Tamer, okul terk olgusunu Bourdieu’nun sermaye kuramları çerçevesinde açıklamaya çalışmıştı. Çalışmasında okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin ekonomik sermayeden mahrum olmasının yanında diğer sermaye türlerinden de (sosyal sermaye ve kültürel sermaye) mahrum oldukları görülmüştür.

Sosyo-ekonomik seviye ya da sermaye türleri dışında ailenin cinsiyete göre eğitim algısı da çocuğun eğitimini etkileyebilmektedir. Cinsiyet söz konusu olduğunda eğitimdeki eşitsizliklerden kadınların daha çok etkilendiği bilinmektedir. Özellikle toplumumuzda kadına dair değer yargılarının ailedeki yansımaları kız öğrenciler özelinde açıkça görülmektedir. Kızların emanet şeklinde algılanması ve evde geçici oldukları düşüncesi, kızların okula devam etmeleri konusunda aileleri isteksiz kılabilirken erkek çocukların okula devam etmelerini makul görmelerini sağlamıştır (Tezcan, 2005: 74).

Görüldüğü üzere eğitimde başarının sağlanması hususunda kızlar ve erkekler arasındaki eşitsizliğin önemli unsurlarından birisi ailedir. Aile, çocuklarının eğitim olanaklarından faydalanmaları konusunda cinsiyete göre hareket edebilmektedir. Bu harekete yöne veren ilk etken şüphesiz ekonomidir. Özellikle yoksul aileler, kız

çocuklarına dair sahip olunan yargılar (kızların evde geçici olması, evlenip gidecek olması, evlilik sonrası sorumluluğu kocasının alacak olması vb.) nedeniyle eğitim giderlerini karşılamakta çekimser davranabilmektedir. Bahsi geçen bu durumlara genellikle kırsal bölgelerde rastlandığı göz önüne alınırsa ekonomik endişelerin kültürel normlarla da (örneğin kızların okula gitmesinde ahlaki değerlere aykırı görülebilen durumlar) ilişkili olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılr. Sonuç olarak bir çocuğun eğitimden faydalanması, eğitim kurumlarında geçirdiği süreyle ilgili olduğu kadar cinsiyetiyle de ilgilidir (Tan, 1979).

Literatür taramasında, özellikle uluslararası literatürde çok farklı ülkelerde kız öğrencilerin okulu terk etme sorununun anlaşılmasına çalışıldığına rastlandığı daha önce belirtilmişti (NWLC, 2007; REFT, 2010; Shuger, 2012; Kotwal, 2007; Alike & Egbochuku, 2009; Khan v.d., 2011; Hussain v.d., 2011; Elofsson & Jartsjö, 2012; Molosiwa & Moswela, 2012; Lural, 2013; Kainuwa & Yusuf, 2013; Dakwa v.d., 2014; Shahidul & Karim, 2015). Genel olarak bakıldığında ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre kızların okulu terk etme nedenlerinde öne çıkan etkenler değişebilmekteydi. Gelişmiş ülkelere bir örnek olarak alınan ABD’de kız öğrencilerin okulu terk etmelerinde en önemli etken, erken sorumluluk sahibi olmak (hamilelik, genç evlilik) şeklinde karşımıza çıkarken gelişmekte olan ülkelere yoksulluk nedeniyle veya kültürel ya da dinsel nedenlerle ailelerin kızlarını okula göndermek istememeleri şeklinde görülmekteydi.

Türkiye’deki literatür taramasında özel olarak kız öğrencilerin okulu terk etmesini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadı. Ancak neredeyse bütün çalışmaların içinde elde edilen bulgular cinsiyete göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Ailenin eğitime yaklaşımına etki edebilen önemli bir etken de göç olgusudur. Birçok sosyal bilim disiplini için olduğu gibi sosyoloji içinde göç önemli bir konudur. Bu konu çalışmanın yapıldığı bölgenin sosyal yapısının şekillenmesinde önemli bir etken olması dolayısıyla birinci bölümde özel olarak incelenmişti. Çalışmanın yapıldığı bölgede özellikle iç göç söz konusu olduğu için bu bağlamda iç göçün eğitime etkisini değerlendirmek önemli görünmektedir.

Tezcan (1994), iç göçün eğitim açısından iki yönlü etkisi olduğunu belirtir. Bunlardan ilki olumlu yöndedir. Şöyle ki kırdan kente göç nedenleri arasında eğitim karşımıza çıkabilmektedir. Kırsal bölgelerin eğitim konusundaki imkânsızlıklarından çocuklarını kurtarmak isteyen aileler kentlere göç edebilmektedir. Ayrıca kentte göçün adreslerinden olan gecekondu bölgelerinde yaşam koşullarının kötü olması, ailelerin kız olsun erkek olsun çocuklarının eğitimlerine devam etmeleri konusunda istekli olmalarını sağlamaktadır. Tezcan'a göre iç göçün eğitim açısından ikinci yönü olumsuz yöndür. Burada özellikle iki olumsuzluk öne çıkmaktadır. Birincisi kent nüfusunun artması ve buna bağlı olarak kalabalıklaşan okullarda eğitimin niteliğinin düşmesidir. İkincisi ise göçle gelen gerek ailenin gerek çocuğun çevreye, okula, insanlar uyum sorunu yaşamasıdır.

Literatürde göç-eğitim ilişkisini inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde göç eden ailelerin çoğunun sosyo-ekonomik seviyesinin, özellikle eğitim düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ailenin çocuklarının eğitimine gereken ilgi ve desteği göstermemesi, yaşadıkları ekonomik sıkıntılardan kurtulmak için çocuklarını çalıştırmak istemeleri ve hatta çalıştırdıkları görülmektedir. Eğer aileler çocuklarının eğitimlerini devam ettirmek istiyorlarsa da bu noktada cinsiyet ön plana çıkmaktadır. Kızların okumasının gereksiz görülmesi, eğitime devam etmesinin istenmemesi buna karşılık aile de birileri okuyacaksa bunun erkelerden olması gerektiği, okuma hakkının erkeklerden yana kullanma isteği, göç eden ailelerde karşılaşılabilen değer yargılarından biridir. Ayrıca en çok dile getirilen sorunlardan biri de Tezcan'ın da belirttiği gibi uyum sorunudur. Çevreye, kültüre uyum sağlayamama ve dışlanmaya, ayrımcılığa maruz kalma görülen sorunlardandır (Sevim, 2001; Karakuş, 2006; Angay, 2012; Topsakal v.d., 2013).

Ailenin göç hikâyesinin öğrencinin okul terk durumunu etkileyebildiği dünya literatüründe rastlanan bir durumdu (Blue ve Cook, 2004; Lofstram, 2007; Hussain v.d., 2011; Yao v.d., 2013; Goldner & Epstein, 2014). Türkiye literatür taramasında ulaşılan kaynaklarda göçün okul terke etkisinden bazı çalışmaların (Uysal, 2008; Taylı, 2008a; Gökşen v.d., 2008; Öğülmüş v.d., 2013) içinde söz edilse de göçün özel olarak okul terk üzerine etkisiyle ilgili bir çalışmaya rastlanamadı.

#### 2.4.2. Toplumsal Çevre

Çevre, bireyin ve grubun dışında kalan, onları saran ve davranışlarını etkileyen her şeydir. Toplumsal, kültürel ve coğrafi olmak üzere üç farklı çevre bulunmasına karşın sosyolojik olarak, hangisi olursal olsun, çevre, birey ya da grubun davranışlarını etkileyen dışsal olaylar ve koşullardır. Özel olarak toplumsal çevre, etkileşim halindeki birey ve gruplardan oluşur. Toplumsal beklentileri, toplumsal örgütlenme örüntülerini ve toplumsal diğer bütün görünümüleri kapsar. Tüm bunlar, kendilerini meydana getiren insanlara etki ederler ve onların davranışlarını şekillendirirler (Ülken, 1969: 64; Kızılçelik & Erjem, 1996: 114-115).

Daha önce ülkemizde eğitime sosyolojik yaklaşımlar incelenirken belirtildiği üzere, Baltacıoğlu'na göre eğitim, çevre ile birey arasındaki karşılıklı etkileşimlerin sonucunda meydana gelmektedir. Bu geniş perspektifli tanıma göre çevre, eğitimi meydana getiren en kapsamlı unsurdur. Yani çevre ile eğitim önemli ilişkiler içerisindedir ve bundan dolayı çevre, eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir denilebilir. Bu bağlamda Merton'a göre, insan ilişkilerinden ortaya çıkan toplumsal çevre ile kültürel çevre arasında uyumsuzluk olursa ortaya gerilimler çıkabilmektedir (Özkan, 2011: 335). Buna göre, çocuğun içinde yaşadığı çevre, kendisine bir kültürel çevre oluşturan eğitim ile uyum içinde olmalıdır ve eğitimin sıhhati için çevrenin, eğitimin gerektirdiği koşullara sahip olması, bireye eğitim için gerekli atmosferi oluşturması gereklidir denilebilir.

Eğitim sosyolojisi açısından bakıldığında toplumsal çevrenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi önemlidir. Önce kendi ailesiyle sınırlı bir bölgede gelişimini sürdüren çocuk, buradan dışarı adımını attığında bir çevreyle karşılaşır ve bilinçli ya da bilinçsiz gelişiminin birçok yönü bu çevre tarafından etkilenir. Artık aileden farklı olarak ve aileye rağmen çocuğun toplumsallaşmasına etki eder. Çocuğun içinde bulunduğu çevre, fiziksel, zihinsel, kültürel, ahlaki, kişisel ve sosyal gelişimi etkiler. Ayrıca çevre, tüm üyelerine bir ideoloji sunması gibi siyasi etkilere ya da çocuğun mesleğinin belirlenmesi gibi ekonomik etkilere de sahiptir. Toplumsal çevreden ortaya çıkan tüm bu etkenler eğitsel bir etkiye de sahiptir (Sharma, 2003: 242-248).

Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal çevrede belki de en etkili gruptan birisi de arkadaş grubudur. Arkadaş grubu, sosyal grup gibidir. Yani karşılıklı sosyal ilişkiler ve sosyal etkileşimlerle birlikte ortak amaçlara, ilgilere ve duygulara sahip insanlar topluluğudur. Bir sosyal grupta olduğu gibi arkadaşlar da birbirlerini etkiler ve birbirlerine bağlıdır (Sharma, 2003: 254).

Aynı etnik kökenden gelme ya da aynı meslek grubuna dâhil olma gibi ortak özellikleri taşıyan bireylerin bulunduğu kentlerdeki mahalleler, çocuğun içinde bulunduğu bir toplumsal çevre olarak eğitim açısından önem kazanmaktadır. Araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyal yapısının oluşum sürecinde mahallelerin önemine daha önce değinilmişti. Şimdi de mahallelerin eğitim üzerindeki etkisine değinmek çalışma açısından yararlı görünmektedir.

Daha önceden de belirtildiği üzere işlevselci yaklaşım açısından eğitimin en önemli işlevi, çocuğun toplumsallaşmasıdır. Bu bağlamda toplumsallaşma ilk olarak ailede başlar. Belli bir döneme kadar yalnızca ailesinin eğitimini alan çocuk daha sonra ailesi dışındaki ortamlara geçiş yapar. Çocuğun ailesi dışında iletişime geçtiği ilk ortam ise mahallesidir. Dolayısıyla toplumsallaşma sürecinde aileyi mahalle takip eder. Daha sonra ise eğitim kurumları gelir (Baday, 2011: 40). Anlaşılacağı üzere mahalle, aile ile eğitim kurumları arasında bulunur. Arada bulunan bu toplumsal çevre, çocuğun hem ailesine hem de eğitim kurumlarına karşı tutum ve davranışlarını etkileyebilir. Gebze'yi bölgelere ayırırken ortaya konulan mahalle çeşitleri hatırlanırsa özellikle çevre kümesinde bulunan mahallelerin gençlerin eğitimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

Mahallelerin eğitime etkisini Kaya (2008), çalışmasında araştırmıştır. Çalışmasını yoksulluğun yaygın olduğu, temel hizmetlerden mahrum olan, daha çok işçi sınıfının bulunduğu Ankara'nın gecekondu yerleşkelerinden biri olan Güzelyaka Mahallesi'nde yapmıştır. Bu tür mahalleler Türkiye'de 1950'li yıllardan sonra sanayileşmeyle beraber gerçekleşen göçlerle meydana gelmiştir. Her ne kadar çoğunluğu yoksullukla mücadele eden işçi sınıfı aileler olsa da aileler arası geniş iletişim ağları ve hemşehri ilişkileri üzerine kurulu çok güçlü bağları vardır. Bu durum daha çok yeni göçmenlere iş bulma noktasında yararlı görünmektedir.

Eğitimde ise yoksulluğun olumsuz etkileri göze çarpmaktadır. Özellikle erken dönemlerde göç eden ailelerin çocukları okullarını terk etmiş ve çalışmaya başlamışlar. Böylece ailenin gelir düzeyi ve yaşam standartları bir miktar yükselmiştir. Ayrıca mahallede gençleri etkileyebilecek en önemli etkenlerden biri de arkadaş gruplarıdır. Eğitim konusunda başarısız olan ve okula karşı duran arkadaş grupları birbirlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Görece iyi yaşam standartları olan çekirdek ailelerde yaşayan gençler mahalledeki arkadaş gruplarıyla anlaşmazlığa düşebilirken; özellikle baba kontrolünün olmadığı ailelerde yaşayan gençler, arkadaş gruplarının olumsuz etkilerine karşı savunmasızdırlar.

Çocuğun içinde yaşadığı toplumsal çevrenin ve özel olarak mahallenin eğitime etkisi gösterilmeye çalışıldı. Bu bağlamda çevre ve özel olarak içinde yaşanılan mahalle ve özellikle buradaki arkadaş grupları, aile ve okuldan bağımsız olarak okul terk üzerinde etkili olabilir. Bazı çalışmalar, çevre özelliklerinin özellikle lise öğrencilerinin okulu terk etmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin yoksul çevrelerde gençlerin okul sonrası kendilerini geliştirebilecekleri olanakların yetersiz olması, önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu tür çevrelerdeki öğrenciler, olumsuz arkadaş gruplarının etkilerine maruz kalabilmektedirler. Bu bağlamda bahsedilen çevrelerde okulu terk etmiş arkadaşlarla ilişkiler, okul terk ihtimalini arttırmaktadır. Son olarak çevre, (mahalle içindeki akrabalar, hemşehriler, komşular ve arkadaşlar) öğrenciye okul saatleri içinde ya da okul saatleri dışında sağladığı iş olanaklarıyla da okul terk olasılığını güçlendirebilmektedir (Rumberger, 2001; Rumberger & Lim, 2008; Uysal, 2008; Taylı, 2008a; Öğülmüş v.d., 2013; Tamer, 2013).

#### **2.4.3. Okul**

Okul, eğitim sosyolojisinin temel konularından olan öğretim sosyolojisinin (mikro eğitim sosyolojisi), özellikle üzerine yoğunlaştığı bir kurumdur. Bu kurumun kendine özgü bir “Biz” duygusu vardır ki bu onu toplumsal bir birim haline getirir. Ayrıca okul kurumunun üyeleri (öğrenciler, öğretmenler, idareciler) tarafından meydana getirilen kendine özgü bir de kültürü vardır (Tezcan, 2014: 219, 220).

Daha önce incelendiği gibi işlevselcilere göre okul kurumu, toplumun gerçek bir yansımasıdır. Birey, bu kurumun herkese eşit olarak sunduğu imkânlarla toplumsallaşmaktadır. Bu anlayışı ülkemizde, özellikle Gökalp ve Baltacıoğlu'nun eğitim düşüncelerinde de görmek mümkündür. Diğer taraftan çatışmacılar ise okulu siyasi ve ekonomik açıdan güçlü eleştirilere hedef etmişlerdir. Onlara göre okul, gerek iktidarın gerek iş piyasasının ihtiyaç duyduğu uyumlu insanın üretildiği yerdir. Tüm bunlara karşın yorumcular, mikro bir yaklaşımla okul içi yaşantılara odaklanmış ve okul içi süreçleri anlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda yorumcular, eğitimi anlamının koşulu olarak eğitim sürecinde yer alan bireylerin eğitime dair yorumlarının, düşüncelerinin, tecrübelerinin anlaşılmasına çalışılmasını ve günlük etkinliklerinin incelenmesini gerekli görmüşlerdir. Ancak onlar da bu incelemelerini toplumsal bağlamından kopuk olarak değerlendirmişlerdir.

Okul, okul terk çalışmalarında üzerinde en çok durulan etkenlerden biridir. Neredeyse bütün çalışmalarda okul terk etkenleri arasında “okul” yer almıştır. Okullar, sadece okul terk oranları değil okul başarısı üzerinde de çok güçlü bir etkiye sahip kurumlardır. Fakat okulların bu etkisini ve öğrenci başarısını etkileyen belli okul etkenlerini belirleyebilmek oldukça zordur. Bu zorluk, öğrenci ve aile etkilerini okul etkilerinden ayırmaktan kaynaklanmaktadır. İstatistiksel modellemedeki yeni gelişmeler, öğrencinin bireysel arka plan özelliklerini kontrol ederek tam olarak okul etkilerinin ne olduğunu öngörme imkânı vermektedir. Buna göre dört tip okul özelliği, öğrenci başarısını etkilemektedir: Bunlardan ilki, bireysel düzeydeki öğrenci özelliklerinden farklı olarak okuldaki öğrencilerin sosyal bileşimidir. İkincisi, öğrenci/öğretmen oranı, öğretmen kalitesi gibi okulun öğrencilere sağladığı kaynaklardır. Üçüncüsü, okulun özel ya da resmi olması, büyüklüğü, konumu gibi yapısal özellikleridir. Ve sonuncusu okula devam oranları, ileri ders alan öğrenciler ve adil bir disiplin algısı ile değerlendirilen akademik ve sosyal iklimi oluşturan yönetmelikler ve uygulamalardır. Yönetmelikler ve uygulamalar iki şekilde okul terke neden olur: gönüllü okul terk ve zorunlu okul terk... Gönüllü okul terk, okulun genel yönetmelik ve uygulamalarının dolaylı olarak öğrenciyi etkilemesi sonucu meydana gelirken, zorunlu okul terk belli yönetmelik ve uygulamaların (düşük

ortalama, devamsızlık, ceza gerektiren davranışlar vb.) doğrudan sonucu olarak ortaya çıkar (Rumberger, 2001; Rumberger & Lim, 2008).

Okul içi süreçler yorumcularla birlikte daha çok anılmaya başlasa da eğitim sosyolojisinin habercilerinden olan Durkheim'in okula dair görüşleri çalışmamız için önemli görünmektedir. Aslında genel olarak bakıldığında Durkheim'in eğitim sosyolojisi açısından okul, sosyalleştirme işleviyle ön plana çıkar. Bu yaklaşım aynı zamanda işlevci kuramın eğitim sosyolojisine dair temelidir. Ancak bu işlevin gerçekleşmesinde Durkheim'in dikkat çektiği önemli noktalar vardır. Durkheim (2010)'a göre, aile ve arkadaş gruplarından daha geniş olan okul, aynı zamanda çocuğun bilinç düzeyinin kavrayabileceği büyüklükte olup kişisel ilişkiler kurulabileceği bir topluluktur. Bu topluluk, aile ve arkadaş gruplarından daha çok topluma hazırlayıcı imkânlar sunar ve aileden topluma geçiş sürecinde çocuğa sosyal varlığını oluşturmada yardımcı olur.

Durkheim'in okula dair görüşlerinden iki önemli sonuç çıkarılabilir: Birincisi, çocuğun sosyal varlığını oluşturma sürecinde okulda kurduğu kişisel ilişkilerin önemidir. Bu ilişkiler öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen (ya da idareci) şeklinde olabilir. Bu sosyal ilişkilerin durumu öğrencinin eğitimini dolayısıyla okul terk durumunu etkileyebilmektedir (Lee & Burkam, 2000; Uysal v.d., 2006; Uysal, 2008; Taylı, 2008a; Tamer, 2013; Öğülmüş v.d., 2013; Mishra & Ep, 2014). İkinci olarak ise aileyle beraber andığı arkadaş gruplarıdır. Durkheim, aile ve arkadaş gruplarının okula göre daha yetersiz olduğunu vurgular. Anlaşılacağı üzere burada bahsedilen arkadaş gurupları, özellikle çocuğun yaşadığı çevredeki arkadaş gruplarıdır. Ancak elbette ki çocuk, okul içinde kişisel ilişkiler kurarak yaşadığı çevreden farklı arkadaş grupları oluşturacaktır. Bu bağlamda Durkheim'in arkadaş grupları arasında yaptığı bu ayrım önemli görünmektedir. Gerçekten de literatür taramasında karşılaşılan bazı çalışmalar okul arkadaşlarının okul terk üzerindeki etkisini (Vitaro v.d., 2001; Mora & Oreopoulos, 2011; Uysal v.d., 2006) ayrı, yaşanılan çevredeki arkadaşların okul terk üzerindeki etkisini (Rumberger, 2001; Rumberger & Lim, 2008; Uysal v.d., 2006) ayrı incelenmiştir.

Okul içi süreçlerde dikkat edilebilecek bir başka nokta da öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Her ne kadar bu etken psikoloji disiplini içinde yer alsada öğrencinin rehberlik servisiyle olan ilişkisinin eğitim sosyolojisiyle önemli bağlantıları olduğu görünmektedir. Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerinin çocuğun okul eğitimi üzerindeki ve dolayısıyla okulu terk etme sürecindeki önemli etkisinden daha önce bahsedilmişti. Öğretmenin öğrenciye olumlu yaklaşımı, ilgisi, desteği, onunla sağlıklı bir iletişim kurması, öğrencinin okulla arasındaki bağı kuvvetlendirecektir. Bu bağlamda şüphesiz en etkili öğretmen rehberlik servisinde görevli olan öğretmendir. Rehberlik servisi öğrencinin aile, çevre ve okul içinde yaşadığı sorunların üstesinden gelmede öğrenciye yardımcı olabilir. Ancak literatür taramasında görüldüğü üzere öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında ailelerinin sosyo-ekonomik seviyesi ve cinsiyetleri önemli farklılıklar ortaya çıkarmaktadır (Lee & Burkam, 2000; Drewry, 2007; Tunç, 2011).

### **3. GEBZE'DE OKUL TERK OLGUSU**

Bu bölümde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığından temin edilen okul terk istatistiklerinin bir değerlendirilmesi yapılarak Türkiye’de ve Gebze’de okul terkin genel bir görünümü verilmeye çalışılacaktır. Daha sonra hem buradan elde edilen sonuçlar hem de önceki bölümlerde verilen kuramsal bilgiler çerçevesinde saha araştırmasında elde edilen bulgular değerlendirilecektir.

#### **3.1. Türkiye’de ve Gebze’de Okul Terkin Genel Görünümü**

Okulu terk eden öğrencilerle ilgili sayısal verilere ulaşmak, gerek ülkemizde (Gökşen v.d., 2006; Uysal v.d., 2006) gerek dünyada (Dore & Lüscher, 2010; Yao v.d., 2013) bazı araştırmacıların karşısına sorun olarak çıkmıştır. Çünkü bu konuyla ilgili istatistikler ya ilgili resmi kurumlar tarafından düzenlenmemiştir ya da çok yakın dönemlerde düzenlenmeye başlamıştır. Ancak literatürde gelişmiş ülkelerde, özellikle ABD’de ilgili resmi kurumların çok uzun dönemli ve çok farklı düzeylerde inceleme imkânı sunan son derece zengin istatistikler çıkardıkları görülmüştür. Ancak aynı şey ülkemiz için söylenememektedir. Ülkemizde yapılan okul terk çalışmalarının çoğunun, ulaşabildikleri diğer ülkelerin okul terk verilerini veya AB, UNESCO gibi örgütlenmelerin raporlarında ülkemize ait olduğu iddia edilen belli bir yılın okul terk oranlarını değerlendirdiği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma için gerek literatürde gerek ilgili kurumlarda yapılan araştırmalarda ülkemize ait uzun dönemli bir okul terk istatistiğine rastlanamamıştır. Literatür değerlendirmesinde belirtildiği üzere ülkemizde lise düzeyinde yapılan en geniş kapsamlı okul terk çalışması Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF’in ortak yürüttükleri bir araştırma olmuştur. Yine hatırlanacağı üzere bu çalışma kısa dönemli de olsa (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010) Türkiye geneli okul terk sayılarını veren ilk ve karşılaşılan tek çalışma olmuştur. Ancak sadece toplam okul terk sayılarını veren bu araştırma, farklı değişkenlerle çeşitli istatistikler sunmamıştır. 2013 yılında yapılan bu çalışmadan çok önce, 2006 yılında Uysal ve diğerleri tarafından Kütahya’da yapılan bir araştırmanın ise son derece zengin istatistiklere sahip olduğu görülmüştü. Fakat araştırmacı bu istatistiklerin tek tek okullardan toplandığını belirtmiştir. Diğer

tarafından çalışmada sadece Kütahya'nın verileri olduğu için araştırma sunduğu sayısal değerlerin Türkiye geneli ile karşılaştırılması imkânını verememiştir.

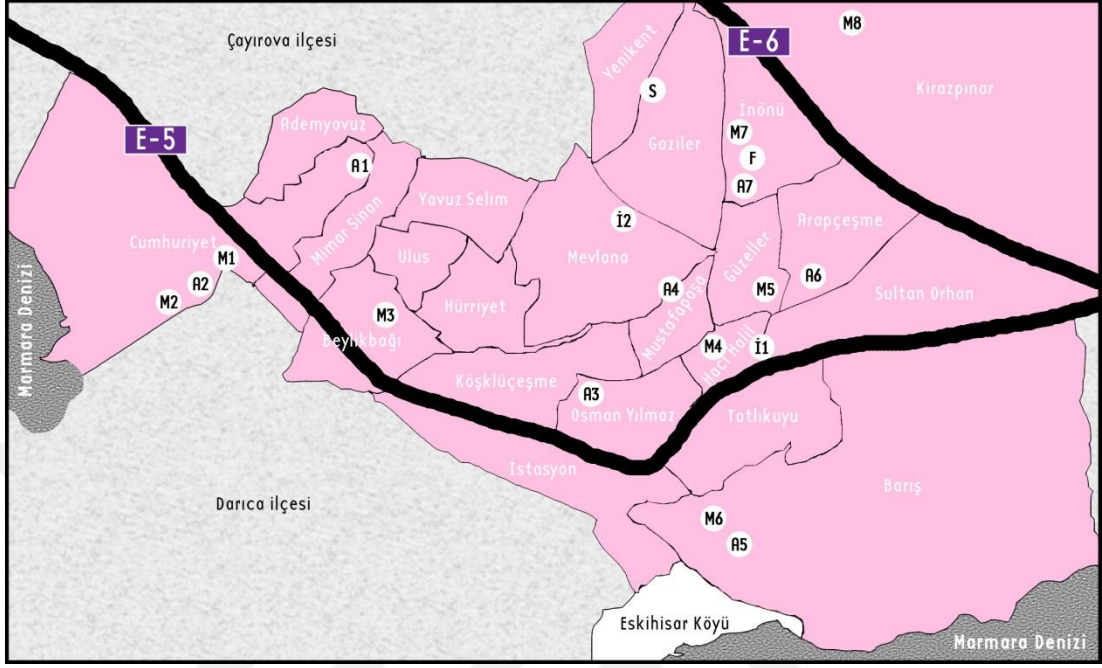
Bu çalışmada kullanılan okul terk verilerinin tamamı Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı teşkilatına bağlı İstatistik ve Bilgi Sistemleri Daire Başkanlığından 29/01/2015 tarihinde 1049491 numaralı dilekçeyle talep edilmiştir. İlk aşamada telefon ile iletişime geçilerek başkanlıktan çalışmanın yapıldığı yıl da dâhil olmak üzere son 5 yılın verilerine ulaşıp ulaşılamayacağı sorgulanmış ancak kendileri ellerinde hazır bulunan en yakın üç yılı verebileceklerini belirtmiştir. Veriler, 30/01/2015 tarihinde 1101749 evrak sayılı e-posta ile tarafıma gönderilmiştir. Buna göre, veriler zaman olarak üç dönemi kapsamaktadır: 2010-2011, 2011-2012 ve 2012-2013. Veriler bölgesel olarak da üç grupta toplanmaktadır: genel olarak Türkiye, özel olarak çalışmanın yapıldığı ilçenin bağlı olduğu Kocaeli ili ve çalışmanın yapıldığı ilçe olan Gebze... Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki burada incelenen veriler yalnızca resmi liselere aittir. Buna göre, çalışmanın yapılacağı bölgedeki resmi liselere bakmak yararlı olabilir.

### **3.1.1. Gebze'de Bulunan Resmi Liseler**

Gebze'de şu anda 7'si Anadolu lisesi, 8'i mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 2'si imam hatip lisesi, 1'i fen lisesi ve 1'i sosyal bilimler lisesi olmak üzere toplam 19 resmi lise bulunmaktadır. MEB'in 2010 yılında kademeli olarak başlattığı genel liselerin Anadolu liselerine ya da mesleki ve teknik Anadolu liselerine dönüştürülmesi sürecinin sonucu olarak bu liselerin bir kısmı okul türü açısından değişmiştir. Diğer kısmı ise kuruldukları günden bugüne aynı kalmıştır.

Birinci bölümde Gebze'yi mahallelerine bağlı olarak bölgelere ayırma çalışmaları yapılmıştı. Gebze'nin sosyal yapısı hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmak için bu işlem önemli görülmüştü. Bu bağlamda okulların bulunduğu konumları belirlemek de bazı yorumların yapılmasını sağlayacaktır. Buna göre, Harita 5'te Anadolu liseleri A1, A2..., mesleki ve teknik Anadolu liseleri M1, M2..., imam hatip liseleri İ1, İ2, fen lisesi F ve sosyal bilimler lisesi S ile kodlanarak gösterilmiş ve Tablo 12'de karşılıkları yazılmıştır.

**Harita 5: Gebze’de Bulunan Resmi Liseler**



Haritalandırma tez çalışması kapsamında yapılmıştır.

**Tablo 12: Gebze Bulunan Resmi Liseler**

| Kod | Lise Adı                           | Kod | Lise Adı                               |
|-----|------------------------------------|-----|----------------------------------------|
| A1  | Cumhuriyet Anadolu Lisesi          | İ1  | Gebze Anadolu İmam Hatip Lisesi        |
| A2  | Süleyman Demirel Anadolu Lisesi    | İ2  | Gebze Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi    |
| A3  | Sarkuysan Anadolu Lisesi           | M1  | STFA Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  |
| A4  | Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi | M2  | Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi |
| A5  | Anibal Anadolu Lisesi              | M3  | Ziya Gökalp Mes. ve Tek. And. Lisesi   |
| A6  | Gebze Anadolu Lisesi               | M4  | Çolakoğlu Mes. ve Tek. And. Lisesi     |
| A7  | Atatürk Anadolu Lisesi             | M5  | Gebze Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi |
| F   | Yücel Boru Fen Lisesi              | M6  | İbn-i Sina Mes. ve Tek. And. Lisesi    |
| S   | Kanuni Sosyal Bilimler Lisesi      | M7  | TOV Mes. ve Tek. And. Lisesi           |
|     |                                    | M8  | PAGEV Mes. ve Tek. And. Lisesi         |

Gebze'deki liselerin dağılımına bakıldığında merkez ya da merkeze yakın bölgelerde toplandıkları görülmektedir. Örneğin Beylikbağı bölgesinde iki okul göze çarpmaktadır. Bu iki okulun bölgenin bütün öğrenci yükünü kaldırması beklenemeyeceği gibi öğrencilerin taleplerini karşılaması da beklenemez. Örneğin şu anda bu bölgede yaşadığı halde meslek lisesi okumak isteyen bir erkek öğrenci Gebze'nin başka bölgelerine gitmek zorundadır. Çünkü daha önce genel lise olduğu halde, sonra mesleki ve teknik Anadolu lisesine dönüştürülen Ziya Gökalp Lisesi, sadece kız öğrencileri kabul etmektedir. Bu durum dönüşüm öncesi tüm öğrenciler için geçerlidir çünkü o dönemde bölgede meslek lisesi yoktu.

Diğer taraftan dikkat edileceği üzere bazı liseler İstanbul'a ve diğer ilçelere (Çayırova ve Darıca) yakındır. Bu etken bahsi geçen okulların Gebze dışından öğrenci almalarına neden olabilmektedir. Daha önce belirtildiği üzere Darıca ve Çayırova 2008 yılına kadar Gebze'ye bağlı bölgelerdi. Oluşumları açısından aynı süreci yaşayan bu ilçeler, sosyal yapı olarak da Gebze ile benzerlik göstermektedir. Bundan dolayı araştırmaya katılanların Darıca'da ya da Çayırova'da ikamet etmesinin çalışmanın amacı bakımından bir sorun teşkil etmediği düşünülmektedir.

### **3.1.2. Okul Terk İstatistiklerinin Değerlendirilmesi**

Verileri değerlendirmeye geçmeden önce şunu belirtmekte fayda vardır. Kısa dönemli olması nedeniyle veriler genelleme yapmaya uygun değildir. Değerlendirmeler tamamen verilerin dönemine aittir. Genel değerlendirmeler yakalanabiliyorsa da bunlar, literatür ve bulgular çerçevesinde, araştırmacının yorumu olmanın ötesine geçemez. Ayrıca veriler her ne kadar resmi bir kurumdan alınsa da, araştırmacı, verilerin tartışmaya açık olduğunu kabul etmektedir. Buna neden olabilecek bazı çelişkiler mevcuttur. Bunların içinde en önemlisi Milli Eğitim Bakanlığının da içinde bulunduğu yukarıda değinilen araştırmadır. Bahsi geçen araştırmada verilen sayılar bu çalışmadaki bir dönemle (2010-2011) kesişmektedir. Bu dönemde bahsi geçen çalışmada okul terk sayısı 255.827 olarak verilirken bu çalışma kapsamında temin edilen verilerde 117.199 şeklinde çıkmıştır. Görüldüğü üzere kesişen dönemdeki veriler birbiriyle uyuşmamaktadır. Bu sorun bakanlıkta ilgili kişilere telefon aracılığıyla sorulduğunda o araştırmanın yapıldığı dönemde

hataların olabileceği fakat yeni verilerin doğru olduğu şeklinde bir cevap verilmiştir. Başta resmi bir kurumdan verilen bu cevap olmak üzere, verilerin resmi bir kurumdan temin edilmesi, verilerin konuyla ilgili bir fikir oluşturmaya müsait olması ve ilk defa bir okul terk çalışmasında –araştırmaya katılanlardan elde edilenin dışında- farklı bölgelerde verilerin karşılaştırılmalı kullanımı imkânının yakalanması sebebiyle bu araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

**Tablo 13: Dönemlere ve Bölgelere Göre Okul Terk Sayıları**

| Dönem   | 2010-2011 |        |        | 2011-2012 |        |        | 2012-2013 |        |        |
|---------|-----------|--------|--------|-----------|--------|--------|-----------|--------|--------|
| Bölge   | Toplam    | Erkek  | Kız    | Toplam    | Erkek  | Kız    | Toplam    | Erkek  | Kız    |
| Türkiye | 117.199   | 75.844 | 41.355 | 91.372    | 61.010 | 30.362 | 70.663    | 46.365 | 24.298 |
| Kocaeli | 2.108     | 1.316  | 792    | 1.739     | 1.096  | 643    | 1.195     | 755    | 440    |
| Gebze   | 426       | 253    | 173    | 482       | 308    | 174    | 303       | 209    | 94     |

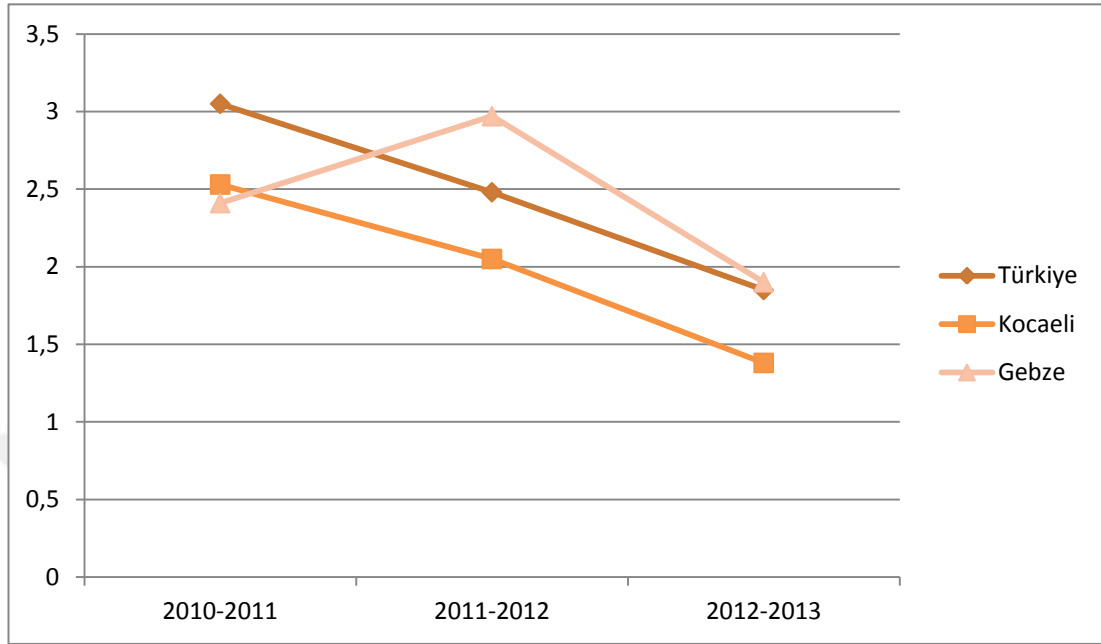
**Kaynak:** MEB

Belirtilen dönemlerdeki sayısal verilere bakıldığında Türkiye ve Kocaeli’de benzer bir düşüş görünmektedir. Bu istikrarlı düşüşün aksine Gebze’de bir dalgalanma göze çarpmaktadır. Ancak Gebze’de de son dönem itibariyle belirgin bir düşüş görünmektedir. Sonuçta genel olarak okul terk sayılarında bir düşüş olduğu söylenebilir.

Tüm bölgeleri bir arada değerlendirebilmek için yüzdelik oranların kullanılması yararlı olabilir. Tüm bölgelerin toplam öğrenci sayıları içinde okulu terk edenlerin sayılarının yüzdeleri hesaplandığında Grafik 4 elde edilir.

Elbette ki bu kısa dönemli verilerden genel yargılara varmak mümkün değildir. Ancak biraz önce de belirtildiği, Grafik 4’ten de görüldüğü üzere okul terk oranlarında bir düşüş söz konusudur. Eldeki verilere göre 2010 yılından itibaren başlayan bu düşüş, okul terkin ilk defa 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurasında gündeme getirilmesini akıllara getirebilir. Her ne kadar bu sonuç şura sonrası alınan tedbirlerle ilişkilendirilebilir olsa da bunu söylemek için uzun dönemli ve çok değişkenli verilere ihtiyaç olduğu muhakkaktır.

**Grafik 4:** 2010-2013 Yılları Arasında Okul Terk Oranları



Diğer taraftan şüphesiz her bölgenin kendine özgü koşulları olduğu için buna bağlı olarak istatistiklerde de kendine özgü sayısal değerleri olabilir. Özellikle kısa dönemli verilerde bunlar hemen göze çarpar. Belki uzun dönemli istatistikler genel bir düşüşü gösterebilir ve bu dönem içerisindeki dalgalanmalar ihmal edilebilir. Ancak eldeki kısa dönemli verilerde 2011-2012 döneminde Gebze'deki okul terk sayılarında görülen artış dikkat çekmektedir. Her ne kadar bu spesifik durumu tek başına ele almak tam anlamıyla bu çalışmanın kapsamına girmese de –çünkü bu çalışma, genel olarak Gebze'deki liselerde yaşanan okul terk olgusunu sosyoloji disiplini nitel bir çalışmayla anlamayı amaçlamaktadır- araştırmaya katılan eğitimcilere sorulmuştur. Eğitimciler genel olarak 2010 yılında başlayan liselerin dönüşüm sürecinde Anadolu lisesine dönüşen genel liselerde okul terkin kısa süreli bir artış gösterdiğini ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığından alınan veriler, Gebze özelinde lise türlerine göre dağıtıldığında Tablo 14 elde edilir. Tabloda genel liseler ve Anadolu liseleri birlikte değerlendirilmiştir. Çünkü bu dönemlerde Anadolu lisesi adı altında eğitim veren birçok okul dönüşüme yeni başladığı için hala genel lise öğrencilerini bünyesinde barındırmaktadır. Veriler yeterli olmadığı için bu ayrım yapılamamıştır. Bunun yanında zaten müfredatları birbirine çok benzediğı için böyle bir ayrımın gerekli

olmadığı düşünölmüştür. Diğer taraftan meslek liseleri adı altında tüm mesleki ve teknik lise türleri; (Anadolu meslek lisesi, endüstri meslek lisesi, ticaret lisesi vs.) imam-hatip liseleri adı altında da tüm imam-hatip lisesi türleri (Anadolu imam-hatip lisesi, imam-hatip lisesi) değeriendirilmiştir.

**Tablo 14:** Lise Türlerine Göre Gebze’de Okul Terk Sayıları

|               | Genel Lise ve Anadolu Lisesi | Meslek Liseleri | İmam-Hatip Liseleri | Toplam |
|---------------|------------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| 2010-2011     | 266                          | 90              | 70                  | 426    |
| 2011-2012     | 406                          | 58              | 18                  | 482    |
| 2012-2013     | 216                          | 81              | 6                   | 303    |
| <b>Toplam</b> | 888                          | 229             | 94                  | 1211   |

**Kaynak:** MEB

Okul türüne göre okul terk sayıları Kocaeli için mevcut olmasına rağmen Türkiye geneli için elde edilememiştir. Buna göre karşılaştırma yapmak için Kocaeli geneline ait veriler de Tablo 15’te gösterilmiştir.

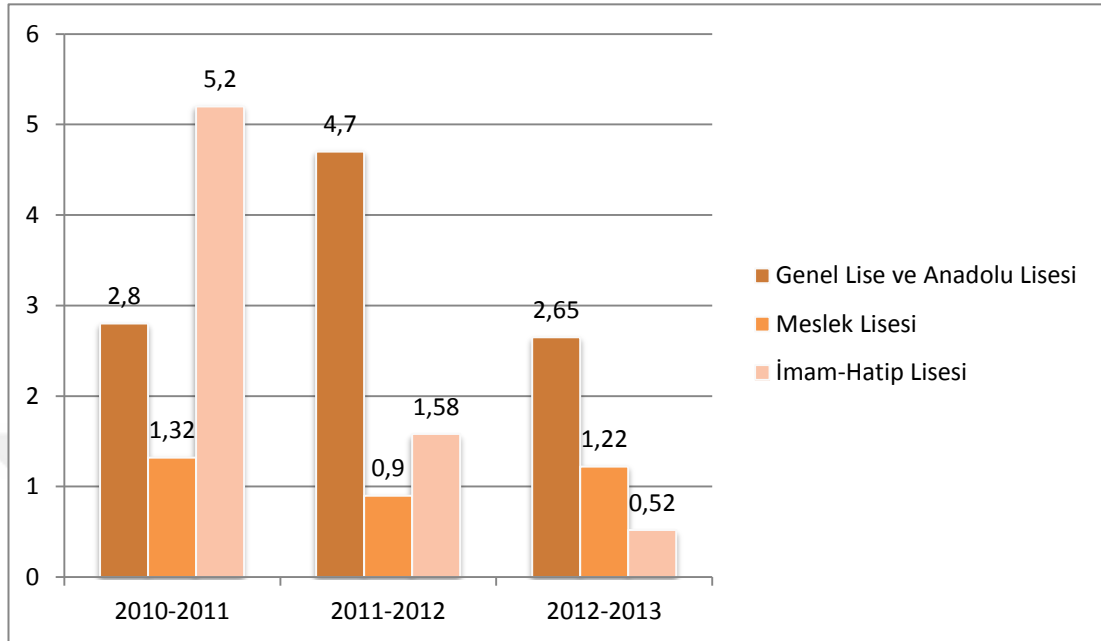
**Tablo 15:** Lise Türlerine Göre Kocaeli’de Okul Terk Sayıları

|               | Genel Lise ve Anadolu Lisesi | Meslek Liseleri | İmam-Hatip Liseleri | Toplam |
|---------------|------------------------------|-----------------|---------------------|--------|
| 2010-2011     | 995                          | 850             | 263                 | 2108   |
| 2011-2012     | 872                          | 671             | 196                 | 1739   |
| 2012-2013     | 431                          | 615             | 149                 | 1195   |
| <b>Toplam</b> | 2298                         | 2136            | 608                 | 5042   |

**Kaynak:** MEB

Ancak bölgelerdeki liselerin türlerine göre sayıları ve bu liselerin öğrenci sayıları değışkenlik göstereceğinden değeriendirme yapmak için sadece okulu terk eden öğrencilerin sayıları yeterli görünmemektedir. Yani örneğın Gebze’de 7 anadolu lisesi ve 8 meslek lisesi bulunmasına karşın, sadece 2 imam-hatip lisesi vardır. Buna göre de terk sayılarında büyük farklar oluşmaktadır. Bundan dolayı sağlıklı bir değeriendirme için okul terk oranlarını da görmek yararlı olacaktır.

**Grafik 5:** Lise Türlerine Göre Gebze'deki Okul Terk Oranları

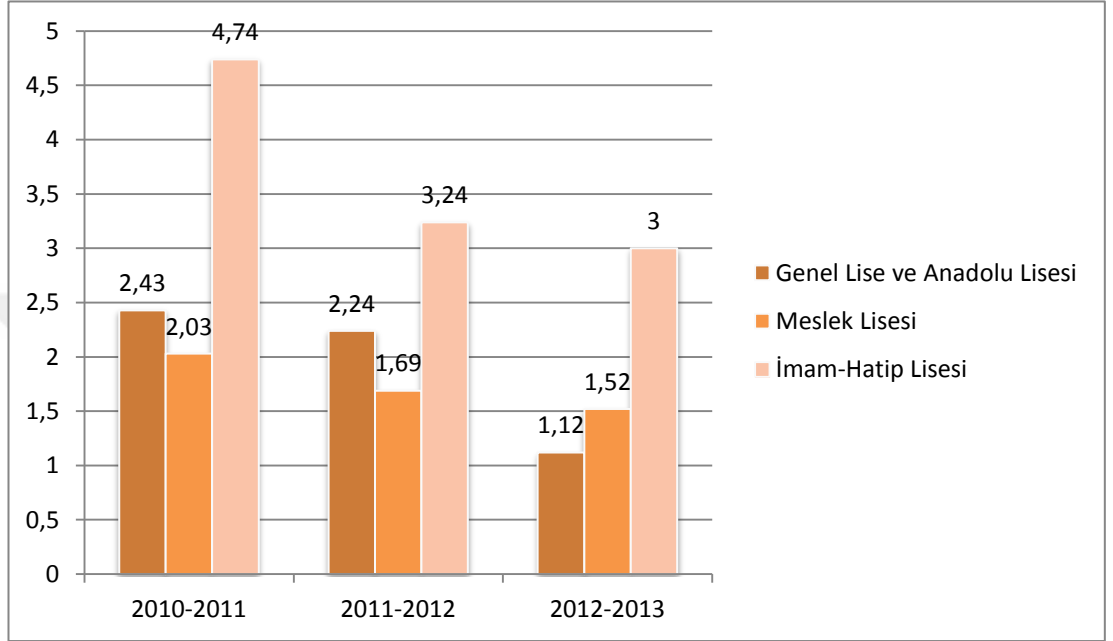


Gebze için oluşturulan tablo ve grafiklere bakıldığında incelenebilen üç dönemde okul terk sorununun en çok yaşandığı okul türlerinin genel liseler ve Anadolu liseleri olduğu görülür. Bu sonuç öncelikle eğitimcilerin yukarıda değinilen değerlendirmelerini desteklemektedir. Çünkü 2011-2012 döneminde genel lise ve Anadolu lisesi türündeki okullarda diğer okulların aksine okul terk oranları artmış fakat sonraki dönem tekrar düşüşe geçmiştir. Diğer yandan bu durum literatürde karşılaşılan birçok çalışmayla çelişmektedir. Çünkü birçok çalışma (Uysal v.d., 2006; Öğülmüş v.d., 2013; Taş v.d., 2013) oluşturdukları araştırma gruplarında en çok okul terkin meslek liselerinde görüldüğü sonucuna varmıştır. Ancak buradaki sonucu destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Tunç(2011), araştırmasını lise türlerine göre değerlendirdiğinde, araştırma grubundaki okulu terk edenlerin en çok genel liselerde olduğunu gözlemlemiştir.

Gebze verileri Kocaeli verileriyle karşılaştırıldığında ortaya oldukça farklı sonuçlar çıkmaktadır. Bunların içinde en çok dikkat çeken imam-hatip liselerinin durumudur. Gebze için giderek neredeyse yok olan imam-hatip liselerindeki okul terk sorunu, Kocaeli geneli için her dönem diğer okul türlerine göre en yüksek

oranlara sahiptir. Ancak buna rağmen Kocaeli’de her okul türünde istikrarlı bir düşüş gözlenmektedir.

**Grafik 6:** Lise Türlerine Göre Kocaeli’deki Okul Terk Oranları



Bu bağlamda okul türleriyle alakalı literatürde karşılaşılan bir soruna dikkat çekmek yararlı olabilir. Okul türlerine göre Türkiye’de sadece üç çalışmaya (Tamer, 2013; Taş v.d., 2013; Polat, 2014) rastlanmıştır. Bu çalışmaların biri genel liselerde, ikisi de meslek liselerinde okul terki araştırmıştır. Ancak yukarıdaki verilerden anlaşılacağı üzere okul terk sayıları ve oranları bölgelere ve okul türlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bunun da farklı bölgelerde farklı okul türleri için okul terk çalışmalarının yapılmasını gerekli kıldığı söylenebilir.

Literatür taramasında özellikle dünyada yapılan çalışmalarda okul terkte cinsiyetin önemi görülmüştü. Karşılaşılan bütün araştırmalardaki sayısal veriler, erkeklerin kızlardan daha fazla okulu terk ettiğini göstermiştir. Gerçekten de bu araştırma kapsamında elde edilen okul terk sayıları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde tüm dönemler ve tüm bölgeler için net olarak ortaya çıkan sonuç, erkeklerin kızlardan daha fazla okulu terk ettiğidir. Bu durum ise okul terk sorununda cinsiyetin önemine işaret eder.

**Tablo 16:** Sınıf Düzeyine Göre Okul Terk Sayıları

| 2010-2011 |         | Toplam | Erkek  | Kız    | Sınıf     |
|-----------|---------|--------|--------|--------|-----------|
|           | Türkiye | 84.843 | 59.133 | 25.710 | 9. Sınıf  |
|           | Kocaeli | 1.593  | 1.032  | 507    |           |
|           | Gebze   | 328    | 202    | 126    |           |
|           | Türkiye | 19.909 | 11.042 | 8.867  | 10. Sınıf |
|           | Kocaeli | 377    | 197    | 180    |           |
|           | Gebze   | 58     | 28     | 30     |           |
|           | Türkiye | 8.761  | 4.171  | 4.590  | 11. Sınıf |
|           | Kocaeli | 141    | 70     | 71     |           |
|           | Gebze   | 27     | 19     | 8      |           |
|           | Türkiye | 3.686  | 1.498  | 2.188  | 12. Sınıf |
|           | Kocaeli | 51     | 17     | 34     |           |
|           | Gebze   | 13     | 4      | 9      |           |
| 2011-2012 |         | Toplam | Erkek  | Kız    | Sınıf     |
|           | Türkiye | 74.492 | 52.053 | 22.439 | 9. Sınıf  |
|           | Kocaeli | 1.426  | 938    | 488    |           |
|           | Gebze   | 409    | 271    | 138    |           |
|           | Türkiye | 11.696 | 6.585  | 5.111  | 10. Sınıf |
|           | Kocaeli | 222    | 125    | 97     |           |
|           | Gebze   | 49     | 31     | 18     |           |
|           | Türkiye | 4.622  | 2.152  | 2.470  | 11. Sınıf |
|           | Kocaeli | 83     | 33     | 50     |           |
|           | Gebze   | 21     | 6      | 15     |           |
|           | Türkiye | 559    | 218    | 341    | 12. Sınıf |
|           | Kocaeli | 8      | -      | 8      |           |
|           | Gebze   | 3      | -      | 3      |           |
| 2012-2013 |         | Toplam | Erkek  | Kız    | Sınıf     |
|           | Türkiye | 56.106 | 39.181 | 16.925 | 9. Sınıf  |
|           | Kocaeli | 977    | 656    | 321    |           |
|           | Gebze   | 261    | 189    | 72     |           |
|           | Türkiye | 8.905  | 4.849  | 4.056  | 10. Sınıf |
|           | Kocaeli | 123    | 63     | 60     |           |
|           | Gebze   | 23     | 13     | 10     |           |
|           | Türkiye | 4.209  | 1897   | 2.393  | 11. Sınıf |
|           | Kocaeli | 71     | 33     | 38     |           |
|           | Gebze   | 14     | 6      | 8      |           |
|           | Türkiye | 1360   | 436    | 924    | 12. Sınıf |
|           | Kocaeli | 24     | 3      | 21     |           |
|           | Gebze   | 5      | 1      | 4      |           |

Kaynak: MEB

Tablo 16'dan görüleceği üzere, çalışma kapsamında elde edilen okul terk sayıları sınıf düzeyine göre incelendiğinde tüm dönemler ve tüm bölgeler için en çok okul terkin 9.sınıfta yaşandığı görülür. Ayrıca yine tüm dönemler ve tüm bölgeler için sınıf düzeyi yükseldikçe okul terk sayıları düşmektedir. Bu sonuç genel olarak literatürle uyumludur.

Ancak Tunç(2011)'un çalışmasındaki araştırma grubunda, okulu terk edenlerin sayıları en çok 10. Sınıf düzeyinde çıkmıştır. Bunun yanında liselerde okul terk riskini öngörmeyi amaçlayan Şimşek(2011), çalışması kapsamında oluşturduğu araştırma grubunda okul terk eğiliminin en çok 11. Sınıf düzeyinde olduğunu gözlemiştir. Bu sonuçların daha önce de bahsedildiği gibi bölgelerin kendine özgü koşullarının etkisiyle ortaya çıkabildiği söylenebilir. Nitekim Tunç(2011) araştırmasını Erzurum'da, Şimşek ise Güneydoğu'da yapmıştır. Diğer taraftan okul terk eğilimiyle okul terk davranışının gerçekleşmesi arasındaki ilişkinin de ayrıca incelenmesinin gerektiği düşünülebilir.

Okul terk sayılarını sınıf düzeyi ve cinsiyet çaprazlaması yaparak incelediğimizde son derece dikkat çekici bir durum ortaya çıkmaktadır. 9.sınıf düzeyinde cinsiyete göre okul terk sayıları, okul terkin genel karaktere uygun olarak erkeklerde daha fazladır. Ancak sınıf düzeyi yükseldikçe okulu terk eden kızların ve okulu terk eden erkeklerin sayıları birbirine yaklaşmakta hatta 12. Sınıf düzeyinde tüm dönemler ve tüm bölgeler için okulu terk eden kızların sayısı, okulu terk eden erkeklerin sayısını geçmektedir. Bu sonucun dikkat çekici olmasının en önemli nedeni literatür taramasında böyle bir durumla karşılaşılmasıdır. Ayrıca ulaşılan bu sonuç okul terk olgusunda cinsiyetin önemini bir başka açıdan öne çıkarmaktadır.

MEB verilerinde okul terk nedenleri üç grupta toplanmıştır. Bunlar, diğer nedenler, kendi isteğiyle, okuma hakkı bittiği için şeklindedir. “Diğer nedenler”, çok genel bir ifade olup içeriği de çok geniştir. Örneğin ailenin okuldan alması, evden kaçma, evlilik, çalışma vs. gibi nedenlerdir. “Kendi isteğiyle” şeklinde belirtilen neden açıktır ki bir öğrencinin okul içi ya da okul dışı çeşitli nedenlerden dolayı kendi isteğiyle okulu terk etmesidir. Bir başka neden de öğrencinin kendisinden beklenenleri (akademik başarı, devam) karşılayamaması sonucu okula devam etme hakkını yitirmesidir. Yönetmelik gereği kendisinden beklenen bu davranışları gerçekleştiremeyen öğrencilerin okulu terk etmesi, hatırlanacağı üzere literatürde “zorunlu okul terk” olarak geçmektedir.

**Tablo 17:** MEB Sistemindeki Okul Terk Nedenlerine Göre Okul Terk Sayıları

| 2010-2011      |                |       |       |                 |        |        |                          |        |        |
|----------------|----------------|-------|-------|-----------------|--------|--------|--------------------------|--------|--------|
|                | Diğer Nedenler |       |       | Kendi İsteğiyle |        |        | Okuma Hakkı Bittiği İçin |        |        |
|                | Toplam         | Erkek | Kız   | Toplam          | Erkek  | Kız    | Toplam                   | Erkek  | Kız    |
| <b>Türkiye</b> | 10.835         | 6.264 | 4.571 | 47.660          | 30.268 | 17.392 | 58.704                   | 39.312 | 19.392 |
| <b>Kocaeli</b> | 115            | 47    | 68    | 849             | 526    | 323    | 1.144                    | 743    | 401    |
| <b>Gebze</b>   | 17             | 10    | 7     | 184             | 105    | 79     | 225                      | 138    | 87     |
| 2011-2012      |                |       |       |                 |        |        |                          |        |        |
|                | Diğer Nedenler |       |       | Kendi İsteğiyle |        |        | Okuma Hakkı Bittiği İçin |        |        |
|                | Toplam         | Erkek | Kız   | Toplam          | Erkek  | Kız    | Toplam                   | Erkek  | Kız    |
| <b>Türkiye</b> | 12.297         | 7.528 | 4.769 | 27.442          | 17.893 | 9.549  | 51.633                   | 35.589 | 16.044 |
| <b>Kocaeli</b> | 188            | 124   | 64    | 523             | 315    | 208    | 1.028                    | 657    | 371    |
| <b>Gebze</b>   | 10             | 3     | 7     | 165             | 108    | 57     | 307                      | 197    | 110    |
| 2012-2013      |                |       |       |                 |        |        |                          |        |        |
|                | Diğer Nedenler |       |       | Kendi İsteğiyle |        |        | Okuma Hakkı Bittiği İçin |        |        |
|                | Toplam         | Erkek | Kız   | Toplam          | Erkek  | Kız    | Toplam                   | Erkek  | Kız    |
| <b>Türkiye</b> | 7.828          | 4.686 | 3.142 | 17.113          | 11.090 | 6.023  | 45.722                   | 30.589 | 15.133 |
| <b>Kocaeli</b> | 93             | 58    | 35    | 315             | 191    | 124    | 787                      | 506    | 281    |
| <b>Gebze</b>   | 4              | 3     | 1     | 86              | 59     | 27     | 213                      | 147    | 66     |

**Kaynak:** MEB

Tablo 17’deki sayılar incelendiğinde tüm dönemler ve tüm bölgeler için okuma hakkının bitmesi nedeniyle okulu terk eden öğrencilerin sayısının “diğer nedenler” ve “kendi isteğiyle” okul terk edenlere göre daha fazla olduğu görülür. Yani zorunlu okul terk, Türkiye’de en çok görülen okul terk çeşididir denilebilir.

Bir öğrencinin okuma hakkının bitmesi için ikinci kez sınıf tekrarına kalması gerekir. İkinci kez sınıf tekrarına kalma ise daha önce de belirtildiği üzere devamsızlık ya da yılsonu başarı puanıyla ilgilidir. Dolayısıyla sayısal veriler okul terkin en önemli nedenini kişisel nedenler olarak göstermektedir. Ancak şüphesiz bir öğrencinin devamsızlık yapmasının ya da akademik başarısının düşük olmasının

arkasında başka nedenler vardır. Yani tüm bu nedenler, farklı etkenlerin belli süreçler içerisinde etkileşimi sonucu ortaya çıkan sonuçlarıdır. İşte bu çalışma, bahsi geçen etkenleri sosyolojik olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Nedenlere göre okul terk sayıları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde terk nedenlerinin hepsinde genellikle erkeklerin sayısının kızların sayısından daha çok olduğu görülür. Yani bu tabloya göre genel olarak nedeni ne olursa olsun okulu terk eden erkek öğrencilerin sayısı okulu terk eden kız öğrencilerin sayısından fazladır. Burada cinsiyetin önemi başka bir açıdan kendini tekrar göstermektedir.

Eldeki veriler detaylı bir neden analizi ortaya koymak için yetersizdir. Eğer böyle bir imkân olsaydı nedenlerin cinsiyete göre değerlendirmesinde farklı sonuçlar ortaya çıkabilirdi. Örneğin ikinci bölümde bahsedilen ABD’de yapılmış bir çalışma (Doll v.d., 2013), erkeklerde okul dışına iten etkenlerin, kızlarda ise okul dışına çeken etkenlerin daha fazla gözlemlendiği sonucuna varmıştır.

### **3.2. Araştırmanın Metodolojisi**

Bu çalışmada Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde bulunan resmi liselerde kayıtlı olduğu halde okulu terk etmiş öğrencilerin, okulu terk etme nedenlerinin ve sonuçlarının sosyolojik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma planlarından tekil-olay incelemesi yapılmıştır. Hem soruna farklı açılardan yaklaşmak için hem de bir doğrulama ölçütü olması için okulu terk etmiş öğrencilerin yanında öğretmen, idareci ve veliler de araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Okulu terk etmiş öğrencilere ve velilere kartopu tekniğinden yararlanılarak ulaşılmış ve gönüllü olanların katılımcı olması sağlanmıştır. Öğretmen ve idarecilere ise İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 21/04/2015 tarih ve 4224288 sayılı izinle okullar ziyaret edilerek ulaşılmış ve özellikle öğretmenlik ve bölge konusunda tecrübeli olanlara katılımcı olmaları teklif edilmiş, gönüllü olanların katılımcı olmaları sağlanmıştır. Araştırma çerçevesinde veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşmecilerin öznel düşünceleri ve duyguları yakalanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler iki dönemde yapılmıştır. İlk olarak Nisan-Haziran 2015 döneminde 30 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Daha sonra Şubat 2016’da örneklem büyüklüğü konusunda doyuma ulaşıldığından emin olmak için 6

kişi ile daha görüşme yapılmıştır. Görüşmecilerin izni alınarak ses kaydı olacak şekilde sorun merkezli görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıtları dinlenerek dialektler (ağızlar) verilmek suretiyle alfabeye geçirme (bağımlı çevirme) yapılarak veriler işlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında ise nitel içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma grubu, Gebze bölgesindeki liselerde görev yapan 8 eğitimci (idareci ve öğretmen), çocuğu Gebze bölgesindeki liselerde öğrenimine devam ederken okulu terk etmiş 5 veli ve Gebze bölgesinde lise öğrenimine devam ederken okulu terk etmiş 23 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılardan, eğitimciler E harfiyle, E1, E2...vs. şeklinde, veliler V harfiyle, V1, V2...vs. şeklinde ve okulu terk edenler T harfiyle, T1,T2,T3...vs. şeklinde kodlanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların kendi ifadeleri parantez içinde bu kodlarla gösterilmiştir.

**Tablo 18:** Eğitimcilerin Kişisel Bilgileri

| Araştırma Grubu | Cinsiyet | Yaş | Medeni Hali | Çocuk Sayısı | Eğitim Durumu | Yaşadığı Yer       |
|-----------------|----------|-----|-------------|--------------|---------------|--------------------|
| E1              | Erkek    | 41  | Evli        | 4            | Lisans        | Çayırova           |
| E2              | Erkek    | 58  | Evli        | 2            | Lisans        | Yenikent/Gebze     |
| E3              | Erkek    | 36  | Evli        | 1            | Lisans        | Darica             |
| E4              | Erkek    | 42  | Evli        | 2            | Lisans        | Darica             |
| E5              | Erkek    | 33  | Evli        | 3            | Lisans        | Arapçeşme/Gebze    |
| E6              | Kadın    | 25  | Bekâr       | -            | Lisans        | Sultan Orhan/Gebze |
| E7              | Erkek    | 39  | Evli        | 1            | Yüksek Lisans | Arapçeşme/Gebze    |
| E8              | Kadın    | 43  | Evli        | 1            | Yüksek Lisans | Yenikent/Gebze     |

Tablo 18’de görüldüğü üzere araştırma grubunda bulunan 8 eğitimcinin cinsiyet dağılımı 6 erkek ve 2 kadın şeklindedir. Yaş ortalaması yaklaşık olarak 40 olan eğitimcilerin biri hariç diğerleri evli ve çocuk sahibidir. Eğitim durumlarına bakıldığında ikisinin yüksek lisans düzeyinde diğerlerinin ise lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. İkamet ettikleri yerlerde ise Kocaeli ilinin Gebze dışındaki ilçeleri göze çarpmaktadır. Bunun en önemli nedeni görev yaptıkları okullardır. Daha

önce bahsedildiği üzere bazı okullar Gebze ilçesinin sınırlarında bulunuyordu. Eğitimciler görev yaptıkları okullara yakın yerlerde ikamet etmeyi tercih etmektedirler.

**Tablo 19:** Eğitimcilerin Mesleki Bilgileri

| Araştırma Grubu | Çalıştığı Okul Türü | Okuldaki Görevi | Branşı        | Toplam Görev Yılı | Gebze'deki Görev Yılı | Gebze'de Çalıştığı Okul Sayısı |
|-----------------|---------------------|-----------------|---------------|-------------------|-----------------------|--------------------------------|
| E1              | Anadolu Lisesi      | İdareci         | Felsefe Grubu | 17                | 17                    | 4                              |
| E2              | Meslek Lisesi       | İdareci         | Matematik     | 34                | 21                    | 5                              |
| E3              | Meslek Lisesi       | İdareci         | Meslek        | 12                | 9                     | 4                              |
| E4              | Meslek Lisesi       | İdareci         | Meslek        | 18                | 15                    | 1                              |
| E5              | İmam-Hatip Lisesi   | Öğretmen        | Edebiyat      | 12                | 12                    | 3                              |
| E6              | Meslek Lisesi       | Öğretmen        | Rehberlik     | 3                 | 3                     | 1                              |
| E7              | Anadolu Lisesi      | Öğretmen        | Biyoloji      | 15                | 12                    | 4                              |
| E8              | Anadolu Lisesi      | Öğretmen        | Resim         | 11                | 8                     | 1                              |

Eğitimcilerin görev yaptıkları lise türüne göre dağılımları 3 Anadolu lisesi, 4 meslek lisesi ve 1 imam-hatip lisesi şeklindedir. Eğitimcilerin okullarındaki görevlerine bakıldığında 4 idareci (müdür ve müdür yardımcısı) ve 4 öğretmen olduğu görülür. Eğitimcilerin Gebze'de ortalama çalışma süreleri yaklaşık 12 yıldır. Bu sürenin Gebze'yi tanımak ve Gebze'de yaşanan değişimi fark edebilmek için yeterli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında farklı bir bakış açısı getirebilir düşüncesiyle hem göreve hem de Gebze'de yaşamaya yeni başlayan bir eğitime katılımcı olması teklif edilmiş ve araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca bir diğer önemli husus da eğitimcilerin Gebze'de toplamda kaç okulda görev yaptıklarıdır. Eğitimcilerden 5'i Gebze'de 3 ve üzeri okulda görev yapmıştır. Bu durum sadece kendi okulları hakkında değil, Gebze'nin geneli hakkında da bilgi sahibi olmaları açısından önemlidir. Diğer eğitimciler için de görev süreleri içerisinde farklı okullarda yapılan toplantılara ya da etkinliklere katılarak Gebze'deki diğer bölgeler hakkında bilgi sahibi oldukları düşünülebilir.

**Tablo 20: Velilerin Kişisel Bilgileri-1**

| Araştırma Grubu | Yakınlığı | Çocuğunun Cinsiyeti ve Okulu | Yaşı | Eğitim Durumu | Mesleği    | Ailenin Aylık Gelir Düzeyi |
|-----------------|-----------|------------------------------|------|---------------|------------|----------------------------|
| V1              | Annesi    | Erkek / Genel Lise           | 48   | İlkokul       | Ev Hanımı  | 1001-1500                  |
| V2              | Annesi    | Kız / Genel Lise             | 46   | İlkokul       | Ev Hanımı  | 2001-2500                  |
| V3              | Annesi    | Erkek / Genel Lise           | 43   | Lise Terk     | Ev Hanımı  | 1001-1500                  |
| V4              | Babası    | Erkek / Meslek Lisesi        | 45   | Lise Terk     | Serbest    | 1501-2000                  |
| V5              | Annesi    | Erkek / Meslek Lisesi        | 53   | İlkokul       | Temizlikçi | 2501 ve üstü               |

Çocuğu lise eğitimine devam ederken okulu terk eden velilerin katılımcı olduğu araştırma grubunda ise 4 anne ve 1 baba yer almaktadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında iki kişinin lise terk, diğerlerinin ise ilkokul mezunu olduğu görülür. Bu bağlamda meslekleri incelenirse annelerin 3'ünün ev hanımı, 1'inin ise temizlikçi olduğu, babanın ise serbest çalıştığı görülür. Katılımcı olan tek babanın belirttiğine göre eşi ev hanımıdır. Ekonomik yükün babada olduğu anlaşılan ailelerin aylık gelir düzeylerinin genel olarak 2500 TL'nin üzerine çıkmadığı gözlenmiştir. Gelir düzeyi 2501 ve üstü olan aile de ise hem anne hem de babanın çalışmasının geliri nispeten yükselttiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 21: Velilerin Kişisel Bilgileri-2**

| Araştırma Grubu | Memleketi | Göç Durumu / Nedeni     | Yaşadığı Mahalle | Çocuk Sayısı | Ailedeki Birey Sayısı |
|-----------------|-----------|-------------------------|------------------|--------------|-----------------------|
| V1              | Giresun   | Var / Ekonomik          | Arapçeşme        | 4            | 5                     |
| V2              | Tokat     | Var / Ekonomik          | Mimar Sinan      | 3            | 5                     |
| V3              | Tunceli   | Var / Ekonomik ve Terör | Çayırova         | 3            | 6                     |
| V4              | Sakarya   | Var / Ekonomik          | Köşklüçeşme      | 3            | 5                     |
| V5              | Tokat     | Var / Ekonomik          | Çayırova         | 3            | 3                     |

Diğer taraftan velilerin memleketlerine bakıldığında bir kişi Doğu Anadolu diğerlerinin Karadeniz Bölgesi'nden olduğu görülür. Tüm veliler Gebze'ye göç ile gelmiştir. Hepsi ekonomik nedenlerle göç etmiştir. Ancak bir veli, ekonomik

nedenler kadar terör olaylarının da etkili olduğunu belirtmiştir. Şu an Çayırova’da ikamet eden velilerden biri (V3), çocuğu lise eğitimine devam ettiği ve okulu terk ettiği dönemde Gebze’nin Yavuz Selim Mahallesi’nde yaşadığını belirtmiştir. Bundan dolayı bu katılımcının çocuğunun okul terk süreci, tamamen Gebze’de yaşadıklarına bağlı olarak görüşülmüştür. Diğer veli (V5) ise göç ettiği günden beri Çayırova’da ikamet ettiğini belirtmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere Çayırova ve Darıca’da ikamet etmek, bu çalışma açısından uygun görünmüştür. Katılımcıların birden fazla çocuğu vardır ve 4 katılımcının birden fazla çocuğu okulu terk etmiştir. Bu 4 katılımcıdan 2’si kendilerinin de liseyi terk ettiğini belirtmiştir.

**Tablo 22: Okul Terklerin Kişisel Bilgileri**

| Araştırma Grubu | Cinsiyet | Yaş | Terk Ettiği Lise Türü | Okulu Terk Ettiği Sınıf | Okulu Terk Etme Nedeni           |
|-----------------|----------|-----|-----------------------|-------------------------|----------------------------------|
| T1              | E        | 18  | Genel Lise            | 9                       | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T2              | E        | 22  | Genel Lise            | 9                       | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T3              | E        | 18  | Genel Lise            | 9                       | Ailenin Okuldan Alması           |
| T4              | K        | 15  | İmam-Hatip Lisesi     | 9                       | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T5              | K        | 16  | Meslek Lisesi         | 9                       | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T6              | K        | 17  | Meslek Lisesi         | 9                       | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T7              | K        | 16  | Meslek Lisesi         | 9                       | Ailenin Okuldan Alması           |
| T8              | E        | 19  | Genel Lise            | 9                       | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T9              | E        | 17  | Meslek Lisesi         | 10                      | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T10             | E        | 17  | Genel Lise            | 9                       | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T11             | K        | 23  | Meslek Lisesi         | 12                      | Ailenin Okuldan Alması           |
| T12             | E        | 20  | Meslek Lisesi         | 11                      | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T13             | E        | 19  | Meslek Lisesi         | 11                      | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T14             | E        | 18  | Meslek Lisesi         | 10                      | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T15             | K        | 19  | Genel Lise            | 11                      | Ailenin Okuldan Alması           |
| T16             | K        | 17  | Genel Lise            | 10                      | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T17             | E        | 19  | Meslek Lisesi         | 10                      | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |

|     |   |    |               |    |                                  |
|-----|---|----|---------------|----|----------------------------------|
| T18 | E | 19 | Genel Lise    | 10 | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T19 | E | 32 | Genel Lise    | 10 | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T20 | E | 17 | Genel Lise    | 9  | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T21 | E | 16 | Genel Lise    | 9  | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  |
| T22 | K | 18 | Genel Lise    | 10 | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |
| T23 | E | 25 | Meslek Lisesi | 10 | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma |

Araştırma grubunun oluşturan katılımcıların 8'i kız, 15'i erkektir. Terk ettikleri okul türleri, 12'si genel lise, 10'u meslek lisesi ve 1'i imam-hatip lisesi olacak şekildedir. Okulu terk ettikleri sınıflar ise şöyledir: 11 kişi 9.sınıf, 8 kişi 10.sınıf, 3 kişi 11.sınıf ve 1 kişi 12.sınıf... Okulu terk etme nedenleri incelendiğinde 11 kişinin ikinci kez sınıf tekrarına kaldığı için, 8 kişinin kendi isteğiyle, 4 kişinin ise ailesinin isteğiyle okulu terk etmiş olduğu görülür. Yani araştırma grubunda okul terk en çok cinsiyete göre erkeklerde, okul türüne göre genel liselerde, sınıfa göre 9. Sınıflarda ve nedene göre ikinci kez sınıf tekrarına kalanlarda görülmüştür ki bu sonuç MEB'in Gebze okul terk istatistikleriyle uyumludur.

Bu noktada şunun altını çizmek gerekir ki ayrılma nedenleri okul terk sürecinin nihai noktalarıdır. Bu nedenler daha önce de belirtildiği gibi bir süreç içerisinde çeşitli faktörlerin karmaşık etkileşimleri sonucu ortaya çıkmaktadır ki bu araştırma, bahsi geçen süreci anlamayı amaçlamaktadır. Bununla ilgili olarak birinci bölümde sanayileşme ve göç bağlamında Gebze'nin sosyal yapısının oluşum süreci incelenmeye çalışılmıştı. Bunun yanında Gebze'deki eğitimin lise düzeyinde nasıl olduğunu, nelerin etkisi altında olduğunu incelemek araştırma için son derece yararlı görünmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan eğitimcilerin değerlendirmeleri aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

### 3.2.1. Eğitimcilere Göre Gebze'de Lise Eğitimi

Gebze'de lise düzeyinde eğitimin durumunu okulların bulunduğu bölgelerin toplumsal koşullarına göre değerlendirmek, en azından şu anda gelinen nokta itibariyle pek mümkün görünmemektedir. Bunun en önemli nedeni, daha önce de

belirtildiği gibi 2010 yılında başlayan bir süreçle tüm lise düzeyindeki okulların sınavla girilebilen okullara dönüştürülmesidir. Böylece öğrenciler yaşadıkları bölgedeki okullara da ancak sınavla girebilmektedir. Bu durumu bir eğitimci şöyle anlatmaktadır:

*Geçen gün, nerdeydi?.. Dil sınıfındaydı, sordum, “Kaç kişi Beylikbağı’nda oturuyo?” İki kişi parmak kaldırdı. E yani çoğu dışarıdan geliyo. E dolayısıyla aslında artık okul da Anadolu lisesi olunca bu bölgenin okulu olmaktan bi anlamda çıkmış olmuyo mu? E yani. Daha seçme öğrenci, görece tabii, seçme öğrenci geliyo. (E8)*

Araştırma grubundaki katılımcıların terk ettikleri lise türlerine bakılırsa meslek lisesi ve imam-hatip lisesinin dışındakilerin genel lise olduğu görülür. Yani bu katılımcılar için eğitimci katılımcının ifadesiyle bir “bölge okulu”nda öğrenimlerine devam ederken okullarını terk ettikleri söylenilebilir. Bu durum, okul terk olgusunu liselerin bulunduğu çevrelerin toplumsal koşullarını dikkate alarak değerlendirme imkânı veriyor. Ancak diğer taraftan değişiklikten önce de meslek liseleri ve imam-hatip liseleri belli bölgelerde bulunduğu için bu okullara çok farklı bölgelerden öğrenciler gelebilmekteydi ki bu durum, bu tür okulların önceden beri bir “bölge okulu” olma özelliğini taşıyamayacağını göstermektedir. Ayrıca biraz önce Gebze’deki liseleri gösterirken belirtildiği üzere bazı bölgelerde, bölgenin öğrenci yükünü taşıyamayacak kadar az okul bulunmaktadır. Bu da öğrencilerin yaşadıkları bölgelerin dışındaki okullara yönelmelerine neden olacaktır. Yani genel olarak lise düzeyinde bir “bölge okulu” kavramından söz etmek mümkün görünmemektedir. Fakat öğrencilerin büyük çoğunluğunun Gebze’de ikamet ediyor olması nedeniyle Gebze’nin toplumsal koşulları çerçevesinde bir değerlendirme yapmak mümkündür.

Ancak bir eğitimci lisenin altındaki eğitim düzeylerinde bu ilişkinin kurulabileceğini hatta anlamlı sonuçlar ortaya çıkarabileceğini ifade etmiştir.

*Ama tabii ki daha alt kademedeki öğrenim düzeyine bakarsak bölgelerin çok etkisi var. Yani mesela varoş dediğimiz kısımlardaki öğrencilerin, eee, okuma şansı ya da lisede başarılı olma şansı daha az oluyo. Ama bi Mutlukent gibi*

*yerlerde okuyan, orda böyle eğitim düzeyi, veli profili çok iyi olan yerlerde okuyan öğrencilerin başarı şansı daha yüksek oluyo. (E7)*

Bu bağlamda Gebze'nin konumuyla ilgili bir başka durum daha söz konusudur. Bilindiği gibi Gebze, İstanbul'a çok yakın bir ilçedir. Özellikle Gebze'nin akademik başarısı yüksek olan öğrencileri için son derece cazip olan bu özellik, onları ilçe dışına yöneltebilmektedir.

*Yine sıkıntılardan, Gebze'nin en büyük sıkıntılarından biri, Gebze'nin iyi öğrencileri Gebze'de kalmıyo, diğer illere gidiyo. Diğer illerin iynin altında olup yerleşemeyen öğrencileri genelde Gebze'yi tercih ediyor. Gebze'nin en iyi öğrencileri her zaman dışarıda kalıyor.(...)Çünkü İstanbul çok yakın ya da İzmit çok yakın ya da Yalova çok yakın, çünkü buralara tek araçla gidebiliyorlar. (E1)*

*İşte, Gebze, Gebze Anadolu Lisesi diyelim, Gebze Anadolu Lisesi'nin öğrencisi nerden geliyor? İstanbul'dan, şurdan burdan. İşte efendim Fen Lisesi öğrencisi nerden geliyor, işte o da efendim İstanbul'dan ya da işte Gebze'nin gelir düzeyi en yüksek ailelerinin çocukları... (E2)*

Son değerlendirmede örnek verilen Gebze Anadolu Lisesi, Arapçeşme Mahallesi'nde, Fen Lisesi ise İnönü Mahallesi'ndedir. Yani bu okullar, sosyo-ekonomik seviyesi görece düşük bölgelerdedir. Ancak katılımcının belirttiğine göre bu okulların öğrencileri ya İstanbul'dan ya da Yenikent gibi Gebze'nin merkez mahallelerinden gelmektedir. Ancak okul terkler, katılımcıların özelliklerinden de görüleceği üzere daha çok genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır ki yaşadıkları mahalleler de çoğunlukla çevre mahallelerdir. Dolayısıyla bu çalışma açısından yarı-çevre ve çevre mahalleler öne çıkmaktadır. Gerçekten de bir meslek lisesinde görev yapan eğitimci okuluyla ilgili şöyle bir değerlendirme yapmıştır:

*Bizim öğrencilerimizin çoğu sosyo-ekonomik sıkıntısı olan öğrenciler. (E3)*

Yukarıda ifadelerine yer verilen eğitimcinin çalıştığı meslek lisesi, Gebze'nin birçok mahallesinden öğrenci alabildiği gibi Gebze'ye sınır olan Darıca ve Çayırova ilçelerinden de öğrenci alabilmektedir. Yukarıda Gebze'deki liselerde bu bölgelerden öğrenci olmasının bölgenin koşulları göz önüne alındığında olağan olduğu ifade

edilmişti. Yine daha önce Darıca ve Çayırova'nın yakın zamanda ilçe olduğu, oluşum ve gelişim süreçlerinin Gebze ile aynı olduğu anlatılmıştı. İleride de görüleceği üzere bu çalışmanın araştırma grubunda bulunan okulu terk etmiş 23 katılımcıdan 21'i Gebze ilçesinde ikamet etmektedir. Geriye kalanlar ise biri Darıca'da, diğeri de Çayırova'da olmak üzere Gebze'nin komşu ilçelerinde ikamet etmektedir. Bu bağlamda Darıca ve Çayırova'da ikamet eden katılımcıların gerek ailelerinin eğitim düzeyleri ve meslekleri gerek ekonomik gelirleri gerekse de ailelerinin yaşadığı toplumsal koşulların Gebze'de ikamet eden katılımcılarla benzer olduğu saha araştırmasında elde edilen bulgular değerlendirilirken görülecektir.

Sonuç olarak okul ile bulunduğu bölge arasındaki ilişkiyi tamamen yok saymadan ama bütünüyle ona da bağlı kalmadan çoğunlukla öğrencilerin yaşadıkları bölgelere göre değerlendirme yapmak daha doğru görünmektedir. Gerçekten de okulun sosyal yapısını oluşturan en önemli etkenlerden biri öğrencilerin yaşadıkları çevrelerden getirdikleridir. Daha önce “çevre kümesi”nde değerlendirilen mahallelerin bazılarında öğrencileri olan bir eğitimci katılımcı, -kendi görev yaptığı okul, merkez mahallelerden birindedir- bu durumu şu şekilde anlatmaktadır:

*Yani bu mahallelerden gelen öğrencilerimiz, bakıyorsunuz o bölgelerde hırsızlık olaylarının çok olduğu bölgeler veya çeteleşmenin çok olduğu yerler buralar. O gibi yerlerde yetişen öğrenciler, bunları gördüğü için onları buraya da taşıyolar. Burada da yaşatmaya çalışıyolar. (E3)*

Eğitimciler, Gebze'deki eğitimi değerlendirirken genellikle sanayileşme ve buna bağlı olarak meydana gelen göç ve bunun sonucunda bozulan aile yapılarına işaret etmişlerdir. Birinci bölümde detaylı bir şekilde değinildiği gibi sanayileşme, Gebze'nin oluşum ve gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle sanayinin çekici etkisiyle meydana gelen göçün Gebze'nin sosyal yapısının oluşumunda önemli bir etkisi vardır. Bu durum daha önce mahalle düzeyinde incelenmeye çalışıldı. Bir eğitimci bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

*Sanayi var. Çalışma imkanı birçok yere göre, özellikle, ben mesela Trabzonlu'yum, Trabzon'dan göç edip gelen çok kişi var oturduğum yerde*

*mesela. Bi mahalle sırf Karadenizli, yan taraftaki mahalle sırf Doğulu, yani çok büyük göç alıyo. (E5)*

Eğitimciler öğrencilerin ailelerinin iş hayatları hakkında şöyle düşünüyor: İş imkânlarından dolayı buraya göç eden insanlar, çok uzun mesailerle çalışmak zorunda kalıyorlar. Bazen babanın yaptığı fazla mesai yetmeyebiliyor. Bu durumda ailenin diğer fertleri de (anne, ağabey, abla vs.) çalışmak zorunda kalabiliyor. Herkesin yoğun çalışması ailede okula giden çocuklara ilginin azalmasına neden olabiliyor. İlgi göremeyen çocuk, bu eksikliği başka yerlerde kapatmaya çalışıyor ve okuldaki akademik başarısı düşüyor.

*İşte 8 saatin üstünde çalışıyorlar hep. İki veli de çalışıyor. Yani beraber aynı sofraya bile oturduklarını sanmıyorum. Dolayısıyla velilerin çocuklarına ilgileri de oldukça az. Çocuklar tamamen okul ve işte sokak arasında. Okul ve sokak arasında... Çocukların şeyleri, problemleri ve okuldaki başarısı oldukça düşük. Oldukça düşük değil, daha doğrusu düşük. Hem de çok düşük. (E2)*

Akademik başarı, okul terk sorununda önemli bir yere sahip olduğundan ailenin ilgisi dikkat edilmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimcilerin belirttiğine göre ailenin ilgisiyle ilgili sorunlarda bazen oldukça dikkat çekici örnekler ortaya çıkabilmektedir.

*Mesela dün bi olayla karşılaştım. Kızın, omu omzu yarılmış, ağaçtan düşmüş, yani dikiş atılması gerekiyo. Ailesini aradık babası ben gelemem diyo, annesi ben gelemem diyo... Çalışıyoruz, isteyiz diyo. (E7)*

Ancak zor şartlar altında çalışan velilerin çocuklarına ilgi gösterme konusundaki algıları da beklenenin dışında olabiliyor. Biraz önce de belirtildiği gibi uzun mesailerle zor şartlar altında çalışarak gelir elde etmenin sonuçları olarak düşünülebilecek şu şekilde yaklaşımlar ortaya çıkabilmektedir:

*Bazen aramalarda cep telefonu yakaladığımda, ııı(...) Velisine telefon açmasam bile bi saat sonra veli telefon için geliyo. Ya diyorum, ben seni 2-3 aydır arıyorum çocuğun için gelmiyosun da bir telefon için bir saatte işinden izin alıp buraya geliyosun. (E4)*

Gerçekten de eğitimcilere göre ekonomik koşullar, birçok aile için ciddi bir sorundur. Düşük gelir ve kalabalık hane, elde edilen geliri çok değerli bir hale getiriyor olabilir.

*Mesela, şimdi, dün... Bir öğrenci var... 8 kardeşlermiş, babası işçi mesela, sekiz, anne, baba, on, on kişiye, maksimum 2000 lira para alıyomuş babası, yani en fazla aldığı dönem. E şimdi on kişiye 2000 lira nasıl yetiyo? (E8)*

Gebze’de eğitimin durumu değerlendirilirken aile dışında çevresel koşullara da işaret edilmiştir. Çevresel koşullarda üzerinde önemle durulan bir konu da öğrencilerin etkilenebilecekleri suç ortamlarıdır.

*Bi de Gebze’de şöyle diyim, eee, nüfus arttığı için ve dışarıdan, eee, kötü niyetli insanlar daha çok ilgi gösteriyo bu bölgeye. Yani İstanbul’un bi küçük modeli, öyle diyim. Burda bonzai kullanımları da artıyor maalesef, işte hırsızlık olaylarına yönlendirme oluyor. (E3)*

Özellikle uyuşturucu madde kullanımı lise düzeyindeki öğrencilerin eğitime olan ilgilerini çok daha önemlisi sağlıklarını son derece olumsuz etkileyebilmektedir. Gebze’de bağımlılıkla mücadele konusunda çalışmalar yapan bir eğitimci katılımcı, başından geçen bir olayı şu şekilde anlatmıştır:

*Dedim ya biraz önce, biz bağımlılıkla uğraştığımız için burda, öğrencimin cenaze namazını kıldım yani. Çakmak gazını çekip eee, bütün organlarına zarar verip ölen, patlatan öğrencimin cenaze namazına gittim. Bu üzücü bi durum. Bu bölge zaten o konuda da birazcık daha ağır şeylerin yaşandığı bi bölge. (E7)*

Ayrıca Gebze’nin sosyal imkânlar açısından yetersiz olduğu ve hatta bazen Gebze’de yaşamın insanı sınırlayıcı boyutlara ulaşabildiği de düşünülmektedir. Bu durumlar bazı eğitimcileri için Gebze’yi yaşanabilir olmaktan uzaklaştırıyor. Ayrıca eğitimciler tarafından bu düşüncenin öğrencilerde de var olduğu belirtilmiştir. Bu durumu öğretmenlik mesleğine yeni başlayan ve 3 yıldır Gebze’de çalışan bir kadın öğretmen şu şekilde anlatmaktadır:

*Yani belli bi saatten sonra mesela çıkamazsın ya da sosyal aktivite anlamında çok fazla Gebze’de bi şey yapamazsın. Belli başlı şeyler vardır. Hani İstanbul, İzmit belki sosyal aktivite anlamında hani öğrencilere ya da bizim için faydalı oluyo. Onun için Gebze, çok yaşanılacak bi yer değil bence. (E6)*

Öğrencilerin okul dışında hem zaman geçirebilecekleri hem de kendilerini geliştirebilecekleri sosyal alanların eksikliği bütün eğitimci katılımcıların ortak fikridir. Ancak bir sorun daha var ki bu alanların olmasını bile yeterli kılmıyor. En azından bu alanların Gebze’nin bütününe kucaklayıcı olmaktan uzak kaldığı anlaşılmaktadır.

*(...)Ha, bunun yanında çocukların şeyleri de yok yani, öyle çok fazla gidecekleri sosyal alanlar falan da yok yani(...)Ha, gidilebilecek yerler vardır, vakit geçirebileceği yerler var ama cepte zaten para yok. (E2)*

Çevreyle ilgili işaret edilen bir başka sorun da sanayinin varlığıdır. Şöyle ki, zaten aile olarak ekonomik sıkıntılar çeken öğrenciler, çözümü kısa yoldan çalışmakta bulduklarında, bu konuda oldukça çok alternatifin bulunduğu bir yerde olmalarının avantajını kullanabilirler. Tabii her ne kadar iş bulma açısından bu bir avantaj olsa da eğitim açısından son derece büyük bir sorun oluşturmaktadır. Özellikle sanayinin bulunmasının imkânlarından en çok faydalanan meslek lisesi öğrencileri, erken işe başlamayı eğitim açısından son derece olumsuz bir şekilde değerlendirmektedir.

*Meslek liseleri için büyük bir avantaj... Yani iş hayatı bir nevi garanti olmuş oluyor. O yüzden üniversite başarısı oranları düşüktür. Çünkü gerek yok. Çünkü mezun olup iki yıllığa gidip mezun olup geri geldiğinde aynı iş yerine giremicek. Ama 2 yıl ya da 4 yıl aynı iş yerinde düzenli ve istikrarlı çalıştığı zaman üniversite mezununun alacağı ücreti ve itibarı alıyor. (E1)*

Ancak öğrencilerde var olan bu düşünce oldukça sorunlu görünmektedir. Çünkü bu düşüncenin ileriki aşaması, lise eğitiminin de gereksiz olduğu, açık öğretim lisesinden öğrenime devam ederken çalışmanın daha kârlı olabileceği şeklinde gerçekleşebilir.

Diğer taraftan bir sanayi kenti olan Gebze’de meslek liselerinin durumuna değinmek de çalışma için yararlı görünmektedir. Yukarıda ifadesine yer verilen bir eğitimcinin belirttiği üzere meslek lisesi öğrencilerinin daha çok düşük sosyo-ekonomik seviyeli bölgelerden geldiğini biliyoruz. Diğer taraftan bu öğrencilerin neden Meslek Liselerini tercih ettiği de ayrı bir öneme sahiptir.

*Ve bu çocuklar kendilerini itilmiş olarak da görüyorlar tabii ki, yani hiçbir yere girememiş öğrenci...(E2)*

Meslek lisesi öğrencileri üzerine yapılan bu “itilmişlik” değerlendirmesi çok önemli görünmektedir. Yani buna göre mesleki bir eğitim olarak sanayinin belki de önemli konumlarında teknik eleman olarak görev alması beklenen bu öğrencilerin bir zorunluluktan dolayı okullarına gelmiş olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekten de bu durumu başka bir eğitimci şu şekilde anlatmaktadır:

*Yani, böle, seçmece gibi geliyo, yani bize kim kalırsa o geliyo gibi bi durum var, yani buraya meslek öğrenmek, hadi ya git meslek lisesine de bi meslek sahibi ol, yani aslında gerçekten isteyerek gelmiyo çocuklar buraya. Böyle bir sıkıntı var. Bi hedef sahibi olarak gelmiyolar. (E6)*

Tahmin edilebilir ki öğrenci için “itilmişlik” sadece bir sınav sonucunda yapılan yerleştirme olarak kalmaz. Bu durum, eğitimciler de dahil olmak üzere toplumun birçok kesiminde meslek lisesi öğrencisine yaklaşımı belirler. Yani sınav sonuçlarına göre yerleştirmelerin yapıldığı bu sistem herkesin malumu olduğu için meslek lisesine giden öğrenciler, akademik açıdan başarısız olarak değerlendirilebilmektedir. Genel olarak bakıldığında bir meslek lisesi öğrencisinin bir taraftan çevre mahallelerde oturduğu için toplumsal ve ekonomik olarak dezavantajlı bir konumda bulunduğu ve diğer taraftan da akademik olarak başarısızlığı nedeniyle eğitim hayatında dezavantajlı bir durumda olduğu düşünülebilir. Bu gergin şartlar altında eğitim-öğretime devam etmeye çalışan öğrencilerin birbirleriyle ve eğitimcilerle olan ilişkilerinin de çok sağlıklı olması beklenemez. Gerçekten de bir meslek lisesinde rehberlik öğretmeni olarak görev yapan bir katılımcı, okullarındaki disiplin sorunlarının kaynağını şöyle işaret ediyor:

*(...)O yüzden yarı yarıya dedik ya, yarı yarıya öğretmenle problem yaşıyorsa, yarı yarıya zaten birbirleriyle problem yaşıyorlar. (E6)*

Tüm bunlara rağmen meslek lisesinde görev yapan eğitimci katılımcıların tamamı, meslek öğretmenlerinin özverili çalışmaları ve okullarında sunulan imkânlarla öğrencilerinin mesleğe en iyi şekilde hazırlandıklarını belirtmiştir.

Burada belki özel olarak şunu belirtmek gerekir ki meslek lisesi öğrencisi ile imam-hatip lisesi öğrencisi, eğitimcilerin belirttiklerine göre farklı yapıdadırlar. Gebze’de farklı okullarda çalışmış ve şu anda imam-hatip lisesinde görev yapan bir eğitimci bu durumu şu şekilde değerlendirmektedir:

*Bunun hep üzerinde durduk da gerçekten bu doğru bir yaklaşım, imam-hatip öğrencisi ile diğer teknik liseler, diğer liselerdeki öğrencilerin yapısı, karakteri, kişiliği çok farklı. Ben farklı okullarda çalıştığım için bunun üzerinde ısrarla duruyorum. O yüzden diğer okullardaki problemleri burada yaşamıyoruz diyebilirim. (E5)*

Meslek liseleri ve imam-hatip liseleri arasında yukarıda belirtilen farkı meydana getiren etkenler, okulların müfredatı, eğitimi ve imkânları yönünden değerlendirilebileceği gibi bu okulları tercih eden öğrencilerin toplumsal kökenleriyle de değerlendirilebilir.

Eğitim durumunun değerlendirilmesinde dikkat edilebilecek başka bir husus da okulların sahip oldukları eğitim olanaklarıdır. Bu olanaklar eğitimcilerin belirttiğine göre Gebze’de okullar arasında farklılık göstermektedir. Eğitimci katılımcılar, özel olarak kendi görev yaptıkları okulların eğitim olanaklarını değerlendirdiğinde başta okullarda bulunan fiziki ve sosyal imkânların (spor salonu, kütüphane, laboratuvar, konferans salonu vs.) yokluğuna ya da yetersizliğine işaret ettiler. Bunun yanında işaret edilen diğer önemli bir sorun da rehberlik servisi olmuştur. Katılımcılar okullarında ya rehberlik öğretmeni olmadığını ve bu boşluğu görevlendirmeye gelen bir rehber öğretmenin tamamladığını ya da sadece bir tane kadrolu rehber öğretmenin olduğunu belirtmiştir. Yani okullarda birden fazla rehber öğretmen yoktur.

*Rehberlik anlamında sadece bizim değil birçok okulun sıkıntısı var. Normumuz iki ama bizde bi tane var, o da askerde. İki olan okul çok az. (E1)*

Ancak okulların mevcutlarına oranla bu sayının çok az olduğu dolayısıyla rehberlik servisinin tam manasıyla görevini yerine getiremeyeceği yine katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Rehberlik servisi okul terk sürecindeki bir öğrenci için son derece önemli olduğundan söz konusu bu sorun çalışma açısından dikkat edilmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimcilerin tüm bu değerlendirmeleri karşısında yine kendilerine Gebze'deki okul terk nedenlerinin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevapları düzenleyerek sıralarsak aşağıdaki liste elde edilir.

Aile ile ilgili olarak işaret edilen nedenler:

- Parçalanmış ailelerde çocuğun ilgisiz kalması
- Velinin okumayacağını düşünerek çocuğunu okuldan alması
- Hem annenin hem de babanın çalışması nedeniyle çocuklarıyla ilgilenememesi
- Babanın yaşadığı ya da gördüğü olaylar neticesinde tedirgin olarak kız çocuğunu okutmak istememesi
- Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması nedeniyle eğitime gereken önemi göstermemesi
- Ailenin ekonomik durumunun çocuğun okula devam etmesine imkân vermemesi
- Ailenin ekonomik durumuna bağlı olarak çocuğun çalışmak zorunda kalması.

Toplumsal çevreyle ilgili olarak işaret edilen nedenler:

- Çocuğun çevrede kolay iş bulma imkânı olması
- Yaşadığı bölgedeki arkadaşlarının olumsuz etkileri
- Kızların okul dışında edindikleri erkek arkadaşlarıyla evlenmek için kaçması

Okul ile ilgili olarak işaret edilen nedenler:

- Okulun öğrencileri tatmin etmemesi
- Öğrencinin okula devam etmek istememesi
- Öğrencinin okula gereken önemi vermemesi
- Ders başarısının düşük olması
- Öğretmenlerin olumsuz yaklaşımları
- Öğrencinin okuldaki kurallara uymakta zorlanması
- Disiplin cezaları
- Lise öncesi öğretimin yetersizliği
- Okuldaki arkadaşların olumsuz etkileri

Eğitimcilerin belirttikleri nedenlere bakılırsa çoğunun hem literatürle hem de ileride görüleceği üzere yapılan bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülür. Yani Gebze’de okul terkin önemli sosyolojik boyutları vardır denilebilir. Ancak bazen sorunun kişisel nedenlere indirgendiği de görülmüştür. Öğrencinin okumayı istememesi, okula gereken önemi vermemesi, akademik başarısı gibi gösterilen bu nedenler de şüphesiz farklı etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır.

Eğitimcilerin değerlendirmelerini de inceledikten sonra bulguların değerlendirilmesine geçilebilir. Okul terk süreci, konu üzerinde yapılan literatür taramasında gösterildiği üzere sosyolojik bir araştırma için uygun olan üç boyutta incelenecektir: aile, toplumsal çevre ve okul... Gerçekten de bu şekilde bir inceleme, aşağıda da görüleceği üzere saha araştırması esnasında yapılan gözlemlerle de uyumludur. Dolayısıyla bulgular değerlendirilirken her boyutta görüşmelere göre temalar belirlenmeye çalışılmış ve belirlenen bu temalar incelenmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere ne inceleme boyutlarının ve temaların ne de ortaya çıkan etkenlerin belli hatlarla net bir şekilde birbirinden ayıramayacağı anlaşılmıştır.

### **3.2.2. Okul Terk ve Aile**

İkinci bölümde ailenin bir kurum olarak eğitim sosyolojisindeki önemi ve okul terke etkisi gösterilmişti. Saha çalışmasında eğitime etkisi açısından eğitimcilerin fazlasıyla işaret ettiği bu kurum, okulu terk eden katılımcılarda incelenmeye çalışılmıştır. Aile, okul dışında bir kurum olduğu için bu boyutta yapılan incelemede

okul dışına çeken etkenlerin ortaya çıktığı söylenebilir. Okul terkin aile boyutunda yapılan incelemesinde dört ana temayla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin ailelerinin Gebze'ye göç ile gelmiş olmaları, bu temaların ilkidir. İkincisi, şüphesiz birçok alanda olduğu gibi eğitimde de etkili olan ekonomik etkenlerdir. Ailenin çocuklarının eğitimine verdiği destek ise üçüncü ana temayı oluşturmaktadır. Son olarak da birçok defa işaret edilen cinsiyet meselesinde özel olarak kız öğrencilerin durumu incelenecektir.

### **3.2.2.1. Ailenin Göç Hikâyesi**

Göç, birinci bölümde gösterildiği üzere Gebze'nin sosyal yapısını oluşturan en önemli olgudur. Ayrıca ikinci bölümde literatür taramasında göçün eğitime ve okul terke olan etkisi ele alınmıştı. Katılımcıların belirttiklerine göre ailelerinin 18'i göç ile Gebze'ye gelmiştir. Bu ailelerin bazıları birden fazla göç olayı yaşayarak en son Gebze'ye gelmiştir. Ayrıca katılımcıların 6'sı kendilerinin de bu göç sürecini yaşadıklarını belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise ya ailelerinin göç süreci hakkında bilgi sahibi olmadığını ya da Gebze'ye göçün çok eskilerde yapıldığını ifade etmiştir. Buna karşılık araştırma grubundaki velilerin tamamı Gebze'ye göç ile geldiğini belirtmiştir.

Birinci bölümde üzerinde durulduğu gibi Gebze'ye göç, sanayileşme ve bunun oluşturduğu iş imkânlarının çekici etkisiyle, yani daha çok ekonomik sebeplerle gerçekleşmektedir. Gerçekten de katılımcıların belirttiklerine göre göç ile gelen ailelerin 13'ü geldikleri bölgelerde yaşadıkları geçim sıkıntısı, işsizlik gibi ekonomik nedenlerden dolayı Gebze'ye göç etmiştir. Diğerleri ise genellikle ailevi sebeplere bağlı olarak göç etmiştir. Okulu terk eden katılımcıların memleketleri incelendiğinde 17'sinin Karadeniz Bölgesi'nde olduğu görülür. Yine bu durum Gebze'deki demografik verilerle son derece uyumludur. Çünkü hatırlanacağı üzere Gebze, en çok Karadeniz Bölgesi'nden göç almıştır.

Katılımcı veliler için de göç nedeni ekonomiktir. Yalnızca bir veli ekonomik sebeplerin yanında artan terör olaylarını da dile getirmiştir. Gebze'ye yapılan göçler çoğunlukla sanayinin çekici etkisiyle gerçekleşmiş olsa da özellikle 1980'li ve

1990'lı yıllarda Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde meydana gelen terör olayları da Gebze'ye göç getirmiştir. Bir veli zaten iş bulma sorunu olan bölgede terör olaylarının artarak yaşadıkları bölgelere yayılması nedeniyle 1993 yılında Gebze'ye göç ettiklerini ifade etmiştir.

Göçün eğitim üzerindeki etkisi en açık göç edilen yerdeki koşullarda kendisini gösterir. Genellikle ekonomik nedenlerle göç eden aileler, görece yoksul bölgelere yerleşmektedir. Bununla birlikte yakın akraba veya hemşehrilerin bulunduğu mahalleler, yine göç etmek için tercih edilen bölgelerdir. Genellikle iş bulma hususunda memleket bağlarının kullanıldığı bu bölgelerde eğitim düzeyi oldukça düşüktür. Bu koşullarda yaşayan ailelerin eğitime yaklaşımları da bu durumdan etkilenebilmektedir. Bu bağlamda ailenin göç ettiği bölgenin sosyo-ekonomik seviyesi önemlidir.

**Tablo 23: Okulu Terk Eden Katılımcıların Göç Durumları**

| Araştırma Grubu | Ailenin Memleketi / Nereden Göç Ettiği | Ailenin Yaşadığı Mahalle | Araştırma Grubu | Ailenin Memleketi / Nereden Göç Ettiği | Ailenin Yaşadığı Mahalle |
|-----------------|----------------------------------------|--------------------------|-----------------|----------------------------------------|--------------------------|
| T1              | Sivas / -                              | Adem Yavuz               | T13             | Gürcistan / Sakarya                    | Sultan Orhan             |
| T2              | Tunceli / Tunceli                      | Hürriyet                 | T14             | Samsun / Samsun                        | Gaziler                  |
| T3              | Çankırı / Çankırı                      | Cumhuriyet               | T15             | Ordu / Ordu                            | Cumhuriyet               |
| T4              | Nevşehir / Nevşehir                    | Arapçeşme                | T16             | Karabük / -                            | Adem Yavuz               |
| T5              | Trabzon / -                            | Arapçeşme                | T17             | Trabzon / Sakarya                      | Osman Yılmaz             |
| T6              | Trabzon / Sakarya                      | Hacı Halil               | T18             | Trabzon / Trabzon                      | Barış                    |
| T7              | Samsun / Samsun                        | Güzeller                 | T19             | Giresun / Giresun                      | Mevlana                  |
| T8              | Tunceli / -                            | Yavuz Selim              | T20             | Giresun / Giresun                      | Cumhuriyet               |
| T9              | Gümüşhane / Gümüşhane                  | Arapçeşme                | T21             | Giresun / -                            | Mimar Sinan              |
| T10             | Samsun / Samsun                        | Arapçeşme                | T22             | Tokat / Tokat                          | Mimar Sinan              |
| T11             | Sinop / Sinop                          | Darıca                   | T23             | Tokat / Tokat                          | Çayırova                 |
| T12             | Giresun / Giresun                      | Beylikbağı               |                 |                                        |                          |

Birinci bölümde Gebze'deki mahallelerin sosyo-ekonomik seviyelerini de dikkate alarak onları farklı (merkez, yarı-çevre ve çevre) kümelere ayıran Tezcan(2011)'ın çalışması ele alınmıştır. İkinci bölümde ise çatışmacıların ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin eğitime etkisine dikkat çektikleri ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin okul terk sürecindeki önemi gösterilmiştir. Dolayısıyla göç ile ilişkili olan bir diğer önemli husus da ailelerin Gebze'nin hangi bölgesine geldiğidir. Çünkü bu durum ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi hakkında fikir verebilir.

Araştırma grubunda evli olan 2 kişi hariç diğerlerinin tamamı aileleriyle yaşamaktadır. Evlenip ailesinin evinden ayrılan katılımcılardan biri ailesiyle aynı binada yaşarken diğeri de ailesine yakın bir yerde ikamet etmektedir. Ve aileleriyle yaşayanlardan da Darıca ve Çayırova'da bulunan 2 kişi hariç diğerlerinin tamamı Gebze'de ikamet etmektedir. Gebze'deki okulların bazılarının İstanbul, Çayırova ve Darıca'ya yakın olması sebebiyle bu bölgelerden öğrenci alabildiği ve 2008 yılında Gebze'den ayrılarak ilçe olan Çayırova ve Darıca'nın oluşum ve gelişim süreci bakımından Gebze'yle ciddi bir farklılık göstermediği önceki bölümde belirtilmişti. Buna göre, katılımcıların yaşadıkları mahallelerin dağılımı, birinci bölümde alıntılanan Tezcan (2011)'ın çalışmasında göstermiş olduğu kümelere göre yapılırsa 2 katılımcının merkez, 2 katılımcının yarı-çevre ve 17 katılımcının da çevre kümesinde yer aldığı görülür. Diğer taraftan katılımcı velilerin yaşadıkları mahallelere bakıldığında 1 kişinin yarı-çevre kümesinde, 3 kişinin de çevre kümesinde olduğu görülür.

Dağılımdan çıkan bu sonuç, sosyo-ekonomik seviyenin okul terk sorunundaki önemini göstermektedir. Gerçekten de literatürde karşılaşılan birçok çalışma ailenin sosyo-ekonomik seviyesi ile okul terk arasındaki anlamlı ilişkiye işaret etmiştir (Bertrand, 1962; Uysal v.d., 2006; Tamer, 2013).

Gebze'de göçle ilgili olarak belki kısaca Bulgaristan göçmenlerine değinmek gerekebilir. Çünkü birinci bölümde belirtildiği gibi 1950'li yıllardan itibaren Gebze'ye Bulgaristan'dan göç başlamıştır. Ancak araştırma süresi boyunca okulu terk etmiş katılımcı olabilecek herhangi bir Bulgaristan göçmenine rastlanmamıştır. Bu durum gerek göçmen öğrencisi olan ya da olmuş eğitimcilere gerek göçmenlerin

yaşadığı bölgelerde ikamet eden katılımcılara sorulduğunda göçmenlerin hem aile hayatları hem de eğitim durumlarıyla ilgili hep olumlu cevaplar verilmiştir.

*Bulgar göçmeni öğrencilerde okul terki çok az, çok nadir okul terk yaşıyor fakat onlar da özel okul gibi çözüm yolu, alternatif yollarla eğitimini tamamlıyor. (E2)*

*Onların çok iyi, Bulgarlar niye öyle bilmiyorum ama çok iyi yani, var mesela bi kaç tane arkadaşım, özel okulda okuyolar genellikle zaten, çok iyi durumları olsun, terbiyeliler de. Böyle çok değişiklikler onlar, farklılar. (T7)*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere Bulgaristan göçmenleri, göçün olumsuz koşullarıyla görece başa çıkabilmişler. Genel olarak Gebze'deki Bulgaristan göçmenlerinin sosyo-ekonomik durumlarıyla alakalı herhangi bir bilgiye ulaşılamasa da literatür de çoğunlukla bulundukları mahallelerin merkez kümesinde yer aldığı daha önce gösterilmişti. Dolayısıyla bu durum ailenin ikamet ettiği mahallenin sosyo-ekonomik seviyesiyle okul terk arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösterebilir.

Göçler, yukarıda da ifade edildiği üzere, konuyla ilgili literatürle son derece uyumlu olarak, yüksek oranda ekonomik nedenlerle gerçekleşmiştir. Bu bağlamda ailenin göç ile geldiği bölgedeki ekonomik durumunun da okul terk üzerinde etkisinin olabileceği literatür değerlendirilirken belirtilmişti.

### **3.2.2.2. Ailenin Ekonomik Durumu**

Ekonominin birçok alanı olduğu gibi eğitimi de etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda, bir öğrencinin okulu terk sürecinde ailesinin ekonomik durumu kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Literatürde karşılaşılan çalışmalarda ekonominin okul terke etkisi sıklıkla gözlenmiştir. Bazı çalışmalar (Uysal v.d., 2006; Yao v.d., 2013; Mishra & Ep, 2014) tek başına etkisini yetersiz görse de etkisinin olmadığını söyleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çünkü çocuğun hem kişisel hem de eğitim ihtiyaçlarının temin edilebilmesi, çocuğun ders çalışabileceği uygun atmosferin (çalıma odası, çalışma masası, kitaplar vs.) sağlanması, doğrudan ailenin ekonomik

durumuyla ilişkilidir. Örneğin bir veli çocuğunun okul terk sürecinde yaşadıkları ekonomik sıkıntının etkileriyle ilgili olarak şunları söylemiştir:

*Biraz da maddi durumdan dolayı bıraktı. Servise veremedik onu. Biraz da yolumuz uzaktı, gidip-gelmek(...)Biraz hocam ben doğru söyliyim, para, pul veremezduk eline.(V1)*

Lisede öğrencilerin bulundukları bölgelerdeki okullardan ziyade sınav sonuçlarına göre yerleştikleri okullara gittikleri daha önce belirtilmişti. Buna göre bir öğrenci evinden çok uzakta bir okula gitmek durumunda kalabilmektedir. Bu durumda aileye ek bir ulaşım gideri çıkarabilmektedir. Bazı bölgelere toplu taşımayla ulaşım zor (birkaç vasıtayla) sağlanabilmektedir. Bu tür durumlarda öğrencinin özellikle sabahları okula geç kalması gibi olumsuz durumları engellemek için servis imkânlarından yararlanmak gerekebilmektedir. Ancak bu da ailenin ekonomik durumuyla bağlantılıdır. Görüldüğü üzere okula ulaşım dahi ekonomik durumla son derece ilişkilidir. Bunun yanında kendi ihtiyaçlarını karşılaması için gereken ekonomik imkânların sağlanamaması da ayrıca bir sorun oluşturmuştur.

Bilindiği gibi ekonomik durum sahip olunan meslekle, meslek ise eğitim durumuyla son derece ilişkilidir. Dolayısıyla anne-babanın eğitim durumu, iş gücü piyasasındaki yerlerini ve buna bağlı olarak gelir düzeylerini etkiler. Ailesinin eğitim durumu hakkında bilgi sahibi olmadığını dile getiren bir kişi hariç diğer katılımcılar gerekli bilgileri vermiş ve bunlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Özellikle okulu terk eden öğrencilerin annelerinin eğitim durumları son derece dikkat çekicidir. Söz konusu annelerin 4'ü okur-yazar değil, 2'si ilkokul terk, 11'i ilkokul mezunu, 4'ü ortaokul mezunu ve 1'i lise mezunudur. Buna karşılık annelerin meslek durumları değerlendirilirse iş gücü piyasasının içinde pek yer almadıkları görülür. Söz konusu annelerin 20'si ev hanımı, 1'i aşçı, 2'si de temizlikçidir. Mesleği aşçılık olan anne de işe yeni başlamıştır.

Araştırma grubunu oluşturan gençlerin babalarının eğitim durumuna baktığımızda 4'ünün ilkokul terk, 11'inin ilkokul mezunu, 1'inin ortaokul terk,

6'sının da ortaokul mezunu olduğu görülür. Söz konusu babaların meslek durumlarına bakıldığında çoğunun işçi olduğu görülür.

**Tablo 24: Okulu Terk Eden Katılımcıların Aile Durumu**

| Araştırma Grubu | Kardeş Sayısı | Ailedeki Birey Sayısı | Anne Eğitimi/Mesleği         | Baba Eğitimi/Mesleği            | Ailenin Aylık Geliri |
|-----------------|---------------|-----------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| T1              | 1             | 4                     | İlkokul terk / Ev hanımı     | İlkokul terk / Aşçı             | -                    |
| T2              | 6             | 3                     | Okur-yazar değil / Ev hanımı | Ortaokul terk / Belediye işçisi | 2001-2500            |
| T3              | 5             | 5                     | Okur-yazar değil / Ev hanımı | Ortaokul / Güvenlik             | 2501 ve üstü         |
| T4              | 4             | 6                     | Okur-yazar değil / Ev hanımı | İlkokul / Esnaf                 | 2501 ve üstü         |
| T5              | 3             | 5                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Şoför                 | -                    |
| T6              | 5             | 3                     | - / Ev hanımı                | - / Belediyeden emekli          | -                    |
| T7              | 4             | 6                     | Ortaokul / Ev hanımı         | Ortaokul / Kaynakçı             | -                    |
| T8              | 2             | 5                     | Ortaokul / Ev hanımı         | Ortaokul / İnşaat               | 2001-2500            |
| T9              | 1             | 5                     | Lise / Ev hanımı             | İlkokul / Nakliyecisi           | 2501 ve üstü         |
| T10             | 2             | 5                     | Ortaokul / Ev hanımı         | Ortaokul / Forklift             | 1501-2000            |
| T11             | 2             | 4                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Dökümcü               | 2501 ve üstü         |
| T12             | 4             | 7                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / İnşaat                | 1501-2000            |
| T13             | 3             | 5                     | İlkokul terk / Ev hanımı     | İlkokul terk / Aşçı             | 2501 ve üstü         |
| T14             | 3             | 6                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Fabrika işçisi        | 2501 ve üstü         |
| T15             | 4             | 5                     | Okur-yazar değil / Ev hanımı | İlkokul terk / Emekli           | 2501 ve üstü         |
| T16             | 3             | 5                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Fırıncı               | 2001-2500            |
| T17             | 2             | 5                     | İlkokul / Aşçı               | Ortaokul / Servis Şoför         | 2501 ve üstü         |
| T18             | 2             | 4                     | Ortaokul / Ev hanımı         | Ortaokul / İnşaat               | 2501 ve üstü         |
| T19             | 4             | 4                     | İlkokul / Temizlikçi         | İlkokul / Emekli                | -                    |
| T20             | 3             | 5                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Elektrikçi            | 2001-2500            |
| T21             | 2             | 3                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Tekstil               | 2501 ve üstü         |
| T22             | 3             | 5                     | İlkokul / Ev hanımı          | İlkokul / Serbest               | 1501-2000            |
| T23             | 3             | 5                     | İlkokul / Temizlikçi         | İlkokul terk / İşçi             | 2501 ve üstü         |

Araştırmaya katılan velilerden anne olanların 3'ü ev hanımı, 1'i temizlikçi olduğunu, baba olan katılımcı ise serbest çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı baba, eşinin ev hanımı olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere araştırma grubundaki okulu terk eden katılımcılar için ekonomik yük çoğunlukla babanın omuzlarındadır. Bu yük bazen babayı ülke dışına bile sürükleyebilmektedir.

*Babam genelde böyle senenin 6 ayı, 7 ayı yurt dışında oluyodu. Yani geldi, yazın geliyodu sadece. (T8)*

Ancak bu sonuç, yukarıda incelendiği üzere Gebze'nin eğitim durumunu değerlendiren bazı eğitimcilerin söyledikleriyle çelişmektedir. Çünkü eğitimcilerin bazıları velilerin çalışmasının gerek eğitime etkisini gerek okul terk sürecine etkisini değerlendirirken babanın çalışmasının yanında annenin de çalıştığını belirtmişlerdir.

*E dolayısıyla anne-baba da, anne de çalışıyo. Çoğu, işte evlere yardım etmeye giden insanlar ya da fabrikalarda çalışan insanlar. (E8)*

Dolayısıyla araştırma grubunun durumuyla bazı eğitimcilerin yukarıdakiyle örtüşen ifadeleri karşılaştırıldığında, çalışan annelerin çocuklarına zaman ayıramamaları, ilgilenememeleriyle bağlantılı okul terk vakaları yaşanabilse de bunun Gebze'nin genelini ilgilendiren bir sorun olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde eğitimciler parçalanmış ailelerin çocuklarının yine ilgisizlik nedeniyle okulu terk ettiğini belirtmişlerdi. Ancak araştırma grubundaki hiçbir katılımcı okula devam ettiği dönemi anlatırken aileleriyle ilgili böyle bir durumdan bahsetmemiştir. Buradan anlaşılacağı üzere ailenin okul terkteki rolünü anlamak için farklı değerlendirmeler yapmak gerekmektedir.

Katılımcı annelerden yalnız biri ekonomik sıkıntı çektiklerini ve kendisinin de çalışmak istediğini belirtmiştir. Ancak bu aşamada hem küçük çocuğu hem de kocası karşısına bir engel olarak çıkmıştır.

*Şu çocuk söylemesi, bu doğdu, bununle uğraş olmasaydı hani ben çalışmak zorunda kalcaıktım bunlar için. Biraz da eşim çalışmama sorun yaptırdı yani. Onun için çalışamadığım için çocuğum o şeyden mahrum kaldı. (V1)*

Ya da bir okul terk katılımcının belirttiğine göre ekonomik sıkıntıları nedeniyle çalışmak isteyen annelerinin ezilmemesi için kendisi ve kardeşi çalışmaya karar vermiştir.

*Abim askere gittikten sonra annemin çalışmasını istemedik. Biz okuyoruz, cahil değiliz, anne. Seni ezerler, biz çalışalım, biz edelim. Biz sana bakarız...(T22)*

Göç ile Anadolu'dan Gebze'ye gelen insanlar geleneksel aile yaşantısına uygun olarak annenin çalışmasını istememektedir. Ancak koşullara bakıldığında ailede ikinci bir kişinin çalışmasının gerekliliği de fark edilmektedir.

Hane içerisindeki bireylerin çalışma durumunun yanında haneye giren gelir de ekonomik durumu anlamak için bir fikir verebilir. Katılımcılardan 5'i ailelerinin aylık gelir düzeyi hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Diğerleri arasında 8 kişi 2.500 TL ve altında bir aylık gelire sahip olduklarını dile getirmiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan velilerin de biri hariç diğerlerinin aylık gelirleri 2.500TL ve altındadır. Hane halkı büyüklükleri dikkate alındığında bu değerler ailenin ekonomik sıkıntı yaşayabileceği anlamına gelmektedir. Zira araştırma grubunun ortalama hane halkı büyüklüğü yaklaşık olarak 5'tir. Araştırmanın yapıldığı dönem 4 kişilik bir ailenin yoksulluk sınırının 3.687 TL olduğu dikkate alınırsa sorun daha iyi anlaşılabilir (<http://www.memursen.org.tr/haber/memur-sen-aclik-ve-yoksulluk-sinirini-acikladi.html>). Bu durum, daha önce de değinildiği gibi ailenin çocuklarının ihtiyaçlarını temin etmelerini zorlaştırabilir.

Diğer taraftan araştırmanın yapıldığı dönemde gelir düzeyi 2.501 TL ve üstü olan katılımcılar için katılımcıların okulu terk etmelerinden sonra gelir düzeylerinin yükselmiş olduğu düşünülebilir. Çünkü bu katılımcıların okulu terk etmelerinden sonraki süreçte, hanede iş piyasasına dâhil olan kişi sayısı artmış, böylece haneye giren aylık gelir de yükselmiş olabilir. Gerçekten de bu durum ailenin aylık gelir

düzeyi sorulduğunda katılımcıların yaptıkları hesaplarda (babamın maaşı, ablamın maaşı, benim maaşım vs.) gözlenmiştir.

Araştırma grubundaki velilerden biri hariç diğerleri ciddi bir ekonomik sıkıntılarının olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında okulu terk eden katılımcılardan da lise eğitime devam ederken ailesinin ciddi ekonomik sıkıntı çektiğini dile getiren 6 kişi gözlenmiştir. Yukarıdaki değerlendirmeye göre ekonomik sıkıntı yaşadığını belirten daha çok kişinin olması beklenebilir. Ancak burada muhtemelen katılımcılar için düşük de olsa belli bir yaşam standardı yakalayabilmiş olmak, daha önemli görünmektedir. Yani içinde bulundukları ekonomik düzeyi kabullenilmişlik söz konusudur. Gerçekten de bu durumu bir veli şu şekilde anlatmaktadır:

*(...)çoğu insanların maddi durumdan çok hani şeyi var yani, yok değil yani, var. Olanlar çok var yani, sıkıntı çekenler var. Ama kimse hani artık daha şeyapmıyo yani, nası olsa bu bizim çilemiz diyip herkes içine kapanıp gidiyo. (V1)*

Bir eğitimcinin de bu bağlamda dikkat çekici bir gözlemi olmuştur. Bahsi geçen eğitimci öğrencileriyle son derece yakından ilgilenen birisi olduğunu belirtmiştir. Çocukların ekonomik durumlarıyla ilgili olarak şu değerlendirmeyi yapmıştır:

*İşin doğrusu, hani o maddi olarak uı, şikâyet eden çocuk şimdiye kadar olmadı. Mutlaka çekiyolar ama tabii o çok özel durumlar. Ciddidir ama diyorum ya; utanıyo çocuklar bi kere bu tür meselelerden. (E8)*

Diğer taraftan okulu terk eden katılımcılardan yalnızca 1'i bu yaşadıkları ekonomik sıkıntının okulu terk etmesine neden olduğunu belirtmiştir. O kişi de araştırma grubunun en yaşlısıdır.

*(...)yani lise döneminde de maddiyat biraz öndeydi yani ondan sonra ben de bi şekilde bıraktım yani okulu. (T19)*

Araştırma grubunun en yaşlı kişinin okulu terk etmesindeki en önemli nedenin ekonomik sorunlar olması, ekonominin okul terk sorununda tüm dönemlerde dikkat edilmesi gereken bir etken olduğunun göstergesi olduğunu düşündürebilir. Günümüze yakın dönemlerde okulu terk eden diğer katılımcılar, yaşadıkları

ekonomik sıkıntıları kendileri de çalışarak gidermeye uğraşmıştır. Belki de okula devam ettikleri süre içerisindeki durumlarını buna göre değerlendirdikleri için ekonomik sıkıntı çekmediklerini ifade etmişler. Örneğin ailesinin ekonomik durumu kötü olan bir görüşmeci okula devam ettiği süre içerisindeki durumu şöyle anlatıyor:

*Ya aile durumu şöyle: Ben hiç aileme yüklenmedim hani gerektiği zaman, gerekse de para istemedim yani(...)Çalışıyodum, gidiyodum okuldan mesela, okula gelmediğim zamanlar çalışmaya gidiyodum. (T12)*

Aslında öğrencilerin okurken çalışması, araştırmaya katılanları dikkate alırsak Gebze bölgesinde süreç içerisinde ekonomik sıkıntıya verilen refleksin değişimini gösterebilir. Şöyle ki 1990'lı yılların sonlarında Gebze'deki iş olanakları, bir öğrencinin okurken çalışmasına imkân sağlaması açısından günümüzle kıyaslandığında şüphesiz yetersiz kalacaktır. Ancak 2000'li yıllarda bir öğrencinin okurken çalışabileceği birçok iş imkânı oluşmuştur. Yani sanayinin kurduğu bu kentte zaman içerisinde artan nüfus, gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayarak yeni iş sahaları oluşturmuştur. Dolayısıyla artık iş sahası olarak sadece sanayi yoktur. Bu da çalışmak için okulu bırakmak yerine okurken çalışmak şeklinde öğrencilerin ekonomik sorunlar karşısındaki reflekslerini değiştirebilmekte ya da önceki yıllara oranla okurken çalışmayı daha da kolaylaştırmaktadır.

Bir öğrencinin okula devam ettiği süre içerisinde çalışmasının en önemli nedeni ailesinin ekonomik durumunun kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yetmemesidir. Bu, bazen eğitim ihtiyaçları olabildiği gibi bazen de kişisel ihtiyaçları olabilmektedir. Eğitimciler böyle öğrencilerin varlığına işaret etmişti.

*E çalışan var tabii... Çok, evet... Kendi ihtiyaçları için yani, eee, işte giyinmek, kuşanmak istiyο, gzmek istiyο, bu tür ihtiyaçları için çalışıyo. (E8)*

Araştırma grubundaki bazı kişilerin kısa süreli iş tecrübeleri dikkate alınmazsa, yalnızca 4 kişi okula devam ettiği süre içerisinde düzenli olarak çalışmıştır.

*Ben zaten haftasonları kendim de gidip çalışıyodum. Kendi harçlığımı kendim de çıkartıyodum yani. (T10)*

Benzer şekilde araştırma grubundaki 2 veli çocuklarının okula devam ederken çalıştıklarını belirtmiştir. Ancak iki veli de çocuğunun okul dışında bir işle çalışmasıyla okulu terk etmesi arasında doğrudan bir ilişki kurmamıştır.

Okula devam edildiği süre içerisinde bir işyerinde çalışmak, okul eğitimi etkileyen bir durumdur. Ancak okul terke neden olan çok önemli bir etkindir şeklinde bir değerlendirme yapmak, özellikle ortaya çıkan bu niceliksel değerle son derece zordur. Gerçektende McNeal(1997), bir öğrencinin okul eğitimine devam ettiği süre içerisinde bir iş yerinde çalışmasının doğrudan okul terke etken olmadığını göstermiştir. Daha çok işin niteliği ve mesai süresiyle ilişkili olarak değerlendirilebileceği yine bahsi geçen çalışmada belirtilmiştir.

Buna göre, bir öğrencinin okul dışında bir işte çalışması, eğer çalıştığı iş yüksek performans ve zaman gerektiriyorsa okul hayatını olumsuz etkileyebilir. Kendisine ve derslerine yeterli ilgiyi gösteremeyen bir öğrencinin hem ders başarısı hem de eğitimcilerle olan ilişkisi bundan olumsuz etkilenebilir. Gerçektende bazı eğitimciler buna dikkat çekmiştir.

*Mesela çocuğa diyosun “oğlum bi kılık kıyafetini düzelt, nedir bu?” o akşam çocuk şeyden gelmiş, işten gelmiş, çalışmış. Çocuk bu sefer bize isyan ediyor işte: “Ben çalışıyorum; benim böyle sıkıntıları var, bunlar niye görülmüyo?”. (E3)*

Bunların dışında okula devam ederken çalışmaya başlayan öğrenci, yeni insanlarla tanışır, yeni ilişkiler kurar. Bu ilişkiler öğrencinin okulla olan bağlarını zayıflatabilir. Bu bağlamda okula devam ettiği süre içerisinde bir fabrikada çalışan bir katılımcı okul terk sürecine girişini şu şekilde anlatmaktadır:

*Babamın desteği para konusundan olmadı. Eee, o yüzden biz çalıştık. Çalıştıktan sonra sevgili hayatı, dışarıyı gördük(...)Sevgili hayatından sonra baya giyim-kuşam değişti, insanlarımız değişti. Değişik insanlarla takılmaya başladık... (T22)*

Bu katılımcının “çalıştık”, gördük”, “başladık” şeklinde çoğul ifadeler kullanmasının sebebi, ikiziyle beraber bu sürece girmesidir. Ancak ikizi, iş çevresindeki arkadaşlık ilişkilerinde ölçüyü korumuş ve herhangi bir sorun

yaşamadan okul eğitimine devam etmiştir. Kendisi ise ikizinin aksine iş yerindeki arkadaş çevresinin etkisine girmiş ve ilişkilerinde ölçüyü koruyamayarak erkek arkadaşının etkisiyle okulu terk etmiştir.

Literatür taramasında okul dışında bir işte çalışmanın okul terke neden olmasında iş yerindeki çevrenin etkisinden bahsedildiğine rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul dışında bir işte çalışmanın okul terke etkisinde iş yerindeki mesai arkadaşlarıyla olan ilişkiler dikkate alınabilir. Ancak bu etkeni okul dışındaki arkadaşlar çerçevesinde de değerlendirmek mümkündür.

### 3.2.2.3. Ailenin Eğitime İlgisi ve Desteği

Bir ailenin çocuklarının eğitim sürecine ilgi ve desteği şüphesiz çok önemlidir. Daha önce gösterildiği üzere hem literatürde karşılaşılan birçok çalışmada hem de eğitimcilerin değerlendirmelerinde ailenin ilgi ve desteğinin okul terk olgusuna etkisi önemle vurgulanmıştır.

Okulu terk eden öğrencilerin aile ilgi ve desteğinden mahrum kalmalarında iki nedene işaret edilmiştir. Bunlardan ilki, ailenin eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi düşük olan aileler çocuklarının eğitimine önem vermeyebiliyor ya da çocuklarının okula devam etmesini sağlayacak motivasyonu oluşturamıyorlar. İkincisi ise ailenin yoğun iş mesaisidir. Uzun mesai süreleri ailenin çocuklarıyla ilgilenmeleri için gereken zamanı oluşturmalarını engellemektedir (Bertrand, 1962; Yao v.d., 2013; Mishra & Ep, 2014). Literatürde karşılaşılan bu durumlar eğitimciler tarafından da ısrarla dile getirilmiştir.

*Çünkü aile okumadığı için, genelde ailenin okuma seviyesi düşük burda, aileler okumadığı için çocuklarının da okumasını çok da önemsemiyorlar yani. (E7)*

*İşte 8 saatin üstünde çalışıyorlar hep. İki veli de çalışıyor. Yani beraber aynı sofraya bile oturduklarını sanmıyorum. Dolayısıyla velilerin çocuklarına ilgileri de oldukça az. (E2)*

Tablo 25'te lise düzeyinde bir çocuğun velisi olabilecek yaş aralıkları için Gebze'deki erkek ve kadınların eğitim düzeyine göre oranları verilmiştir. Tablodan

görülebileceği üzere yaş aralığı arttıkça eğitim düzeyi azalmaktadır. Kadınlarda bu durum, nispeten daha belirgindir. Kadın için de erkek için de nüfusun en çok toplandığı eğitim düzeyi ilköğretimdir. Buna göre, Gebze'deki öğrencilerin ailelerinin, özellikle de annelerinin eğitim düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Tablodan çıkan bu sonuç eğitimcilerin, Gebze'deki ailelerin eğitim durumlarıyla ilgili yaptıkları değerlendirmeleri desteklemektedir.

**Tablo 25:** Gebze'deki 35-59 Yaş Arası Erkek ve Kadınların Eğitim Düzeyine Göre Oranları (%)

| Eğitim Düzeyi |                                           | Yaş Aralığı | 35-39 | 40-44 | 45-49 | 50-54 | 55-59 |
|---------------|-------------------------------------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ERKEK         | Okuma Yazma Bilmeyen                      |             | 0,32  | 0,20  | 0,34  | 0,55  | 1,66  |
|               | Okuma Yazma Bilen Ama Bir Okul Bitirmeyen |             | 0,65  | 0,46  | 0,62  | 1,45  | 2,62  |
|               | İlköğretim                                |             | 46,48 | 56,26 | 63,32 | 65,50 | 65,55 |
|               | Ortaöğretim                               |             | 34,56 | 28,10 | 23,42 | 21,53 | 16,79 |
|               | Yükseköğretim                             |             | 15,02 | 12,58 | 9,47  | 6,54  | 7,18  |
| KADIN         | Okuma Yazma Bilmeyen                      |             | 0,77  | 1,48  | 3,26  | 6,61  | 12,18 |
|               | Okuma Yazma Bilen Ama Bir Okul Bitirmeyen |             | 1,42  | 2,36  | 4,59  | 7,26  | 12,37 |
|               | İlköğretim                                |             | 64,53 | 71,88 | 72,78 | 68,37 | 59,00 |
|               | Ortaöğretim                               |             | 20,06 | 15,58 | 11,77 | 9,83  | 6,37  |
|               | Yükseköğretim                             |             | 10,88 | 6,04  | 3,59  | 2,27  | 2,55  |

**Kaynak:** TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri verilerinden derlenmiştir

Okulu terk eden katılımcılarının annelerinin eğitim durumu, Tablo 25'le kolaylıkla ilişkilendirilebileceği gibi literatürle ve eğitimcilerin değerlendirmeleriyle de son derece uyumludur. Çünkü genellikle okulu terk eden öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olduğu vurgulanmaktadır. Ancak okulu terk eden katılımcıların annelerinin neredeyse tamamının ev hanımı olması, özellikle Gebze özelinde değerlendirildiğinde, eğitimcilerin değerlendirmeleriyle çelişmektedir. Çünkü hatırlanacağı üzere eğitimciler, hem babanın hem de annenin çalışması nedeniyle çocukların aileden gerekli ilgiyi göremediğini belirtmişti.

Okul sürecinde gerek anneden gerek babadan, gerekse de her ikisinden olacak şekilde aile desteği aldığını belirten 16 kişi olmuştur. Araştırma grubunun 23 kişi olduğu göz önüne alınırsa bu yüksek bir niceliksel değerdir. Ancak burada okulu terk edenler için söz konusu olan destek, ailelerinin, okumaları yönünde yaptıkları telkinler ve asgari düzeydeki ekonomik katkılarından ibarettir. Benzer bir ilgi ve destek anlayışından velilerin de bahsettiği gözlenmiştir. Velilerin tamamı çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilendiklerini ve okula devam etmelerine destek verdiklerini dile getirmiştir. Örneğin ailesinin eğitimine desteğinin olup olmadığı sorulan bir katılımcının cevabı şöyledir:

*Vardı. Sürekli şey yapıyolardı yani, söyleyerek bunu şey yapıyolardı. Oku, çalış, sürekli bişey vardı.(T8)*

Ancak gerek literatürde karşılaşılan kaynakların gerek eğitimcilerin üzerinde durdukları ilgi ve destek, son derece yoğun bir mesai ve belki biraz da ekonomik kaynak gerektirmektedir. Örneğin bir eğitimci merkez mahallerde ikamet eden sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin çocukları için yaptığı destekleri şöyle anlatmaktadır:

*Onların ekonomik şartları uygun olduğu için çocuklarını uzun süre dersanelere gönderiyorlar, özel öğretmenlerden ders aldırıyolar... (E1)*

Bu destekler özellikle akademik başarı sorunu için son derece etkili olabilir. Ancak gözlemlendiği kadarıyla çevre mahallelerde ikamet eden çocuklar böyle bir desteği görüşme boyunca hiç dile getirmediler. Bunun yanında eğitimciler çok daha basit ama etkili ilgi ve destek eylemlerine de vurgu yaptılar.

*(...)ya annenin, benim de çocuklarım var, bilinçli olması gerekiyor, işte evde televizyon ne kadar açık kalıyo? Çocuğun ayrı bir odası var mı? Evde öyle bir atmosfer var mı? Yani o kadar etken ki bunlar. Yani bir anne olarak ben de gözlemliyorum. (E8)*

Bu şekilde bir ilgi noktasında velilerin çocuklarına karşı genelde çaresiz kaldıkları gözlenmiştir. Çocuklarına ders çalışmasını söyleyen aileler, genelde çocuklarının olumsuz cevaplarıyla karşılaştıklarını ve ellerinden de bir şey

gelmediğini belirtmişler. Örneğin iki çocuğu okulu terk etmiş bir veli evde ders çalışmalarını sağlayamadığı çocuklarıyla ilgili günlük bir olayı şöyle anlatmıştır:

*Eee, çocuklar geliyordu, kapının önünde top oynardı. Bunlar hiç durur mu evde? Durdurmak mümkün değil. Arkadaşlar zaten çağırıyordu: “(...)gelin top oynayalım.” Bunlar durmaz, ben bunları durduramazdım. (V3)*

Aile ilgi ve desteğinin önemli bir kaynağı da ailenin sosyal sermayesidir. Özellikle ailenin okuldaki eğitimcilerle iletişimi bu bağlamda öne çıkmaktadır. Araştırma grubundaki velilerden 2’si düzenli olarak okula gittiğini ve eğitimcilerle görüştüğünü dile getirmiştir. Bir veli de çalıştığı için idarecilerle telefon aracılığıyla iletişim kurduğunu belirtmiştir. Diğerleri ise çoğunlukla okuldan çağırıldıklarında okula gittiklerini, eğitimcilerle iletişime geçtiklerini belirtmiştir.

İkinci bölümde hem eğitim sosyolojisi açısından sosyal sermayenin eğitime etkisi hem de literatür taramasında sosyal sermayenin okul terke etkisi gösterilmişti. Gerçekten de eğitimciler bunun önemine vurgu yapmışlar, en azından toplantılarda ailelerin okula gelerek kendileriyle iletişim halinde olması gerektiğini belirtmişler ancak ailelerin bunu dahi yapmadığını ifade etmişlerdir.

*Yani yaşanan problemlerin çoğu bu ilgisizlikten kaynaklanıyo(...)Veli toplantısı falan yaptığımız zaman mesela katılımın çok az olduğunu görüyoruz. (E5)*

Katılımcı velilerden 2’si yukarıda da belirtildiği üzere sık sık okula gittiklerini ve eğitimcilerle iletişimde olduklarını dile getirmiştir.

*Sık sık gidiyodum okula. Ha ha ilkokul, ortaokulda hep sınıf ıı, şey, aile birliğindeydim, sınıf annesiydim. Sık sık giderdim, sorardım ama işte lisede okumadılar. Çok istiyodum okumalarını ama okumadılar. (V3)*

*Şimdi ben okula gidiyodum, öğretmene soruyodum, gidiyom ki yok çocuk... O, nerde bu? Şeyde, oyun oynuyo internette, internette. Hoca diyodu ki bana “Sen mi okuyosun oğlun mu?” (V5)*

Velilerin okula sık sık gitmeleri, okuldaki eğitimcilerle görüşmeleri, çocuklarının durumları hakkında bilgi almaları kayda değer sosyal sermaye belirtileridir. Bu

bağlamda bir velinin işleri nedeniyle okula gidemese de idare ile sık sık telefon aracılığıyla görüşerek bilgi aldığını, duruma göre belli zamanlarda okula giderek öğretmenlerle görüştüğünü belirtmesi de önemlidir. Ancak buna rağmen çocukların okulu terk etmesi farklı etkenlerin etkisini gösterir. Ailenin ilgisine rağmen çocuğun aileyi dikkate almaması, aileyle ilgili önemli bir durumu akla getirebilir. Okulu terk eden katılımcıların ailelerinin eğitim durumlarının düşük olması çocuklarında eğitimlerine devam etmeleri için gerekli olan motivasyonu oluşturmada olumsuz etkiye sahip olabilir. Velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasının yanında okulu terk etmiş olmaları da olumsuz etkiyi pekiştirebilir. Gerçekten de yukarıda bahsi geçen velilerin ikisi de lise eğitimlerine devam ederken okulu terk ettiklerini belirtmiştir. Literatürde eğitim düzeyi düşük ve okulu terk etmiş velilerin çocuklarının da okulu terk ettiğini gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Bertrand, 1962; Mishra & Ep, 2014).

Okulu terk eden öğrenciler için aile yapısı içerisinde önemli olan bir diğer husus da kardeşlerin durumudur. Tamer (2013), kardeşleri okul terk deneyimine sahip gençlerin de okulu terk edebildiğini belirtmiştir. Araştırma grubundaki kişilerin okulu terk etmiş kardeş ya da kardeşleri olanların sayısı 8'dir. Ayrıca 4 velinin de birden fazla okulu terk etmiş çocuğu bulunmaktadır. Kardeşlerin birbirleri için olumsuz örnek teşkil edebileceği düşünülebileceği gibi buradan aileyle ilgili başka dikkat çekici bir durum söz konusudur. Ailenin daha önce okulu terk eden bir çocuklarının olması daha sonraki çocuklarına yaklaşımı da etkileyebilmektedir. Örneğin normalde babasının çok sinirli olduğunu, okuluyla ilgili gelişmeleri korktuğu için babasından sakladığını belirten bir katılımcı, buna rağmen kendisinin okulu terk ettiğinde hiç de beklemediği bir tabloyla karşılaştığını belirtiyor.

*Yani abimden daha çok alıştı, ee, abimin zamanında daha çok asabiydi. Ben o sıralar ortaokuldaydım, ee, ona çok bağırdığı için ben de çok sinir olur diye düşünüyordum, ben lise 1'de kaldığımda tepkisini görmedim, ordan tabii ki de tepki gösterdi, üzüldü ama yani çok karşı çıkmadı yani. (T17)*

Yani görüldüğü üzere bir çocuğunda okul terk deneyimini yaşayan aile diğer çocuklarında aynı durumla karşılaştıklarında durumu daha kolay kabul edebilmektedir. Bu durum büyük çocuğun okul terk sonrası hayatıyla bağlantılı

olarak umut ya da umutsuzluk olarak kendini göstermektedir. Bunun umutla ilgili en önemli nedeni okul terkin bir son olmadığını, farklı yollarda da ilerlenebileceğini görmeleridir. Çünkü yukarıda ifadelerine yer verilen katılımcı, özellikle babasına mesleki açık öğretim lisesinden eğitimine devam edeceğine dair söz vermesinin ona bir güven verdiğini belirtmiştir.

Benzer şekilde 3 çocuğu da okulu terk etmiş bir veli, büyük çocuğunu okulu terk ettikten sonra özel akşam lisesine göndererek mezun olmasını sağlamıştır. Daha sonra küçük çocuğu da okulu terk edince ilk tepkisinin lise eğitimini bitirmesi gerektiğini anlatmak olduğunu ifade etmiştir.

*Bitti, ben gene devam edeceksin dedim, ben dedim... Bu asker ben devam... Ben gidi, götürdüm sonra, diplomalarını ben aldım genellikle. Gittim, vallahi geldim sonra çocuk benim şeyetti, dizini kırdı takdi, teşekkür ederim annecim, dedi. Öptü elimi okulu bitirince. (V5)*

Yukarıda ifadelerine yer verilen veli çocuğu okulu terk ettikten sonra mesleki açık öğretim lisesine kendisi kayıt yaptırdığını ve lise eğitimine devam etmesi yönünde telkinlerine devam ettiğini belirtmiştir. Buradan anlaşılabacağı üzere ailenin eyleme dönük ilgi ve desteği çocuğun eğitim hayatında güçlü bir etkiye sahiptir. Öyle ki okulu terk etse bile farklı yollardan eğitimine devam etmesini sağlayabilir. Gerçekten de bahsi geçen bu velinin çocuğu, eğitimine devam ederek 4 yıllık bir lisans programından mezun olmuştur.

Bunun aksi olarak okul terk sonrasını büyük çocukta olumsuz yaşayan ve diğer çocuğu da okulu terk eden aileler, çocukları için umutsuz bir bekleyişe sürüklenebilmektedir. Örneğin 2 çocuğu okulu terk etmiş katılımcı bir veli, büyük çocuğunun okul terk sonrası açık öğretim lisesi aracılığıyla eğitimini tamamlama noktasında gayret sarf etmediğini, herhangi bir işe girip çalışmadığını, aynı şeyleri yakın zamanda okulu terk eden küçük çocuğunda da yaşadığını ifade etmiştir.

*(...)Yoksa abini örnek alıyosun heralde. Ona da diyorum bari işe gir çalış da bu çocuk da, çocuğa örnek ol diyorum. Diyo, iş var da biz mi çalışmıyoruz? İş var ama çalışmıyo, biliyorum. (V3)*

Diğer taraftan biraz önce belirtildiği üzere ailelerde annelerin genellikle iş gücü piyasasında yer almaması, ekonomik yükün babanın üzerine kalması nedeniyle yoğun bir iş yaşantısı olan babanın çocuğunun eğitim durumuna ilgisini ve etkisini azaltacaktır.

*O zaten işe gidip geliyordu. Kendince anca ilgileniyodu. Bana pek bişey diye, demiyodu hani. Sadece dedi ki hani oku, ileride kendin yaparsın, kendin edersin. Benden bişey bekleme diyodu. Tek bana annem diyodu, oku oku diye. (T10)*

Bu bağlamda araştırma grubundaki velilerden okulu terk eden çocuğu olan tek baba da görüşmede eşini kastederek aşağıdaki ifadelerle yer vermiştir.

*Ev hanımı... Benden daha çok ilgileniyo çünkü o daha çok görüyo. (V4)*

Ailesinden ilgi ve destek gördüğünü belirten katılımcıların dışındaki diğer 7 kişinin aileleri ise ya öğrencinin okulu terk etmesine zemin hazırlayabilecek olumsuz tavırlar ya da öğrencinin eğitime karşı umursamaz yaklaşımlar sergilemiştir. Örneğin okulda öğretmenleriyle sorun yaşayan bir kız katılımcı, konuya duyarsız kalan babası nedeniyle terk sürecine girmesini şu şekilde ifade ediyor:

*Ya benim babamın, nası diyim, beni okutmaya pek niyetli değildi. (T16)*

Ya da okulu kendi isteğiyle terk etmiş bir kız katılımcının okula devam ettiği süre içerisinde ailesinin desteği sorulduğunda şöyle cevap vermiştir:

*Yani, sınıfta kalırsan alırsız gözüyleydi. Ailem öyle yani. (T4)*

Bazılarının ailesi ise doğrudan öğrencinin okulu terk etmesine neden olmuştur. Örneğin eğitimiyle ilgili söz hakkı ağabeyine verilmiş bir katılımcının notlarının düşük olduğunu öğrenen ağabeyi, katılımcının okulu bırakmasına neden olmuştur.

*Aldı gibi bişey. İstersen falan, dedi. Tamam, dedi. Sen okumazsın, dedi. Çık, dedi. Çıktım. O şekilde oldu. (T3)*

Ya da kızlarının okulda erkek arkadaşı olduğunu, onunla bazı şeyler yaşadığını öğrenen bir aile, okulu arayarak tepkilerini dile getirmiş ve çocuklarının okulu terk etmelerine neden olmuştur.

*Evet. Okula gelmiyecek dediler. Okulda zaten devamsızlıktan kaldım olarak gözükiyor. (T11)*

Tam da bu noktada kız öğrencilerin başlı başına bir konu başlığı olduğu anlaşılabilir. Gerçektende özellikle dünya literatüründe kız öğrencilerin okulu terk etme sorununun birçok çalışmaya konu olduğu görülmüştü. Ayrıca eğitimcilerden de birçoğu kız öğrencilerin okulu terk etmelerini özel olarak değerlendirmiştir.

#### **3.2.2.4. Ailenin Kız Öğrenciye Yaklaşımı**

Eğitimde cinsiyetin önemine ikinci bölümde değinilmiş ve yine cinsiyetin önemi MEB istatistiklerinde görülmüştü. Ayrıca kızların okulu terk etmesinin özellikle dünya literatüründe üzerinde durulan bir konu olduğu gösterilmişti. Kızların okulu terk etme nedenleri gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan ülkelere doğru farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde özellikle genç hamilelik öne çıkarken gelişmekte olan ülkelerde yoksulluk, kültürel pratikler veya geleneksel inançlar ve uygulamalar kızların okulu terk etmelerine neden olmaktadır. Ülkemizde özel olarak kız öğrencilerin okulu terk etmeleri üzerine bir çalışmaya rastlanamamıştı. Ama neredeyse bütün çalışmalarda kız öğrencilerin durumuna değinilmiştir.

Kız öğrencilerin okulu terk etmeleri eğitimciler tarafından özellikle işaret edilmiştir. Bunun nedeni belki de bir kent hayatından beklenmeyecek şekilde ailelerin kız öğrencileri okutma konusunda isteksiz davranmalarıdır.

*Babasının okutmak istememesi... Belki Doğudaki kadar çok yoktur ama işte özellikle kız çocuklarında, buralarda da yok mu? Var. (E4)*

Araştırma grubunda 8 kız öğrenci vardır ve bunların 3'ü yani yaklaşık olarak yarısı aileleri tarafından okuldan alınmıştır. 3'ünde de okul terk nedeni erkek arkadaş sorunudur. Başka 1 kız öğrenci ise ailesinin engellemeye çalıştığı bir erkek arkadaş ilişkisiyle başlayan bir süreç sonunda okulu terk ettiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan kendi isteğiyle okulu bırakan 2 kız öğrenciden birinin ailesi kızlarının kesinlikle imam-hatip lisesine gitmesini isterken diğerinin ailesi de mutlaka örtünmesini istemiş. Bu iki kız öğrenci, ailelerinin bu yaklaşımlarının kendilerinin okulu terk

etme süreçlerini başlatan önemli etkenler olduğunu belirtmiştir. Geriye kalan 2 katılımcıdan birinin ailesi, sınıfta kalırsa okuldan alacağını vurgularken; diğerinin ailesi ise kızlarını okutmaya pek istekli olmadığını belirtirmiş.

**Tablo 26: Kız Katılımcıların Okul Terk Durumu**

| <b>Araştırma Grubu</b> | <b>Ailenin Yaklaşımı</b>                                                                                                                             | <b>Okul Terk Nedeni</b>          | <b>Şu Anki Meşguliyeti</b> |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| T4                     | “Yani benim tek bir okul seçme şansım vardı, o da İmam-Hatip Lisesiydi... Ailede İmam-Hatip Lisesini okumamı istiyorlardı.”                          | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  | Kuran Kursu                |
| T5                     | “Beş sene atletizmle uğraştım... Ee, birinci oldum ama ailem sırf açık olmamı istemediği için kapanmak zorunda kaldım ve sporu bu şekilde bıraktım.” | Kendi İsteğiyle Okuldan Ayrılma  | Kuran Kursu                |
| T6                     | “Ailem, yaa, zaten benim babam demişti, eğer sınıfta kalırsan seni Kur'an kursuna göndercem demişti.”                                                | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma | Kuran Kursu                |
| T7                     | “Okulu, ee, benim bi abim var. Abim böyle çok okumak falan karşı. Yani kendisi çok dini birisi ve okumayı is, hani istemiyodu okumamı açıkçası.”     | Ailenin Okuldan Alması           | Kuran Kursu                |
| T11                    | “Yaa benim ailem çok tutucu bi aileydi hani nası diyim size, her zaman her ailenin olduğu gibi erkek arkadaşla karşılardı.”                          | Ailenin Okuldan Alması           | Çalışıyor                  |
| T15                    | “O zaman, ilk başlarda sorun yoktu, sonra erkek arkadaş felan edindim. Ondan sonra...”                                                               | Ailenin Okuldan Alması           | Kuran Kursu                |
| T16                    | “Ya benim babamın, nası diyim, beni okutmaya pek niyetli değildi.”                                                                                   | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma | Çalışıyor                  |
| T22                    | “Güzel gidiyodu ama 10. Sınıfta bi sevgili durumu oldu. Maalesef o sevgili durumunda okuyamadım.”                                                    | İkinci Kez Sınıf Tekrarına Kalma | Ev hanımı                  |

Kız katılımcıların okul terk durumlarından anlaşıldığı kadarıyla kız öğrencilerin doğrudan okuldan alınması yanında ailelerinin yaklaşımlarının da okulu terk etmelerinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu durum dünyadaki okul terk çalışmaları çerçevesinde değerlendirildiğinde, Gebze'deki kızların okul terk

nedenlerinin daha çok gelişmekte olan ülkelerdeki kızların okul terk nedenleriyle benzeştiği söylenebilir.

İkinci bölümde göç-eğitim ilişkisi incelenirken belirtildiği gibi kırsaldan kente gelen ailelerde çocuklarının eğitime devamını cinsiyet belirlerken, genellikle farklı nedenlerden ötürü (ekonomik, kültürel, dini vb.) kızların aleyhine kararlar alınabildiği görülmüştü. Bu bağlamda Anadolu'nun çeşitli illerinden özellikle ekonomik nedenlerden ötürü Gebze'ye göç etmiş aileler, Gebze'nin sosyal hayatı karşısında tedirgin olarak kızlarına karşı korumacı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu tedirginliğin vardığı son nokta güvensizlik olmuştur ve araştırmamız kapsamında görüşülen kızlar için çözüm okulu terk etmekte bulunmuştur. Tablo 26'da gösterildiği gibi birçok aile erkek arkadaş ilişkilerinden kızlarını korumak için çocuklarını okuldan alarak okulu terk etmesine neden olmaktadır.

Bu konuyla alakalı bir başka durumda yetkinin evin büyük oğlunda, ağabeyde toplanmasıdır. Babanın iş yoğunluğunun olması ya da vefatı gibi nedenlerle sorumluluk evin büyük erkek çocuğuna kalabilmektedir. Burada söz konusu kız kardeş olunca ailede söz sahibi olma hakkı verilen ya da babanın vefatı sonucu evin sorumluluğunu üstlenen ağabey, aynı korumacı yaklaşımları sergileyip kızların okulu terk etmelerine neden olabilmektedir. Örneğin ailenin eğitim konusundaki yaklaşımı sorulan bir kız görüşmeci durumu şöyle anlatıyor:

*Babam çok şey yapmıyo zaten, hani çok aşırı bi ilgilenmiyo ama annem yani bilmiyorum...(ağlıyor). Ya ben konuşamicam. (T7)*

Bu ailede daha önce değinildiği gibi baba kızlarının eğitim durumuyla çok ilgilenmemekte, anne ise son derece etkili gözükmektedir. Ancak bazı önemli olaylar karşısında anne de söz hakkını ağabeye vermektedir. Öyle ki yaşanan olaylar sonucunda kız katılımcı doğrudan ağabeyinin üzerinden okul terk sürecini anlatmaktadır.

*Okulu, ee, benim bi abim var. Abim böyle çok okumak falan karşı. Yani kendisi çok dini birisi ve okumayı is, hani istemiyodu okumamı açıkçası. Yani kız meslek liselerinde okumamı istiyodu. Benim de okulum o okula olunca yani daha yapcak*

*bişey yoktu, neyse işte öyle. Şey, bişey, bi olaylarımız oldu benim. Kendi olaylarım oldu. Sonra işte ee, bu da, abim de öğrenince sinirlendi falan, ben evden kaçtım hatta. Baya bi olaylar olunca bırakmak zorunda kaldım. (T7)*

Babasının vefatıyla evin sorumluluğunu ağabeylerinin üstlendiği bir kız katılımcı, erkek arkadaşıyla yaşadıklarını ve sonrasını şu şekilde anlatmıştır:

*Nası oldu, boş dersti okula gitmiştim müdür yardımcısı peşime birini takmış, uu, takip ettirmiş, sonra ailemi aramış. Ailem duyunca korktum yani, kıızıolar böyle şeylere, dayak falan yemekten korkmuştum. O gün kaçtım işte, müdür yardımcısıyla tartışmıştık baya bi. Kaçtım, eve de gelmedim 10 gün kadar felan. Sonra da daha göndermediler. (T15)*

Biraz öncede değinildiği gibi Gebze bölgesindeki kız öğrenciler için erkek arkadaş ilişkileri, özellikle ailenin yaklaşımı nedeniyle son derece sıkıntılı bir hal alabiliyor. Araştırma grubundaki 8 kız katılımcının 3'ü, erkek arkadaş ilişkilerini ailelerinin öğrenmesi ve kızlarını okuldan almaları sonucu okulu terk etmiştir. Ancak ailelerin çevreye güvensizliğini farklı şekillerde kızlarının eğitimlerine yansıtılmalarını da dikkate alırsak bu durumdan etkilenen katılımcı sayısı 5'e yükselecektir ki bu kız katılımcı sayısının 8 olduğu göz önüne alındığında son derece yüksek bir oran demektir. Ailesinin yalnızca imam-hatip lisesine gitmesine izin verdiği ve bunun etkisiyle okulu terk sürecine giren bir kız katılımcı, bahsi geçen farklı yaklaşımlara örnek olarak verilebilir. Çünkü Tablo 26'dan da görüleceği üzere aileler gerek terk sonrası gerek terk öncesi kızlarını din içerikli eğitim kurumlarına göndererek kızlarını korumak, çevredeki güvensiz koşullardan yalıtım istemektedirler. Nitekim bu katılımcı da imam-hatip lisesini terk ettikten sonra yine ailesinin isteğiyle Kur'an kursuna başlamıştır. Bahsi geçen katılımcıya okula devam etmiş olsaydı iyi bir mesleğe sahip olup olamayacağı sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir:

*Ya, olurdu. Ben kendi istediğim mesleği olmaya çalışırdım ama o da imkânsız olurdu. Çünkü ailemin kafasında tek bi tane meslek vardı. Onu olmak zorundaydım: o da hoca... (T4)*

Erkek arkadaşlarıyla ilişkileri aileleri tarafından engellenen kız öğrenciler, bazen bu sorunu evden kaçmak gibi yollarla aşmaya çalışmaktadır. Gerçekten de eğitimciler Gebze'deki kız öğrenciler için bu sorunu özellikle işaret etmişlerdir.

*Buradaki çocukların büyük bir bölümü okulu terk ettiklerinde direk evleniyorlar. Ya da evlenmek için okulu terk ediyorlar. (E1)*

*Biliyorsunuz yani, eee, şimdi daha, ne diyelim, geleneksel olan insanlar, bu bölgede daha geleneksel ya da muhafazakar, ya bir kadınla bir erkeğin, bir genç kızla bir erkeğin yan yana gelmesi ancak eee, evlilikle olabiliyo. (E8)*

Araştırma grubunda bulunan velilerden kızı okulu terk eden bir kişi vardır. Velinin ifadelerine göre kızının okul terk süreci, okula devam ederken çalışmaya başladığı iş yerinde tanıştığı bir erkek arkadaşıyla ilişkilerinin ilerlemesiyle başlamış.

*Hanı kuöföre gidek, şua gidek, bua gidek. Ben de hanı sıradan işe vermemek için bi yere koyduk, orda konfeksiyonda he çalışıyorlardı orda. Sonradan babaları aldı, ben göndermedim. Baktım sıkıntı yaşıyok evde, okuldan kaçmaya başladılar o işe. (V2)*

Bu ilişkiyi öğrenen baba, çocuğunun işe devam etmesine izin vermez. Ancak kız, okuldan kaçarak erkek arkadaşıyla görüşmeye devam eder. Görüşmeler için okuldan kaçan kız, devamsızlık sebebiyle okuma hakkını kaybedince okulla ilişkisi kesilir. Bu olaydan kısa bir süre sonra da evlenmek için evden kaçır.

Ayrıca araştırmanın yapıldığı sıralarda arkadaşlarından öğrenildiği kadarıyla bir başka kız katılımcı da (T15) evlenmek için evden kaçmıştır. Bu katılımcı da erkek arkadaş ilişkisi nedeniyle ağabeyleri tarafından okuldan alınarak okulu terk etmiş ve Kur'an kursuna gönderilmişti.

Kız öğrencilerin erkek arkadaş ilişkileri nedeniyle okulu terk etmeleri sorununa araştırma grubundaki velilerden birinin oğlu da dâhil olmuştur. Veli katılımcının çocuğu, okulda tanıştığı kız arkadaşıyla ilişkisini ilerletmesi sonucunda kızın ailesi bu durumdan rahatsız olup bu ilişkiye müdahale etmeye çalışınca istenmeyen durumlar ortaya çıkmıştır.

*Gece, gece bi gece evde, kız eve gitmedi tabi şe, oğlumla beraber olduğu için, uı, eve gitmediği gecenin sabahında bulamadık. Akşam başka bi olay(...)Polisler denk gelip aldıklarında karşılaştılar. Ve kızın babası ordan sonra okula göndermedi. (V4)*

Gebze bölgesindeki okulu terk eden kız öğrencilerin durumuna yönelik yapılan bu değerlendirmelerden anlaşıldığı kadarıyla, ailelerin kız öğrencilerin eğitim hayatları üzerindeki etkisi çok fazladır. Aile içinde de baba ya da ağabey doğrudan ya da dolaylı olarak kız öğrencilerin okulu terk etmesinde önemli rol oynamaktadır. Anadolu'dan göç ile Gebze'ye gelip çevre mahallelerde geleneksel yaşantılarını kent hayatında sürdürmeye çalışan bu ailelerde, kızlarını ya da kız kardeşlerini korumak isteyen babalar ya da ağabeylerin getirdikleri kısıtlamalar ve engellemelerin olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabildiği görülmüştür.

### **3.2.3. Okul Terk ve Toplumsal Çevre**

İkinci bölümde okul terk olgusunun incelenmesinde karşımıza çıkan bir başka boyut da öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal çevreydi. Özellikle kentlerdeki toplumsal çevreler bağlamında mahallelerin önemli olduğu vurgulanmıştı. Ayrıca birinci bölümde Gebze'de mahalleler arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıkan bölgeler incelenmişti. Buna göre, toplumsal çevrenin mahalle düzeyinde incelenmesinin bu çalışma için oldukça yararlı olacağı kabul edilebilir. Diğer taraftan aile gibi bu boyutta ortaya çıkan etkenlerin yine okul dışına çeken etkenler olduğu söylenebilir.

Yukarıda okulu terk eden katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çevre mahallelerde ikamet ettiği belirtilmişti. Araştırmada bu tür mahallelerde eğitime, dolayısıyla okul terke etki edebilecek etkenler incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların okulu terk etme nedenlerinin toplumsal çevre boyutunda incelenmesi karşımıza dört ana tema çıkarmıştır. Birincisi araştırma bölgesinde son derece yoğun olarak gözlemlenen akraba ve hemşehrilerdir. Gebze bölgesinin temelini oluşturan sanayi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan iş imkânları ikinci ana temayı oluşturur.

Üçüncüsü katılımcıların yaşadıkları mahallelerdeki arkadaşlarıdır. Son olarak ise mahallelerinin sosyal ortamının etkili olduğu görülmüştür.

### 3.2.3.1. Akraba ve Hemşehriler

Gebze'deki çevre mahallelerin ortaya çıkmasında göçün önemi birinci bölümde belirtilmişti. Yine Türkiye'nin belli bölgelerinden yapılan bu göçlerin genellikle akrabaların veya hemşehrilerin bulunduğu mahallelere yapıldığı belirtilmişti. Hatta bazı bölgeler oraya göç edenlerin memleketleriyle anılmaktaydı. Bu şekilde memleket bağlarının yoğun olduğu bölgelerde karşılıklı bir etkileşim beklenebilir.

Katılımcı velilerin tamamı mahallelerinde akraba veya hemşehrilerinin bulunduğunu belirtmiştir. Okulu terk eden öğrencilerin yaşadıkları mahallelere bakıldığında 19 öğrencinin oturdukları binalarında ya da yakınlarında çok sayıda akraba veya hemşehrilerinin bulunduğu, ayrıca, özellikle ailelerinin akrabalarla veya hemşehrilerle bağlarının çok kuvvetli olduğu vurgulanmıştır. Örneğin yaşadıkları çevrede akrabalarının, hemşehrilerinin varlığı ve ilişkilerinin kuvveti sorulan bir görüşmeci durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*Tabii tabii... Orda da kuvvetli. Yaşadığımız çevrede hepsi akrabam. Aynı köylüyüz, yani en az bir yerden bir akrabalık vardır. (T3)*

Araştırmaya katılan bütün velilerin de yaşadıkları çevrede akraba ve hemşehrilerinin çok olduğunu vurguladığı gözlenmiştir. Hatta bazıları bir aile apartmanında otururken yakın çevrelerinde bulunan komşularının çoğunlukla akraba veya hemşehrileri olduğunu belirtmiştir.

*Mahallem çünkü kendi ailem dayım, dayım torunu, teyzem, teyzem torunu, amcam, kendi ailem... (V4)*

Ancak okulu terk eden katılımcılardan 4'ü bu tür akraba-hemşehri ilişkileri içinde yer almayı sevmediklerini belirtmiştir. Örneğin kendisinin çevresindeki akrabalarıyla, hemşehrileriyle bağının olmadığını belirten bir görüşmeci, ailesinin çevredeki akraba ve hemşehrilerle olan bağını şu şekilde ifade etmiştir:

*Çok, hem de aşırı derecede kuvvetli. Ya ben genç olduğum için... Ben pek şey yapmıyorum. (T1)*

Ancak bu katılımcının belirttiğine göre ailesinin mahalledeki akraba ve hemşehrilerle ilişkileri son derece yoğun olmaktadır. Bu tür durumlarda çevrelerindeki akraba ya da hemşehrileriyle iletişim halinde olan ailelerin eğitime yaklaşımları da genel olarak benzer olmaktadır. Dolayısıyla akraba ve hemşehrilerin öğrencilerin eğitime yaklaşımlarında doğrudan bir etkisi olmasa da ebeveynlerinin eğitime yaklaşımları üzerinde etkisi olması muhtemeldir.

*Hani ya bazı olaylar olduğu zaman senin annen ya da aile bireyin değil, yani amcam da karıştıyordu, yengem de karıştıyordu, yeri geliyo 178ışarıdan teyzem de karıştıyordu hani bi olayın olduğu zaman. Hani bizde bu hep bu vardı. (T11)*

Araştırma grubunun geneli için konuşacak olursak yakınlarında sürekli iletişim halinde oldukları akrabaları ya da hemşehrilerinin olduğu bilinmektedir. Okulu terk eden katılımcıların 11'inin yakınlarındaki akraba ya da hemşehrilerinde okulu terk edenlerin bulunduğu ifade edilmiştir. Literatürde okulu terk etmiş akraba ve hemşehrilerin varlığı ile okul terk arasında ilişki kuran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Gebze özelinde, özellikle göçle meydana gelen ve akraba ve hemşehri bağlarının son derece kuvvetli olduğu çevre mahallerde böyle bir araştırma gerekli görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar da anlamlı bulunmuştur.

### **3.2.3.2. Sanayi ve İş İmkânları**

İkinci bölümde, ekonomik ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde mahallelerin eğitime bir etkisinin de işe yönlendirme gibi olanaklar sunması olduğu görüldü. Gebze bölgesindeki eğitim değerlendirilirken bazı eğitimcilerin kolay iş bulmayı okul terk nedenleri arasında göstermiştir.

*Bi diğer, artı yönden mi bakılır buna, eksi yönden mi bakılır, bilemiyorum. Bir diğer neden insanlar burda okulu bıraktıkları zaman iş bulabiliyorlar. Okumak zorunda değiller. (E1)*

Bu bağlamda Gebze gibi sanayinin ve buna bağlı olarak iş olanaklarının çok olduğu bir bölgede iş bulmanın görece kolay olduğu düşünülürse, iş sektörüyle ilişki kuran bir öğrencinin lise eğitimine karşı yaklaşımı da olumsuz bir şekilde değişebilir.

*Burda yani okumak ben de çok istiyorum ama hani okul olmasa bile zaten bi yerde başarılı olduğunuz zaman atıyorum giyim sektörü, mağazaya girdiğinizde hani insanlarla iletişiminiz güzel olduğunda yani üst seviyelere geldiğinizde zaten okumuş insanlarla aynı maaşı alacaksınız. (T13)*

Özellikle okul eğitimine devam ederken ya da okulu terk ettikten sonra bir şekilde iş arayan öğrencilere başta yakın akraba ve hemşehrileri olmak üzere mahalledeki yakınları, gerek kendi iş yerlerinde gerek tanıdıklarının yanında iş fırsatları sunabilmektedir. Çevre mahallelerde yaşayanların çoğunun işçi olduğu dikkate alınırsa öğrencilerin karşılarına başta sanayide olmak üzere farklı iş sahalarında iş imkânları çıkabilmektedir.

Gebze'nin en önemli özelliği olan sanayisi ve buna bağlı olarak birçok iş sahasının bulunması, yalnızca 3 öğrencinin okulu terk etmesinde önemli rol oynamıştır. Daha önce belirtilen Gebze'nin sanayi yapısı, iş imkânları dikkate alındığında bu dikkat çekici bir durumdur. Aslında iş imkânları açısından görüşülen kişilerin çoğunun çevrelerindeki durumun farkında olmadıkları görülür.

*Yani ben hani zaten okuldan ilk atıldığımda hani ne yapacam, nasıl edicem, yaşadığım çevrede iş var mı yok mu hiç aklıma dahi gelmedi. Zaten şey oldu, okuldan atıldıktan sonra ilk altı ayım rahat rahat geçiyor. Böyle evdeyim, sokaktayım. Hani sürekli ev sokak, böyle arkadaş ortamındayım böyle. Ama altı aydan sonra artık hani ailemin de istemesiyle iş oldu. (T2)*

*Geleceği hiç düşünmedim. O an sadece bulduğum hali düşündüm, ortamı düşündüm. Geleceği hiç düşünmedim ben, nolucağnı, sonra nolur, ne biter hiç bakmadım. (T23)*

Ancak okulu terk eden katılımcıların 10'unun terk sonrası kısa bir süre içinde çalışmaya başlamış olmaları da başka açıdan dikkat çekici bir sonuçtur. İşe başlama

süreçleri ise biraz önceki görüşmecinin (T2) belirttiği gibi aile ya da yakın çevresinin etkisiyle olmuştur.

*Terk ettikten sonra, çalışmaya başladım işte, iş, çevrem geniş zaten hemen buldum. (T10)*

Okulu terk ettikten sonra çalışmak isteyenlerin çevrelerinin yardımıyla iş bulabildiği ya da bulabileceği 2 veli tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin bir veli katılımcı çocuğunun okulu terk ettikten bir-iki ay sonra işe başlama sürecini şöyle anlatmıştır:

*Aralık ayındaydı galiba ya da ocak ayının bilmem kaçındaydı işte(...)bi pastanede işe başladı. Tanıdığım bi kişiydi sonra gittim, görüştüm. (V4)*

Zaten Gebze'nin sanayi bölgesi olmasının okulu terk etmesine etkisi olduğunu dile getiren katılımcılar da bu durumu yakın çevreleriyle ilişkilendirmektedir. Örneğin Gebze'nin sanayi bölgesi olmasının, iş imkânlarının bulunmasının, kendisinde okulu terk etmesine neden olabilecek bir düşünce oluşturup oluşturmadığı sorulan bir katılımcı şu şekilde cevap vermiştir:

*Yaa... O düşünce vardı. Çünkü abim de benim araba tamircisiydi. Ne diyodum? Kendimce okumazsam giderim abimin yanında çalışırım. 3-5 sene sonra dükkan açar, beraber çalışırız diyordum. O şekilde yani. (T3)*

Burada şüphesiz ailenin eğitime karşı tutumu da çok önemlidir. Yukarıda söyledikleri belirtilen katılımcı gibi bir öğrencinin karşısında ailesinin bu eylemi destekleyici düşünceleri olması okul terk ihtimalini yükseltecektir. Ailelerin bu şekilde yaklaşımlarını özellikle eğitim seviyelerinin düşük olmasıyla ilişkilendiren bir eğitimci, bazı ailelerin tutumunu şu şekilde anlatmaktadır:

*Okumazsa okumaz. Veririz burda bi fabrikaya 500 liraya, 600 liraya, 700 liraya çalışır, diyolar. (E7)*

İkinci bölümde mahallenin eğitime etkisi incelenirken araştırmasına yer verilen Kaya (2008), özellikle göç ile gelen ailelerin çocuklarının aile ekonomisine katkı sağlamak için okulu terk ederek çalışmaya başladıklarını göstermiştir. Anlaşıldığı

kadarıyla Gebze’de de buna benzer vakalar yaşanmaktadır. Şöyle ki çocukların doğrudan okuldan alınarak çalıştırılması şeklinde değil ama okula devam etmelerine izin verilerek önce akademik başarılarına bakılır. Eğer çocuğun akademik başarısı düşük olursa daha fazla vakit kaybetmeden okuldan alınarak bir işe verilmesi şeklinde vakalar yaşanabildiği anlaşılmaktadır.

### 3.2.3.3. Arkadaş Çevresi

İkinci bölümde belirtildiği gibi bir öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal çevrede belki de en etkili gruplardan biri arkadaş gruplarıdır. Bu etkili grup, bir öğrencinin hayatındaki en önemli süreçlerden biri olan okul eğitimi üzerinde olumsuz etkiye bulunabilir. Bu da öğrencinin okulu terk etmesine neden olabilir. Gerçekten de literatürde karşılaşılan birçok çalışma (Vitaro v.d., 2001; Uysal v.d., 2006; Uysal, 2008; Taylı, 2008a; Mora & Oreopoulos, 2011; Öğülmüş v.d., 2013; Tamer, 2013; Polat, 2014) okul terkte arkadaş etkisinin önemine işaret etmiştir.

Bu araştırmada arkadaş çevresiyle ilgili yapılan sorgulama iki düzeyde bir sonuç vermiştir: okul arkadaşlarının etkisi ve mahalle arkadaşlarının etkisi... Bu ikili yapıya literatür taramasında da rastlandığı belirtilmişti. Örneğin Uysal ve diğerleri (2006) arkadaş çevresiyle ilgili olarak “okul içi arkadaşlar” ve “okul dışı arkadaşlar” şeklinde bir ayırım yapmıştır. Bu araştırmada görüşülen kişilerin çoğu okulu terk etmelerine en çok etkisi olan arkadaş çevrelerinin okuldaki arkadaşları olduğunu söylemişlerdir. Bu etki ileride incelenecektir. Ancak mahalledeki arkadaş ortamlarının durumu da son derece dikkat çekicidir.

*Mahalledeki arkadaş ortamı, şimdi hepimiz aynı sınıfta olduğumuz için, ben 4. Sınıfta gelmiştim buraya. O zamandan beri hep aynı sınıfta okuduk, büyüydük. Bi de aynı mahallenin hep çocukları olduğumuz için sıkıntı yok ama ortam berbat diyebilirim size. (T12)*

*Yani mahalledekilerin, yani o kadar, ortam denilen illeti ben o zaman şeyaptım. Benim bi arkadaşım vardı(...)hala çok yakın arkadaşımdır, çok başarılıydı yani baya başarılı bi çocuktı, o çocuk iki sefer sınıfta kaldı. O çocuk da ortamdan*

*oldu ve sadece bizim mahallede geçen yani 9.sınıf o sokakta, eski mahallemde, sokakta 3-4 kişi herkes ortamdan dolayı, o, i, bi kere kaldı. (T14)*

Bir öğrencinin iletişim halinde olduğu tanıdıkları (aile, akraba, hemşehri, arkadaş) içinde okulu terk edenlerin bulunması ile bir öğrencinin bu olumsuz örneklerden etkilenmesi muhtemeldir. Okulu terk eden katılımcıların yaşadıkları mahallelerde arkadaş gruplarının yanına akraba ve hemşehrileri de dâhil edilirse, yaşadığı mahallede iletişim halinde olduğu yakın çevresinde okulu terk etmiş arkadaş, hemşehrisi ya da akrabası olan 20 katılımcının olduğu görülür. Araştırma grubundaki okulu terk eden katılımcı sayısının 23 olduğu dikkate alınırsa bu çok yüksek bir niceliksel değerdir. Bundan dolayı da son derece dikkat çekicidir.

Diğer taraftan her ne kadar okulu terk eden katılımcılar mahallelerindeki arkadaş çevrelerinin okulu terk etmelerinde çok fazla etkisi olmadığını belirtmeler de bazı eğitimciler mahalle çevresinin önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur.

*Ya ne bilim kendinden büyük, mesela bizim öğrencilerimizin çoğu kendinden büyük genç abileriyle takılmayı çok severler. Ya işte böyle Gebze’de zaten çok yaygın kabadayılık, böyle birbirine söz geçirmeye çalışma tarzı. O yüzden çocuklar ona özendikleri için ya işte bak işte abim kazanıyo ben de bırakım, bu yollara girim gibi durumlar söz konusu olabiliyo. Yani biliyorum, gözlemlediklerim var bu şekilde. (E6)*

Buna karşılık yalnızca bir veli mahalledeki arkadaş ortamının çocuklarının okulu terk etmesinde önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedir.

*O mahallede olmasaydım, ordaki çocuklar bunları diyorum, belki onlara uydular. Daha böyle iyi bi yerde olsaydım eğitimi daha fazla olan bi mahallede mesela, kültürlü bi yerde oturmuş olsaydım çocuklar da o çocuklara uyardı diye düşünüyorum...(V3)*

Diğer veliler ise, özellikle mahalledeki komşuları akraba ve hemşehrilerinden oluşan veliler, mahalledeki arkadaşlarının çocuklarını olumsuz bir şekilde etkilediğini düşünmediğini belirtmişlerdir.

### 3.2.3.4. Gebze'nin Sosyal Hayatı

Okulu terk eden katılımcıların mahallelerindeki yaşamı sorgulandığında başta çevre mahallerde olmak üzere Gebze'nin genelinde yaşanan ve insanları tedirgin eden bir şiddetin varlığı dikkat çekmiştir. Gerçekten de bir araştırmada Gebze'deki kentsel suç oranının Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır (Es & Şengül, 2011: 368). Ayrıca birinci bölümde kültür uyumsuzluğuna bağlı olarak Gebze'de kavgaların yaşanabildiği anlatılmıştı. Bu durumun öğrencilere bakan yanını değerlendiren bir eğitimci bunun nedenlerinden birinin göç olduğunu düşünmektedir.

*Yani hani Doğu'dan da gelen var Karadeniz'den, özellikle Doğu'dan ve Karadeniz'den gelen çok fazla insan var. Göç alan bi yer burası olduğu için çok karışık yani. Eee, kültürel anlamda birbirleriyle çok çatışabilecek potansiyelde insanlar var, e bu doğal olarak öğrencilere de yansıyor. (E6)*

Yaşadıkları mahalle koşullarına göre öğrencilerin de dâhil oldukları ya da olmak zorunda kaldıkları bu şiddet, dolaylı olarak onların okul eğitimlerini etkileyebilmektedir. Gebze'nin çevre mahallerinden birinde yaşayan bir katılımcı okul terk sürecini başlatan bir olayını şu şekilde anlatmıştır:

*Hani işten eve gidiyodum, bi kavgaya karıştım, daha doğrusu önümü kestiler. Kolum kırıldı. Ondan dolayı bir ay okula gelemedim. (T12)*

Şiddet dışında genellikle yoksulların yaşadığı çevre mahalleler, öğrencilere kendilerini geliştirebilecek imkânlar da sunamamaktadır ve bu eksiklik öğrencinin okulu terk etmesiyle ilişkili olabilmektedir (Rumberger, 2001). Gerçekten de Gebze'de eğitim değerlendirilirken eğitimcilerin bu eksikliğe işaret ettikleri belirtilmişti. Ancak bazı eğitimciler Gebze'nin sosyal imkânlar yönünden kötü olduğunu kabul etseler de olumlu yönde bir değişimin yaşandığını düşünmektedir.

*Şu an, son zamanlar daha iyi. Ben 12 yıl önce geldiğimde Gebze'de sosyal yapılabilecek hiçbir şey yok. (E7)*

Buna karşılık bazı veliler, özellikle yaşadıkları mahalleler için Gebze'ye geldikleri tarihten bugüne hiçbir şeyin değişmediğini iddia etmişlerdir.

*Bazı yerlerde yine biraz ilerleme var ama bazı yerler, çok aynısı duruyo, hiç ben bi fark göremiyorum... Ya hem çevre açısından hem yani hiç bi gelişme yok. Hiç bi yatırım, hiç bişe yok. (V3)*

Diğer taraftan bazı değişimlerin olduğunu ve öğrencilerin hem zaman geçirebilecekleri hem de kendilerini geliştirebilecekleri yerlerin var olmasına karşın, bunların da belli bir ekonomi gerektirdiği için herkesi kapsamaktan uzak olduğu yine eğitimciler tarafından ifade edilmişti. Şu halde Gebze'de bir değişim olsa da bunun Gebze'nin geneli için değil, belli bölgeleri için geçerli olduğu ve bu bölgelere ulaşmak isteyen öğrencilerin belli nedenlerle bazı mağduriyetler yaşayabileceği söylenebilir. Örneğin çevre mahallelerden birinde yaşayan bir katılımcı bu bağlamda yaşadığı sorunu şöyle anlatmaktadır:

*Hani akşamları çıkıp da arkadaşlarımla oturacağım bir yer yok yaşadığım çevrede. Hani en fazla çarşıya çıkabiliyoz, o da 35 dakika otobüslerle. (T2)*

Görüşülen kişiler Gebze'yi genel olarak değerlendirdiklerinde ise bu kişilerin çoğunlukla olumsuz yargılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların 17'si Gebze'den rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların rahatsızlıklarının odak noktasında sosyal ilişkilerinde yaşadıkları olumsuzluk ve bağımlılık yapıcı maddelerin yaygınlığı olduğu gözlenmiştir.

*2003 yılından beri Gebze'ye geldim, ya ben Adapazarı'nda oturuyodum, insanlar birbirine çok insancıl davranıyordu. Atıyorum bi kafeye oturduğunuz zaman hani bi bayan da olsa karşınızdaki, karşı cinste olsa işte meraba deniliyor veyahut da güzel bakılıyo, insanların bakış açıları güzel. Burada zaten, atıyorum bi kız arkadaşınızı aldınız mı insanların bakış açısı bile değişik oluyo, her türden insan var. (T13)*

*Ya bura güzel değil, hocam. Şindi her şey var burda... Uyuşturucusu burda, alkolu burda, hepsi burda. (T21)*

Biraz önce ifadelerine yer verilen katılımcının söylediği “(...)her türden insan var.” Cümlesi akıllara Gebze ile ilgili göç sorununu getirebilir. Birinci bölümde Gebze’nin sanayi bölgesi olmasına bağlı olarak yoğun göçler almış bir yer olduğundan, bu şekilde büyüyerek kentleştiğinden bahsedilmişti. Yine aynı bölümden Gebze’nin eskisine oranla az da olsa göç almaya devam ettiği de bilinmektedir. Veliler de göçün sosyal hayatta meydana getirdiği olumsuzluklara temas etmiştir.

*Gebze, Türkiye üzerinde şe, en şey yer yani. Ne insanlarda, ne bilim böle birbirine saygı var ne bişey var, hiçbirşey yok yani. Hepisi, nerde a, şey varsa yetmiş iki millet hep buraya dolmuş. Göç, hepsi burda, ne ararsan burda. Kimse kimsenin kafasıyla uyuşmaz. (V5)*

Şüphesiz bu durum tek faktör değildir ama bunun da etkisiyle Gebze sürekli değiştirmektedir. Görüşülen kişilerin geneli için Gebze’nin olumsuz bir değişim sürecine girdiği kabul edilmektedir.

*Baya değişti. Ben, ablamın zamanında, ablam çok serbestti ama beni şu an acayip sıkıyorlar. (T5)*

*Ya artık buralar yaşancak yerler değil. Çok it, pislik var. Baya bi kötüleşti bura yani. (T10)*

Okulu terk eden katılımcıların ifadelerinden anlaşılaçağı üzere Gebze bir değişim yaşamaktadır. Ve yine onların belirttiğine göre bu olumsuz bir değişimdir. Bu bağlamda biraz önce ifadelerine yer verilen T21’in vurguladığı uyuşturucu, alkol gibi maddeler yine olumsuz değişimin getirdikleridir. Hatırlanacağı üzere Gebze’nin eğitim durumunu değerlendiren eğitimciler, bağımlılık sorununa özellikle işaret etmişler. Dolayısıyla hem okulu terk eden katılımcıların hem eğitimcilerin hem de velilerin bu sorunun varlığı ve büyüklüğü noktasında mutabık oldukları söylenebilir.

Genel olarak Gebze’nin durumu velileri de tedirgin etmektedir. Özellikle çocukları okula devam ettikleri süre içerisinde bahsi geçen olumsuz koşullardan çocuklarını koruyabilmek için sürekli onlarla ilgilendiklerini dile getirmişlerdir ki veliler bu heyecanı okul eğitimleriyle olan ilgilerini anlatırken göstermemişlerdir.

*Çok kötü hocam, evet, çok kötü... İşte hep peşindeydik... Kendi bulaşmazdı, etmezdi ama ben acaba birisi bulaşır mı diye, acaba birisine, hani bi işte, bi iş tutar işte hep arkasında kollardım işte...(V1)*

Ancak veliler özellikle ikamet ettikleri bölgelerde çocuklarının peşini bırakmasalar da okulun bulunduğu çevrelerde çaresiz kalabilirler. Bu bağlamda özellikle okulun bulunduğu yer çok önemlidir. Eğitimciler göre Gebze’de bir okulun merkezde bulunması çevrede bulunmasından daha tehlikelidir. Örneğin merkezdeki bir okulda görev yapan bir eğitimci bu meseleyi şöyle izah etmiştir:

*Okulumuz merkezde bi okul olduğu için çok fazla böyle tehlikeye açık bi okul. Yani hani gerçekten kötü niyetli insanların çok rahat bi şekilde ulaşabileceği bi okul. (E6)*

Gerçekten de kendi mahalle çevresinde uyuşturucu gibi maddelerle tanışmadığını belirten bir katılımcı, liseye devam ederken bu maddelerle lise çevresinde karşılaştığını ve denediğini ifade etmiştir.

*Oturduğum yerde yaşamadım ama lisede Gebze’de çok gördüm, merkezde. Yani ben bile kullandım, denedim. 4 kere, 5 kere de olsa denedim. (T23)*

Buradan anlaşılaacağı üzere bir öğrencinin etkilenebileceği okulun dışında yer alan iki çevre söz konusudur: Bunlardan biri yaşadığı mahalle, diğeri ise okulun bulunduğu mahalledir. Ve öğrencinin yaşadığı mahalle olarak çevre mahallelerin olumsuz etkilere sahip olduğu, okulun bulunduğu mahalleler olarak ise merkez mahallelerin olumsuz etkilere sahip olduğu söylenebilir.

### **3.2.4. Okul Terk ve Okul**

Okul, terk edilen kurum olması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Tabii olarak da görüşmelerde büyük bir yer kaplamıştır. Burada karşılaşılan etkenler, okulun kendisinde bulunması sebebiyle okul dışına iten etkenlerdir. Okul terkin nedenlerinin okul boyutunda sorgulanmasında beş ana tema karşımıza çıkmıştır. Bunlardan ilki belki de en çok işaret edilen sorun olan ve en yaygın görülen okul terk nedeni, derslerdeki başarı yani akademik başarıdır. İkincisi yine okul terkte önemli bir rolü

olan devamsızlıktır. Üçüncüsü okul içinde arkadaşlarla, öğretmenlerle ve idarecilerle yaşanan ilişkiler ve buna bağlı olarak karşılaşılabilen disiplin cezalarıdır. Dördüncüsü okul içi sorunlarda önemli bir görev alan rehberlik servisi. Beşincisi ve sonuncusu ise okul türüdür.

#### **3.2.4.1. Akademik Başarı**

Akademik başarıya bağlı olarak meydana gelen okul terk, ikinci bölümden hatırlanacağı üzere zorunlu okul terktir. Okul içi süreçlere bakıldığında literatürde karşılaşılan çalışmaların tamamında en çok öne çıkan terk nedeninin akademik başarı olduğu görülür. Gerçekten de gerek okulu terk eden katılımcılar gerek eğitimciler tarafından en çok işaret edilen okul terk nedeni akademik başarıdır. Diğer taraftan daha önce gösterildiği gibi MEB istatistiklerinde de “ikinci kez sınıf tekrarına kalmak” en çok görülen okul terk nedenidir.

Akademik başarı konusunda işlevselciler ile çatışmacılar farklı görüşlere sahiptir. Eğitim sistemi ve okula önemli toplumsal işlevler yükleyen işlevselciler, modern toplumlarda okul ve okulda alınan eğitimin belirleyici olduğunu düşünürler. Buna karşılık çatışmacılar, 1970’li yıllarda akademik başarının belirlenmesinde aile ve daha geniş toplumsal etkenlerin, yani okul dışının önemli rolünün olduğunu tartışmaya başlamışlardır (Tezcan, 2005: 48-49).

Bu bağlamda bu araştırmada bir öğrencinin akademik başarısının düşük olması farklı etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan bir sonuç olarak kabul edilmektedir. Bir eğitimci son derece sorunlu olduğunu belirttiği bir aileye sahip bir öğrencisini anlatırken akademik başarının arka planına vurgu yaparak meseleyi şöyle değerlendirmiştir:

*Yani akademik başarı da bir kere durup dururken, hani böyle bi aile yapısından çok akademik başarı bekleyebilir miyiz? (E8)*

Gerçekten de Rumberger(2001: 8), okul terkin basit bir şekilde akademik başarısızlık sonucunda meydana gelmediğini belirtir. Öğrencilerin sosyal ve akademik tecrübelerinin her ikisinin de okul terk üzerinde etkisi olduğunu ve birçok

çalışmanın bu düşüncüyü desteklediğini ifade eder. Ayrıca buraya kadar yapılan değerlendirmelerin ve buradan sonra yapılacak değerlendirmelerin tamamında da okula devam eden bir öğrencinin akademik başarısını etkileyebilecek birçok etkenden söz edilmiş ve edilecektir.

Okul terk sorununun kaynağının akademik başarı olduğu kabul edilmesine bağlı olarak sınıf geçmenin mümkün olduğunca akademik başarıdan bağımsızlaştırılmasının, öğretimin değersizleşmesi gibi farklı sorunlar ortaya çıkarabileceği düşünülebilir. Gerçekten de bununla ilgili olarak sınıf geçme yönetmeliğinde 2013 yılında yapılan değişiklik önemli görünmektedir. Değişen yönetmeliğe göre bir öğrenci baraj derslerini geçtiği ve iki dönem ortalaması 50 olduğu takdirde diğer dersleri zayıf da olsa sınıfını geçebilmektedir. Bu şekilde kolaylaştırılan sınıf geçme, akademik başarıya bağlı olarak gerçekleşen okul terklerin sayısını azaltsa da ortaya farklı sorunlar çıkarabilmektedir.

*Ama bu iki alan dersinin dışında, eee, hocalarımız öğrenciyi kontrol etmede zorlanabiliyorlar. Bu ibareler öğrencinin performansını ve ilgisini ne yazık ki düşürüyor. Özellikle öğrenci işte, diyelim ki mesela matematik dersini başaramıyo, eee, diğer derslerin ortalamasıyla beraber matematik dersini kurtaracağını bildiği için, alan dersi olmadığı için matematik dersi mesela, eee,öğretmene tavır da alabiliyo, derse karşı tavır da alabiliyo. Yani şahit olduk 5 zayıf, 6 zayıfla geçen öğrencilere şahit olduk. (E5)*

*Öğrencilerin ben haksız yere sınıflarını geçtiğini düşünüyorum. Yani maddi imkanları, bazı yani, tamam doğal olarak, uı, devletimiz ekonomiyi düşünüyor, ama bütçesini düşünüyor, fakat bi taraftan da eğitimin kalitesi düşüyor yani. (E7)*

Daha önce de değinildiği gibi 11 katılımcı ikinci kez sınıf tekrarına kalmıştır. Ayrıca ilk kez sınıf tekrarına kaldığı halde eğitim hakkını kullanmayan ya da ailesi tarafından kullanılmayan katılımcılar da dikkate alınırsa araştırma grubunda akademik başarı sorunu yaşayan katılımcı sayısı 20'ye yükselir ki araştırma grubunun 23 kişi olduğu dikkate alınırsa bu çok yüksek bir sayıdır. Böyle bir niceliksel değer, literatürle ve istatistiklerle karşılaştırıldığında olağan bir sonuçtur. Çünkü biraz önce de belirtildiği gibi neredeyse bütün çalışmalarda en çok dile

getirilen okul terk nedeni, akademik başarıdır. Ancak yine biraz önce ifade edildiği gibi akademik başarı okul dışındaki ve okul içindeki çeşitli faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Dolayısıyla sosyoloji disiplinde yapılmaya çalışılan bu araştırmada akademik başarı bir okul terk nedeni olmaktan çok bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

#### 3.2.4.2. Devamsızlık

Devamsızlık, akademik başarıyı etkileyerek okul terke neden olabilen bir etkidir. Ayrıca devamsızlık, belli bir sürenin aşılması durumunda yönetmelik gereği okul terke neden olabilmektedir ki bu da literatürde akademik başarı sebebiyle meydana gelen okul terk gibi zorunlu okul terk olarak isimlendirilir. Birçok çalışma okul terk nedenlerinde devamsızlığı öne çıkarmıştır. Ancak aslında akademik başarı gibi devamsızlık da belli etkenlere bağlı olarak ortaya çıkan bir sonuçtur. Yani devamsızlık okul terkin görünen nedenidir. Devamsızlığın altında çalışmak zorunda olmak, mahallede arkadaş gruplarıyla beraber vakit geçirmek veya okuldaki arkadaş gruplarıyla okuldan kaçmak gibi nedenler görülebilir.

Katılımcıların 18'i devamsızlık sorunlarının olduğunu dile getirmiştir. Ancak yalnızca 4'ü sınıf tekrarına kalmalarına neden olacak şekilde devamsızlık sorunu yaşamıştır. Tabii ders başarısında derslerin takip edilmesi önemli bir husustur. Bu noktada diğer öğrenciler de bazı konuları okulda öğretmenlerinden dinleyemeyerek yaptıkları devamsızlığın sıkıntısını farklı bir şekilde yaşamıştır. Ayrıca arkadaş ortamının etkisini devamsızlıkta da görmek mümkündür. Okul başarısızlığını ve arkadaş ortamının buna etkisini bazı katılımcılar şu şekilde anlatmıştır:

*Yaa, derslere pek odaklanamamak, böyle ne bilim hani derslere katılmamak, arkadaş ortamı... Arkadaş ortamı derken hani, yani koridorlarda felan hani... Dersten çıkıp bişeyler yapmak, tuvalete felan gidip hani sırf dersten kaçmak. (T6)*

*Yani evet daha çok arkadaşlarımla okulda pek durmuyoduk zaten. Bigün gitmiyosunuz, ikinci gün gitmiyosunuz, işte üçüncü gün arkadaşların baskısı falan filan, ee, konular kaçıyo... (T17)*

*İşte sabah çıkıyodum, harçlığımı alıyodum, 5 lira, çıkıyodum Gebze'ye eee, bulursam yanıma bi tane çocuk(...)okuldan, okuldan gidiyoduk internet kafeye oyun oynuyoduk. (T23)*

Diğer taraftan okula gelmeyerek yapılan devamsızlıktan farklı olarak okuldan kaçma şeklinde yapılan devamsızlık da okulu terk eden katılımcılar arasında oldukça yaygın görülmektedir. Araştırma grubundakilerin 14'ü lise eğitimlerine devam ettikleri süre içerisinde okuldan kaçtıklarını belirtmiştir. Fakat bunların 4'ü hariç diğerlerinde okulu terk etmelerine ya da sınıfı tekrar etmelerine neden olacak bir durum oluşturmamıştır.

*Ya okuldan 9. Sınıfta hiç kaçmazdım, ee, okuldaydım ama sevmiyodum işte derslere çalışmıyodum, evde tamamen bilgisayarda felan takılmalardan dolayı, ama 10. Sınıfta da kaçma bu sefer başladı. (T14)*

*Hep gaçıyoduk, devamsızlıktan falan attılar. (T21)*

Okula devam ettikleri süre içerisinde okul dışında bir işte çalışanlar, işleri nedeniyle devamsızlık yapmadıklarını belirtmiştir. Buna karşılık okulu terk eden katılımcıların devamsızlık nedenlerini genellikle okulu sevmeme, istememe gibi nedenlere bağladığı gözlenmiştir. Bu durum, okulun öğrencinin ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı yönündeki soruları akla getirir. Öğrencilerin okulu terk etme nedenleri sorulan bir eğitimcinin cevabı, bu bağlamda değerlendirilebilir.

*Ya bi çırpıda sayabileceğim çok neden var da eee...asıl, bence, benim nedenimce, okulların çocukların ruhunu doyurmayışı var. İnsan huzur bulduğu, mutlu olduğu yere gider. (E1)*

Bu bağlamda bir öğrencinin okulu sevmemesi, okula devam etmek istememesi okul dışında (ailesiyle ya da toplumsal çevresiyle) yaşadıklarıyla ilgili olabileceği gibi yukarıda ifadelerine yer verilen eğitimcinin belirttiği şekilde okul içi ilişkileriyle de ilgili olabilir. Bu noktada özellikle öğrencinin eğitimcilerle (idareciler ve öğretmenler) ya da diğer öğrencilerle yaşadıkları önem kazanmaktadır.

### 3.2.4.3. Okul İçi İlişkiler

Okul içi ilişkiler iki düzeyde gelişebilir: öğrenci-eğitimci(idareci veya öğretmen) ve öğrenci-öğrenci... Bu ilişkilerde yaşanan olumsuz durumlar öğrencinin okul eğitimine karşı yaklaşımını etkileyebilir ve öğrenci bir okul terk sürecine girebilir. Gerçekten de literatürde karşılaşılan çalışmaların bazıları (Lee ve Burkham, 2000; Uysal v.d., 2006; Uysal, 2008; Taylı, 2008a; Hussain v.d., 2011; Tamer, 2013) okul terk sürecinde okul içi ilişkilerin önemine vurgu yapmıştır. Aşağıda yapılan incelemede görüleceği gibi, okul içi ilişkiler, Gebze için okul dışına iten önemli bir etken olarak görünmektedir.

Şüphesiz bu ilişkilerde yaşanabilecek en olumsuz durum disiplin cezasıdır. Disiplin cezası, birçok nedenden ötürü öğrenciye verilebilir ve okul içi süreçlerde öğrencinin okulu terk etmesi hususunda dikkate değer bir durumdur. Bu çalışmada görüşülen kişiler, okul hayatlarını etkileyecek şekilde aldıkları disiplin cezalarının arkadaşları ya da öğretmenleriyle yaşadıklarının bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Gerçekten de Gebze’de lise eğitimi değerlendirilirken disiplin sorununun çok yaşandığı bir okulda görev yapan bir eğitimci, olayların yarısının öğretmenlerle öğrenciler arasında diğer yarısının da öğrencilerin kendileri arasında yaşandığını ifade etmişti.

Disiplin cezalarının okul terke neden olabileceği ikinci bölümde belirtilmişti. Ancak araştırma grubundaki okulu terk eden katılımcılardan disiplin cezası alarak okulu terk ettiğini belirten olmamıştır. Fakat disiplin cezasıyla başlayan bir süreç sonunda okulu terk etme kararı aldıklarını belirten katılımcılar olmuştur. Bu bağlamda katılımcıların yalnızca 3’ü okulu terk etmelerine etkisi olacak bir disiplin vakasından bahsetmiştir. Örneğin ikinci kez sınıf tekrarına kaldığı için okulu terk etmiş bir katılımcının okul terk sürecinde yaşadığı en önemli olayı şu şekilde anlatmaktadır:

*Evet, koşucuydum ben. Antremanlarımız felan oluyodu. Bi dersine girmedim sınıfta çantamı unuttum, çantamı almaya gittim, yanlışlıkla kapıyı böle kapattım, hocada geldi bana dedi ki “sen” dedi. “Kim oluyosun, benim dersime böle*

*giriyorsunuz?” dedi, “sen kim oluyosun ki?” dedim ben de aynen bu şekilde, hocayla baya bi tartıştık yani. Hoca da gitti müdüre söyledi, ağlaya ağlaya, öyle yani. (T16)*

Öğrencilerin eğitimcilerle olan ilişkilerinde sorun yaşadıkları gibi okuldaki diğer öğrencilerle de sorun yaşayabildiği az önce belirtilmişti. Ancak öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları sorunlar dolaylı olarak bu öğrencilerin eğitimcilerle olan ilişkilerini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Örneğin bu katılımcılardan biri her ne kadar arkadaşlarıyla yaptığı kavgalardan dolayı disiplin cezası almış olsa da bu durumun dolaylı olarak kendisiyle idareci ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olduğunu belirtmiştir.

*Sıkıntı vardı bu, benim orda bi tane kız arkadaşım vardı, konuşulacak şeyler mi bilmiyorum ama, bi kız arkadaşım vardı, memleketlim. Ben, onunla biz, şey... Sınıftayken, sıradayken, dışarıda, molalarda, sürekli laf atanlar olduğu için genellikle kavga ediyodum, kavga ettiğim için de müdür idareleri pek fazla sevmiyodu beni. (T18)*

Bu bağlamda bir diğer önemli husus da öğrencilerin, öğretmen ve idarecilerle yaşadıkları sorunlardır. Herhangi bir disiplin cezası gerektirmeyen ancak öğrencinin eğitime yaklaşımını etkileyen bu tür sorunlar, okul terk sürecini başlatabilir ya da okul terk sürecinde yıkıcı etkilere sahip olabilir. Özellikle bir eğitimcinin öğrencinin okul dışındaki hayatından haberdar olmaması ve öğrenciye yaklaşımlarını ona göre ayarlamaması öğrenciyi olumsuz etkileyebilir ve okul terke neden olabilir (Mishra & Ep, 2014). Gebze bölgesinde eğitimi değerlendiren bazı eğitimciler de bu soruna işaret etmiştir. Öğrencinin okul dışı hayatından haberdar olmayan ya da olamayan eğitimciler, bu eksiklikle öğrenciyi tam olarak anlamadan ona yaklaşarak yanlış yargılarda bulunabilmektedir. Örneğin bir eğitimcinin anlattığı şu vaka, bu bağlamda son derece dikkat çekicidir.

*Bütün öğretmenlerimiz, o dönem ben de öğretmenim, hep şikâyetçi, şikâyetçi, işte A şahsından. Bu okumaz, atın gitsin, şöyle olur, böyle olur. Sonra bir gün ben onu bi iş yerinde gördüm çalıştığını. Sonra iş yerine gittim ben de. Eee, ordaki, oranın sahibiyle felan tanıştık. Öğretmen olduğumu söyleyince, sonra duydum baba-anne yok ve o iş yerinde yatıp-kalkıyomuş. Gece saat on bir-on bir buçuğa*

*kadar orda çalışıyomuş(...)Geldim, öğretmen arkadaşlara anlattığımda herkesin bakış açısı değişti. (E4)*

6 öğrenci genelde öğretmen ve idarecilerle arasının iyi olmadığını belirtirken 5 öğrenci de bazılarıyla arasının iyi olmasına karşın bazılarıyla sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Öğretmen yaklaşımının etkisini birçok katılımcı dile getirmiştir.

*Bazı öğretmenlerimiz vardı bizimle arkadaş gibi, bazı öğretmenlerimiz vardı çok resmi, yani bende, yani dersler de biraz zevkli olmak zorunda, sıkıcı olduğu zaman ben değil, çoğu kişi okumaz. (T13)*

Katılımcı velilerden biri hariç diğerleri çocuklarının okuldaki eğitimcilerle ilişkilerinde herhangi bir sorun yaşamadığını genelde çocuklarının okuldaki eğitimciler tarafından sevildiğini belirtmiştir. 1 veli ise çocuğunun okuldaki eğitimcilerle sorun yaşadığını, bu sorununun bazen eğitimcinin öğrenciyi derse almamasına kadar ulaştığını ifade etmiştir.

*Kişilerle ilgili, kişisel, öyle söylüyodu kendisi. Hatta bi iki tanesiyle görüştük, kendileri, eee, “Bana karşı saygısızlığı falan var” diye söyleyerekten dersten çıkarttığını söylemişti. (V4)*

Ayrıca 4 öğrenci, okulu terk etmesinde en önemli payın öğretmen ve idarecilerle yaşadıkları sorunların olduğunu düşünmektedir. Görüşülen kişilerden biri öğretmenlerinden biriyle ders içinde yaşadığı bir anlaşmazlık sonucu meydana gelen olayı şöyle anlatıyor:

*Öğretmen... Zaten o yüzden okulu bıraktım... Hocayla tartıştık. Bi darp gibi bişey oldu arada, kavga ettik. Ondan sonra idareye gittik. Beni okuldan atacaklardı. Ben de dedim madem siz atacaksınız, ben çıkıyorum dedim. (T9)*

Okul dışında tanıştığı bir erkek arkadaşıyla ilişkisi nedeniyle okula karşı ilgisi azalan ve terk sürecine giren bir kız katılımcı, bu süreçte eğitimcilerin yaklaşımlarının okulu terk etmesinde önemli rolü olduğunu ifade etmiştir. O süreçte eğitimcilerin kendisine karşı olumlu bir yaklaşım göstermesinin okulu terk etmesine muhtemel etkisi sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir:

*Ayrılmazdım. Ayrılmazdım, açık konuşmak gerekirse tek müdür yardımcısı, müdür, eee, diğer, başka bir müdür yardımcımız çok destek oldu. Gerçekten eli öpülesi bi adamdı. Eee, öğretmenlerimiz vardı, eee, matematik öğretmenlerimi, dil anlatım öğretmenlerimiz başka da yardımcı olan olmadı bi de geometri öğret, öğretmenimiz vardı. Onlardan başka yardımcı olmadı. Diğer öğretmenimiz, başka bi eee, branş öğretmenimiz, resmen okuldan kovmak için elinden geleni yaptı. (T22)*

Okuldaki arkadaş çevresinin etkisiyle akademik başarısını düşüren ve sınıf tekrarı yapan bir öğrenci, tekrar arkadaş çevresinin etkisine girmesinde ve okulu terk etmesinde eğitimcilerin etkisini şöyle anlatıyor:

*İlk zamanlar olmuyodu aslında okulun ilk iki-üç ayı çantamı götürüyodum, dersimi dinliyodum, hocalarımla, ondan sonra hocalar bize kötü davranmaya başladı, bi daha arkadaşlara uyduk. Derken öyle gitti. Biraz da hocaların şeyi var aslında. (T10)*

Okul içinde öğrencilerin eğitimcilerle olan ilişkileri dışında diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin de okul terke etkisi olabileceği belirtilmişti. Okulu terk eden katılımcının yukarıdaki ifadelerinden anlaşılabileceği kadarıyla okulu terk sürecinde etkili nedenin okuldaki arkadaşları olduğu anlaşılır. Daha önce bu araştırmada arkadaş çevresinin etkisinin iki düzeyde ortaya çıktığı belirtilmiş ve mahalle arkadaşlarının durumu değerlendirilmeye çalışılmıştı. Burada da okuldaki arkadaşların etkisi görünmektedir.

Bir öğrencinin okuldaki arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin onun okulu terk etmesine neden olabileceği bazı çalışmalarda (Vitaro v.d., 2001; Mora & Oreopoulos, 2011) gösterilmiştir.

Araştırma grubundaki 8 öğrenci, okulu terk etmelerinde arkadaş etkisinin önemli rolü olduğunu söylemiştir. Bu 8 kişiden 7'si, okul arkadaşları-mahalle arkadaşları ayrımında mahalle arkadaşlarının etkisini kabul etseler de okulu terk etmelerinde okuldaki arkadaşlarıyla yaşadıklarının büyük etkisi olduğunu belirtmiştir.

*Bir sene kalmıştım. Notlar yüzünden kalmıştım... İkinci dönemin, sınıf tekrarında arkadaş ortamına uydum. Okuldan kaçtım. Derslere doğru düzgün girmedim. O yüzden kaldım. (T1)*

Okulu terk eden katılımcının yukarıdaki ifadelerinden görüldüğü üzere okuldaki arkadaşları önce devamsızlık yapmasına daha sonrada devamsızlık nedeniyle girmedikleri derslerde akademik başarısının düşmesine neden olmuştur. Sonuçta ikinci defa sınıf tekrarına kalan bu öğrenci okulu terk etmiştir. Okuldaki arkadaş çevresi akademik başarı dışında öğrenciyi istenmeyen davranışları yapmaya sürükleyebilir. Bu durum da eğitimcilerin o öğrenciye yaklaşımını ve ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir.

*Ya ben okulda arkadaş çevreme çok uyuyodum, aşırı derecede hem de. Böyle sigara içen felan o ortamda takılırdım, ben de onlardan birine uydum daha doğrusu. (T16)*

Bu katılımcı yukarıda bahsettiği şekilde başlayan süreçle okuldaki eğitimcilerle arasındaki ilişkilerinin bozulduğunu belirtmiştir. Yine kendisinin belirttiğine göre okulu terk etme sürecindeki önemli olaylardan biri de okuldaki bir öğretmeniyle yaşadığı gerginliktir.

#### **3.2.4.4. Rehberlik**

Okul içinde yaşanan sorunlarda çözüm için müracaat edilecek en önemli yerlerden biri de şüphesiz rehberlik servisi. Literatür taramasında karşılaşılan çalışmalarda rehberlik servisinin öğrencilerin okul terk sürecinde önemli bir yere sahip olduğu belirtildiği görülmüştür. Ancak okulda yeterli sayıda rehberlik öğretmenin bulunması, rehber öğretmenin özellikle sorunları olan öğrencilere ulaşabilmesi, öğrencilerin rehberlik servisiyle açık bir iletişim kurabilmeleri gibi etkenler okul terk sürecinde rehberliğin etki seviyesini belirleyecektir.

Öğrencilerin okul dışı hayatlarıyla ilgilenen eğitimciler, son derece sorunlu öğrencilerin var olduğunu belirtmiştir. Bu durum liselerde rehberlik servisinin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

*Yani annesini-babasını çağırdığımız, ulaşmaya çalıştığımız kişilerde, ıı...bazen öyle şeylerle karşılaşıyorum ki akşam yattığım yerde bile etkiliyor. Yani yaşadıkları ev, çevre yani bu çocuğun diyorum okula gelmesi bile büyük başarı. (E4)*

*Yani çok sorun var ya çocuklarda. Acayip sorunlar var yani. İçlerini, ben girdim, şu anda girmek istemiyorum, anne-baba ayrı, sigara olayları, evden kaçma olayları, yani bi öğrenciye elinizi atıyosunuz altından bi sürü sorun çıkıyo. (E7)*

Hatırlanacağı üzere Gebze'deki eğitim durumunu değerlendiren eğitimcilerin tamamı rehberlik öğretmenlerinin yetersiz olmasından şikâyet etmişti. Genellikle okullarda ya kadrolu rehber öğretmen yoktu, onun yerine görevlendirmeye haftanın belli günlerinde gelen bir rehber öğretmen vardı ya da en az iki rehber öğretmen olması gereken okullarda sadece bir tane rehber öğretmen vardı.

Öncelikle bir okulda görevlendirmeye haftanın belli günlerinde gelen bir rehber öğretmen, okulu ve öğrencileri tam olarak tanımakta ve onlarla ilgilenmekte sıkıntı yaşayabilir. Diğer taraftan öğrenciler de haftanın belli günleri gördükleri rehber öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişime geçmekte zorlanabilir. İkinci durumda yani rehber öğretmenin bulunması ama sayısının yetersiz olması durumunda da benzer durumlarla karşılaşılabilir.

Ancak burada daha dikkat çekici bir husus, öğrencilerin rehberlik servisine yaklaşımlarıdır. İkinci bölümde literatür taramasında değerlendirilen Tunç (2011)'un, rehberlik servisinden yararlanmayan öğrencilerin okulu terk etme oranlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna vardığı belirtilmişti. Ancak bunun yanında sosyolojik bir çalışma için önemli başka bir sonuca daha ulaştığı görülmüştü. Araştırmasında gelir düzeyi ile rehberlik servisinden yararlanma, rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması arasında doğru orantı olduğunu göstermişti. Yani gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması düşüktür.

Araştırma grubundakilerin 19'u okullarında rehberlik öğretmenlerinin olduğunu belirtmelerine karşın bunların sadece 5'i rehberlik öğretmeni ile görüşme yapmış ve görüşme yapanlardan da sadece 1'i yaptığı görüşmelerin kendisi için faydalı

olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuçlar, okulu terk eden katılımcıların çoğunun çevre mahallelerde yaşadıkları dikkate alındığında Tunç (2011)'un çalışmalarıyla uyumlu görünmektedir.

Okuldaki eğitimcilerle sık sık görüştüğünü dile getiren katılımcı veliler de benzer şekilde görüşmelerini rehberlik öğretmenleriyle değil, çoğunlukla idare ve sınıf ya da branş öğretmenleriyle yaptıklarını ifade etmiştir.

Sonuç olarak sosyo-ekonomik seviyesi düşük mahallelerde yaşayan ve gelir düzeyleri çok da yüksek olmayan ailelerin çocukları olan katılımcıların neredeyse tamamının okullarındaki rehberlik servisinden yararlanmadığı, hatta belki de böyle bir beklentilerinin olmadığı söylenebilir. Gerçekten de rehberlik konusunda durum bazen çok ilginç noktalara varabiliyor. Öyle ki rehberlik öğretmenin varlığı, ilgisi, görüşme yapılıp yapılmadığı sorgulandığında görüşüp görüşmediğini dahi tam olarak hatırlayamayan katılımcılar oldu.

*Hatırlamıyorum ki tam olarak, hiç gitmedim daha önce. (T3)*

*Vardı... İlgileniyodu da ama biz hiç gitmiyoduk... Bi arkadaşımla görüştü ama benle görüşmedi, ben bişey yapmadım. Yanında gitmiştim. Pek hatırlamıyorum da, aradan geçti baya. (T5)*

*Rehberlik vardı da yani o kadar çok üstünde durulmadı... Bir kere görüşmüş olmam lazım bi sene içinde. (T13)*

Katılımcıların ifadelerine bakılırsa rehberlik öğretmenin varlığı yeterli olmamaktadır. Rehber öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin de rehber öğretmenle sağlıklı, güçlü ve açık bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Bunun için bir güven ortamının kurulması, güven ortamının kurulması için de zaman gerekmektedir. Biraz önce değinildiği gibi haftanın belli günlerinde görevlendirmeye gelen ya da yüzlerce öğrencinin arasında tek başına kalan bir öğretmen çok sağlıklı bir rehberlik hizmeti yapamayacaktır. Bir eğitimcinin rehberlik öğretmenleriyle ilgili yaptığı şu değerlendirme bu durumu destekler mahiyettedir:

*E çok ciddi konulara el attıklarını düşünmüyorum. Ya çok yüzeyde. (E7)*

Bu durumda belki branş öğretmenlerinin sınıf rehberliğini yaptıkları sınıflardaki öğrencilerinin özellikle okul dışındaki hayatlarından haberdar olarak ilgilenmeleri ya da sorunlu gördüklerini rehberlik servisine yönlendirerek yardımcı olmaları beklenebilir. Bu şekilde rehber öğretmenlerin doğrudan sorunlu öğrencilere ulaşmaları sağlanabilir. Ancak burada da branş öğretmenin kendi dersleri arasında böyle bir iş için ek bir mesai harcaması gerekmektedir.

*(...)ama ben derse girim, şu konuyu anlatıyorum, çıkım, gidim. İu...biz zaten ne diyoruz eğitim-öğretim yılı, işte arkadaşlar bunun bi tarafını alıyo, öğretim, eğitim kısmını maalesef almıyor. (E4)*

Elbette ki yukarıdaki eğitimcinin değerlendirmesi Gebze'deki bütün eğitimcileri kapsayamaz. Ancak eğitimciler içinde öğretimin esas alınmaya başladığı, eğitimin geri planda kaldığı yine eğitimciler tarafından dile getirildiği görülmüştür. Bu bağlamda bazı eğitimcilerin görevlerini ders anlatmaya yani öğretime indirgeyebilecekleri daha sorunsuz olan okullara tayin istedikleri yine eğitimciler tarafından belirtilmiştir.

### **3.2.4.5. Okul Türü**

Ülkemizde okul türüne göre rastlanan üç çalışmada da (Tamer, 2013; Taş v.d., 2013; Polat, 2014) genel olarak benzer sonuçlar çıktığı söylenebilir. Ayırt edici sonuçlar için okul türlerini birbirinden ayıran, okulun müfredatı, okulun bir üst eğitim basamağıyla (üniversite) ilişkisi, okulun iş piyasasıyla ilişkisi, cinsiyete göre öğrenci dağılımı gibi özelliklere göre incelenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Gerçekten de meslek liselerinde okul terkle ilgili eğitim sosyolojisi açısından yapılan bir araştırmada (Plan v.d., 2008) müfredat üzerine odaklanılmıştır. Ama yine meslek lisesi öğrencilerine yönelik yapılan başka bir araştırmada (Yao v.d., 2013) en önemli okul terk etkeni ailelerin çalışmak için yaptıkları kısa süreli seyahatleri gösterilmiştir. Hâlbuki bu durum diğer lise türlerinde de pekâlâ rastlanabilecek, lise türünden bağımsız genel bir durumdur.

Okulu terk eden katılımcıların okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında 12'sinin genel lise, 10'unun meslek lisesi ve 1'inin de imam-hatip lisesi olduğu

görülür. Yani en çok okul terk genel liselerde olmuştur ki bu durum daha öncede belirtildiği gibi Gebze’yle ilgili MEB istatistikleriyle uyumludur. Terk nedenlerine bakıldığında ise genel liselerde “ikinci kez sınıf tekrarına kalma” en çok görülen terk nedeni olmasına karşın meslek liselerinde “kendi isteğiyle okuldan ayrılma” nedeniyle terk edenlerine sayısı dikkat çekici durmaktadır. İmam-hatip lisesinden okulu terk eden katılımcı da kendi isteğiyle okuldan ayrılmıştır.

**Tablo 27:** Okulu Terk Eden Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı

| Genel Lise      |                                  | Meslek Lisesi   |                                  | İmam-Hatip Lisesi |                                 |
|-----------------|----------------------------------|-----------------|----------------------------------|-------------------|---------------------------------|
| Araştırma Grubu | Okul Terk Nedeni                 | Araştırma Grubu | Okul Terk Nedeni                 | Araştırma Grubu   | Okul Terk Nedeni                |
| T1              | İkinci kez sınıf tekrarına kalma | T5              | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  | T4                | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma |
| T2              | İkinci kez sınıf tekrarına kalma | T6              | İkinci kez sınıf tekrarına kalma |                   |                                 |
| T3              | Ailenin okuldan alması           | T7              | Ailenin okuldan alması           |                   |                                 |
| T8              | İkinci kez sınıf tekrarına kalma | T9              | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  |                   |                                 |
| T10             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma | T11             | Ailenin okuldan alması           |                   |                                 |
| T15             | Ailenin okuldan alması           | T12             | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  |                   |                                 |
| T16             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma | T13             | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  |                   |                                 |
| T18             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma | T14             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma |                   |                                 |
| T19             | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  | T17             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma |                   |                                 |
| T20             | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  | T23             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma |                   |                                 |
| T21             | Kendi isteğiyle okuldan ayrılma  |                 |                                  |                   |                                 |
| T22             | İkinci kez sınıf tekrarına kalma |                 |                                  |                   |                                 |

Literatür taramasında imam-hatip liselerinde okul terk olgusunun araştırıldığı bir çalışmaya rastlanamadı. Diğer taraftan daha önce de gösterildiği üzere Gebze’de imam-hatip liselerinde okul terk oranları giderek azalmış ve çok küçük değerlere düşmüştür. Bu okul türünde görev yapan bir eğitimci, bunu üç nedene bağlamıştır. Birincisi imam-hatip liseleri için üniversiteye geçişte bir engel olan katsayı sorununun ortadan kaldırılmasıdır.

*Ben üniversitedeyken...orda da mesela stajımda imam-hatip lisesine denk gelmiştik. Sınıflarda beşer, altışar kişi vardı. İlk geldiğim yıllarda da sınıf mevcudu çok azdı. İşte hedefi olmayan öğrenciler daha fazlaydı. Ailenin okuyacaksan sadece imam-hatipte okuyabilirsin tarzında gönderilen öğrenci sayısı çok fazlaydı. Ama şu anda gelişmelerle beraber, katsayı sorunun ortadan kaldırılmasıyla beraber çok aşırı talep artımı görüyoruz. (E3)*

İkinci bir neden olarak da ailelerin yaklaşımı gösterilmiştir. Çocuklarını imam-hatip lisesine gönderen aileler, okuldan mezun olmaları hususunda çok titiz davranmaktadır.

*Diğer okullarla kıyaslarsak çok fazla bırakma bizde olmaz. Aile aman imam-hatip lisesini bitirsin mantığıyla baskı kuruyo. Ama başaramayan öğrenci de bırakmak zorunda kalıyo. (E3)*

Çalışma boyunca belirtildiği gibi erkek öğrencilerin okul terk oranları kızlara göre fazladır. Üçüncü bir neden olarak eğitimci katılımcı, okullarında kız öğrenci sayısının fazla olmasını dile getirmiştir.

*Bizde şimdi, imam-hatip lisesinde kız ağırlıklıdır. Yani bu %60-%70 kız ağırlıklıdır. Erkek oranımız daha azdır. Belki de okul bırakma, terk etmenin, okul terk etmenin az olmasının nedeni de bu olabilir. (E7)*

Eğitimci katılımcının ifadeleri, ikinci bölümde imam-hatip liseleriyle ilgili yapılan incelemeyle uyumlu görünmektedir. Buna göre, eğitim sisteminde imam-hatip liseleriyle ilgili daha önceki olumsuzlukları kaldıran düzenlemelerin Gebze’de olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında imam-hatip lisesine devam ederken okulu terk eden 2 kişiye (bir erkek ve bir kız) ulaşılmıştır. Ancak bunlardan biri katılımcı olmayı kabul etmiştir. Katılımcı olmayı kabul eden kız öğrenci (T4) daha önce incelendiği üzere ailesinin baskısıyla imam-hatip lisesini tercih etmiş ve ileriye yönelik beklentileri farklı olduğu için kendi isteğiyle okulu terk etmiştir. Açık öğretim lisesine devam eden bu katılımcı, diğer taraftan yine ailesinin istekleri doğrultusunda Kur’an kursuna gitmektedir.

Türkiye’de meslek liselerinde okul terk olgusunu inceleyen iki çalışmaya (Taş v.d., 2013, Polat,2014) rastlandığı daha önce belirtilmişti. Taş ve diğerleri, en önemli okul terk etkeninin birey kaynaklı (devamsızlık, sınıf tekrarı, isteksizlik) olduğu sonucuna varırken; Polat, sosyal değişkenlerin bireysel iradeden daha etkili olabildiğine işaret etmiştir.

Meslek liselerinde ise MEB’den alınan istatistiklere göre Gebze’de genel olarak birbirine yakın terk oranları görünmektedir. Buna göre Gebze’deki meslek liseleri genel olarak değerlendirdiğimizde eğitim sisteminde yaşanan (sınavsız yükseköğretime geçiş hakkı, üniversiteye geçiş sınavında katsayı düzenlemesi vb.) olumlu değişikliklerden imam-hatip liseleri gibi önemli ölçüde etkilenmediği söylenebilir. Bu durumu Türkiye genelinde lise türlerine göre yükseköğretime geçiş oranlarında da görmek mümkündür.

**Tablo 28:** 2011-2013 Yılları Arasında Okul Türlerine Göre Yükseköğretime Geçiş Oranları (%)

| Okul Türü | 2011   |           |       | 2012   |           |       | 2013   |           |       |
|-----------|--------|-----------|-------|--------|-----------|-------|--------|-----------|-------|
|           | Lisans | Ön lisans | AÖF   | Lisans | Ön lisans | AÖF   | Lisans | Ön lisans | AÖF   |
| AÖL       | 5,10   | 9,90      | 21,86 | 4,79   | 10,26     | 27,17 | 5,88   | 10,20     | 25,37 |
| ML        | 6,28   | 26,93     | 12,41 | 6,98   | 26,26     | 14,28 | 8,49   | 25,56     | 12,91 |
| İHL       | 14,99  | 5,13      | 16,75 | 13,04  | 6,04      | 26,00 | 16,04  | 5,69      | 24,21 |
| GL        | 21,14  | 9,70      | 10,02 | 19,59  | 10,72     | 10,63 | 20,54  | 10,78     | 9,37  |

**Kaynak:** TÜİK, Eğitim İstatistikleri verilerinden derlenmiştir. AÖL: Açık Öğretim Lisesi, ML: Meslek Lisesi, İHL: İmam-Hatip Lisesi, GL: Genel Lise.

Tablo 28’de görüleceği üzere meslek lisesi öğrencileri daha çok ön lisans programlarına yerleşmiştir ki bu lise türündeki öğrencilerin ön lisanstaki birçok bölüme sınav geçiş hakkı olduğu düşünülürse meslek lisesi öğrencilerinin yüksek akademik başarı gerektirmeyen yollarla yükseköğretime geçişi tercih etmekte oldukları söylenebilir. Gerçekten de lisans programlarına yerleşme oranlarına bakıldığında açık öğretim lisesine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna karşılık genel lise ve imam-hatip lisesi öğrencilerinin lisans programlarına yerleşme oranlarının daha yüksek olduğu fark edilmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin durumunu bu lise türünde görev yapan bir eğitimci şu şekilde anlatmaktadır:

*Şimdi mesela sınavsız geçiş hakkı var öğrencilerin, eee, genel, eee, çok akademik başarısı yüksek bi okul değiliz, hani üniversiteyi gerçekten düşünen, dört yıllık lisans programı düşünen çocuklar da var ama genelde sınavsız geçiş düşünüyorlar. (E6)*

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere meslek liselerinin en büyük sorunlarında biri akademik başarısı düşük öğrencilerin çoğunlukta olmasıdır. Dolayısıyla öğrencilere gelecek oluşturan önemli değişikliklerin arasından da en az akademik gayret gerektiren tercihleri değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Meslek liselerinden okulu terk eden katılımcıların hepsinin çevre mahallerde yaşıyor olmaları dikkat çekicidir. Tabi bu durum daha önce gösterildiği gibi tüm okul türlerinde okul terk için bir etken olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu mahallelerde ikamet eden ve akademik başarısı düşük olan öğrenciler, liselere geçiş sınavlarında aldıkları puanlara göre başka tercih şansları olmayarak meslek liselerine yönelmektedir. Bu da genel olarak akademik başarısı düşük ve istenilmeyen bir okula devam etmek gibi öğrenci için sıkıntılı süreçler başlatabiliyor.

*Öğrenci seviyesini düşürüyor. Dolayısıyla sınıftaki öğrenciler birbirlerinden olumlu anlamda bir şeyler öğrenemiyorlar(...)Ve bu çocuklar kendilerini itilmiş olarak da görüyorlar tabi ki, yani hiçbir yere girememiş öğrenci...(E2)*

*(...)yani bize kim kalırsa o geliyo...yani aslında gerçekten isteyerek gelmiyo çocuklar buraya. Böyle bi sıkıntı var. Bi hedef sahibi olarak gelmiyorlar. (E6)*

Okulu terk eden katılımcılardan da meslek lisesine kendi isteğiyle değil de çevresindekilerin yönlendirmesiyle başladığını belirtenler olmuştur. Bu durumun öğrencinin kendisini okula ait hissetmemesine, okulla arasında bir bağ kuramamasına ve okula uyum sağlayamamasına neden olabileceği düşünülebilir ki Finn (1989) bunun okul terke neden olabileceğini belirtmiştir.

Öğrenciyi bu duruma iten en büyük etken, öncelikle öğrencinin liselere geçmek için girdiği sınavda düşük puan almasıdır. Buna bağlı olarak öğrencinin karşısına iki seçenek çıkmaktadır: Ya genel liseye ya da meslek lisesine gitmek. Ancak genel liseye gitmeyi düşünen bir öğrenci için de ikinci bir sorun çıkmaktadır: üniversite...

*Ben düz liseye gitmek istedim ama çevremdekiler hep şey dedi ilerisi için, ilerde bi meslek sahibi olursun. Hani düz liseyi bitirirsen üniversite okumak zorunda kalırsın, dediler. Oraya gidersen en azından bi mesleğin olur, dediler. O yüzden gittim. Keşke gitmeseydim. (T23)*

Çocuklarının akademik durumunun farkında olan veliler, bazen genel lise-meslek lisesi ayrımında en azından çocuklarının liseden mezun olduklarında bir işinin olması için ya da velinin kendi yaptığı işle ilgili bir bölüm okuyarak ileride bundan yararlanması için çocuklarını meslek liselerine yönlendirebilmektedir. Araştırma grubunda çocuğu meslek liselerinden okulu terk eden iki katılımcı bulunmaktadır.

*Ben ona, eee, liseye başladığında, ortaokul sonlarında dedim ki: ben size zemin hazırladım, ben bir piyasa kurdum, gelin, bu piyasanın ekmeğini yiyin. (V4)*

*İstemiyodu aslında. Ben yazdırdım ki çocuk, çocuk dedim yani, okusun, dedim yani. Vallahi okumasını istiyodum. (V5)*

Bu velilerin ikisi de çocuklarının devamsızlığa bağlı olarak ikinci kez sınıf tekrarına kaldıkları için okullarını terk ettiğini belirtmiştir. Meslek lisesinden okulu terk eden katılımcıların 4'ü kendi istekleri ile okulu terk etmiştir. Diğer 6 kişiden 2'si ise okulu ya da bölümü sevmediği, istemediği için devamsızlık yaparak ikinci kez sınıf tekrarına kalmıştır. Bu durumda toplamda 6 öğrencinin okulda devam etmek istemediği ve buna bağlı olarak gönüllü okul terk yaşadıkları görülür ki araştırma grubunda meslek lisesinden okulu terk eden 10 kişi olduğu düşünülürse bu yüksek bir orandır ve eğitimcilerin söylediklerini destekler görünmektedir.

Araştırma bölgesinde MEB verilerine göre okulu terk edenlerin sayısı en çok genel liselerdedir. Türkiye literatüründe sadece genel liselerde okul terk sorununu inceleyen yalnızca bir çalışmaya (Tamer, 2013) ulaşılmıştır. Literatür değerlendirmesinde de değinildiği gibi Tamer'in (2013), çalışmasında okula ilişkin bulunduğu önemli sonuçlar, okul terk öğrencilerinin çoğunun derslerinin kötü oluşu ve devamsızlık sorunu olması, yarıya yakının öğretmenlerle anlaşamıyor olması ve idareyi anlayışsız bulması şeklindeydi. Aslında Tamer'in bulgularından da anlaşılacağı üzere genel liselerde okul terk incelemesi lise türünün ismiyle de uyumlu

olarak genel sonuçlar vermektedir. Diğer lise türlerindeki gibi karakteristik bir bulguya bu araştırmada da rastlanmamıştır.

Belki genel liselerle ilgili olarak okulun herhangi mesleki bir hazırlığının olmaması, iş piyasasıyla doğrudan bir ilişkisinin olmaması ve buna bağlı olarak da bir üst öğrenim basamağının (ön lisans-lisans) gerekliliğinin diğer lise türlerine göre daha fazla olması üzerinden bir değerlendirme yapılabilir. Bu durum Tablo 28'den rahatlıkla görülebilmektedir. Açık öğretim lisesi, meslek liseleri, imam-hatip liseleri ve genel liseler arasında yüksek öğretime geçiş oranı en yüksek olan lise türü genel liselerdir. Ama yine de kazananların oranı oldukça düşüktür.

Aslında meslek liseleri ile imam-hatip liseleri hariç diğer tüm lise türlerinde (Anadolu liseleri, fen liseleri vb.) öğrenim gören öğrencilerin nitelikli bir iş gücü oluşturabilmesi için bir üst öğrenim basamağına geçmeye ihtiyacı vardır. Ancak bahsi geçen lise türleri içinde genel liselerin durumu biraz farklıdır. Çünkü bu liselere gelen öğrenciler de genellikle meslek liselerine giden öğrenciler gibi düşük bir puan alarak herhangi bir Anadolu lisesine vb. bir liseye yerleşemeyen öğrencilerdir. Dolayısıyla bu öğrenciler genel olarak akademik başarıları düşük öğrencilerdir ve yükseköğretime geçiş oranları biraz önce belirtildiği gibi düşüktür. Bu durumun okul terk nedenlerinde de görülmesi beklenir. Gerçektende araştırma grubunda genel liseden okulu terk eden 12 katılımcıdan 7'si, ikinci kez sınıf tekrarına kaldığı için okulu terk etmiştir. Şüphesiz daha önce de sıklıkla belirtildiği gibi akademik başarıya bağlı olarak okul terk bir sonuçtur ve zaten buraya kadar yapılan tüm incelemelerde bu sonucu doğuran etkenler ele alınmıştır.

Bunun dışında genel liselerle ilgili olarak bazı eğitimcilerin belirttiği, Anadolu liselerine geçiş sürecinde eski öğrencilerin çok fazla okulu terk etmeleri sorunu vardır. Ancak bu sorun iki nedenden ötürü burada incelenememiştir. İlk olarak bu durum çok spesifik bir durumdur ve bugün itibarıyla neredeyse kalmamıştır. İkincisi ise araştırma grubundaki genel liseden okulu terk eden hiçbir katılımcı bu sorunu dile getirmemiştir. Sonuç olarak bununla ilgili söylenebilecek tek şey, eğitim sistemindeki düzenlemelerde bu gibi sonuçları göz önünde bulundurarak belli bir dönem için de olsa böyle sorunların yaşanmaması için gerekli tedbirlerin alınmasıdır.

Lise türlerinde yeni bir döneme girilmiştir. Artık genel liselerin tamamı ya Anadolu lisesine ya da mesleki ve teknik Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm eğitimcilerin ifadelerine göre özellikle genel liselerden Anadolu liselerine dönüşen okullarda okul terklere neden olabilecek kadar sıkıntılı gerçekleşmiştir. Ayrıca meslek liselerinin tamamı da (endüstri meslek lisesi, ticaret meslek lisesi, sağlık meslek lisesi vb.) mesleki ve teknik Anadolu lisesi adı altında toplanmıştır. Bazı eğitimcilerin belirttiğine göre bu durum, Gebze’de dönüşümün olduğu ilk yıllarda bazı liseler için olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda bir ticaret meslek lisesinin mesleki ve teknik Anadolu lisesine dönüşümünde yaşadığı sıkıntıyı, bu okuldaki bir eğitimci şu şekilde anlatmıştır:

*Yani buraya gelen birçok, %80’i endüstri meslek programı diye gelmiş. Bizim her yıl aldığımız %70-%80’i kız öğrenci %20-%30 erkek öğrenci olurdu. Bu sene tam tersi oldu. %70-%80 erkek, kalanı da kız öğrenci. Kız-erkek çok farketmiyo ama yani bu da gelen kişinin, gelen kişinin buraya yanlışlıkla geldiği izlenimini zaten veriyordu(...)Böyle olunca da devamsızlıklarımız artıyor, okulu bırakanlar, gitmeye çalışanlar oldu. Yani yeni yeni oturduk. (E4)*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere eğitim sistemindeki önemli değişiklikler kısa süreli de olsa okul terklere neden olabilmektedir ki bu durum ikinci bölümde imam-hatip liselerini ve meslek liselerini ilgilendiren değişikliklerin sonucunda yaşananları değerlendirirken belirtilmişti. Dolayısıyla hiçbir öğrencinin kaybedilmemesi için eğitim sistemiyle ilgili yapılacak değişikliklerin üzerinde hassasiyetle durulması gerektiği söylenebilir.

### **3.2.5. Okul Terk Sonrası**

Katılımcıların okulu terk etme süreçleri üç farklı boyutta incelendikten sonra terk sonrası düşünceleri ve yaşamları anlaşılmaya çalışıldı. Bu araştırmada dört farklı temayla karşılaşıldı. Bunlardan ilki okula geri dönüp baktıklarında neler düşündükleridir. İkincisi, şu anda eğitime dair yaptıkları ve planladıklarıdır. Üçüncüsü iş hayatlarıdır. Dördüncü ve sonuncusu da Gebze’ye bakışları, geleceğe yönelik planlarıdır.

**Tablo 29: Katılımcıların Okul Terk Sonrası Durumları**

| Araştırma Grubu | Medeni Hal | Terk Sonrası Eğitim Durumu                                        | Şu An Meşgul Olduğu İş   | Gelir       | Sosyal Güvence |
|-----------------|------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------|----------------|
| T1              | Bekâr      | Açık öğretim lisesine devam ediyor                                | Fabrika işçisi           | 1100-1500   | Var            |
| T2              | Bekâr      | Açık öğretim lisesi mezunu ve üniversite sınavlarına hazırlanıyor | -                        | -           | -              |
| T3              | Bekâr      | Açık öğretim lisesine ve çıraklık kursuna devam ediyor            | Oto tamircisi            | 1500        | Var            |
| T4              | Bekâr      | Açık öğretim lisesine devam ediyor                                | -                        | -           | -              |
| T5              | Bekâr      | Açık öğretim lisesine devam ediyor                                | -                        | -           | -              |
| T6              | Bekâr      | Açık öğretim lisesine devam ediyor                                | -                        | -           | -              |
| T7              | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | -                        | -           | -              |
| T8              | Bekâr      | Açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak                            | -                        | -           | -              |
| T9              | Bekâr      | Açık öğretim lisesinde kayıt dondurmuş çıraklık kursunu bitirmiş  | Oto elektrikçisi         | 1000        | Var            |
| T10             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | -                        | -           | -              |
| T11             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Lojistik firmasında işçi | 1200        | Var            |
| T12             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Yemek şirketinde işçi    | 1000        | Var            |
| T13             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Fabrikada işçi           | 1350        | Var            |
| T14             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Stajyer                  | Staj Geliri | Var            |
| T15             | Bekâr      | Açık öğretim lisesine devam ediyor                                | -                        | -           | -              |
| T16             | Bekâr      | Açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak                            | Fabrikada işçi           | 950         | Yok            |
| T17             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Stajyer                  | Staj Geliri | Var            |
| T18             | Bekâr      | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Lojistik firmasında işçi | 1000-1500   | Var            |
| T19             | Evli       | Mesleki açık öğretim lisesine devam ediyor                        | Mekanik bakımcı          | 2000        | Var            |
| T20             | Bekâr      | Açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak                            | -                        | -           | -              |
| T21             | Bekâr      | Açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak                            | -                        | -           | -              |
| T22             | Evli       | Açık öğretim lisesine devam ediyor                                | Ev hanımı                | -           | -              |
| T23             | Bekâr      | Açık öğretim lisans mezunu                                        | Kalite sorumlusu         | 2000        | Var            |

### 3.2.5.1. Terk Sonrası Okula Bakış

Katılımcıların 20'si yani büyük bir kısmı okulu terk ettiğine pişman olmuştur. Ancak buna karşılık 15'i imkânları olsa okula geri dönmeyi istemektedir. Aradaki farkı oluşturan yani okulu terk ettiğine pişman olduğu halde okula geri dönmeyi istemeyen 5 kişinin böyle düşünmesinin nedeni ise ya okula geri döndükleri takdirde aynı şeylerin yaşanacağını ya da kendilerine özel başka sorunların meydana gelebileceğini düşünmeleridir.

*Çünkü liseye gelsem bu sefer daha zor duruma düşebilirdik, maddi olarak. Çünkü çalış, çalışma durumum olmazdı, şey olmazdı. (T12)*

*Yani, geri dönmek istemezdim. Çünkü zaten tek bir meslek var. Ona da pek yatkın değilim. (T4)*

*Sıkıcı geliyo okumak yani... Oku oku oku 30 yaşına geliyon, hala okuyon. (T21)*

*Okul çok kötüydü ya, okuldan dolayı... Başka okul olsa okurmuşum ama o okulda bi daha okumam yani, on kere dönüm, yine okumam, yine giderim internet kafeye. (T23)*

Burada katılımcılarının çoğunun neden pişmanlık yaşadığı, okula bakışlarını anlamamız açısından önemlidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu “okul ortamı” diye belirttikleri nedenden ötürü pişmanlık yaşamaktadır. Okulu terk etmek, bahsi geçen okul ortamından mahrum kalmak demektir. Okul ortamı, daha çok okuldaki arkadaşlarla gerek okul içi gerek okul dışı yapılan aktivitelerdir. Ayrıca sevilen öğretmenlerle yaşanan tecrübeler de okul ortamının bir parçasını oluşturmaktadır.

*Özlem...var tabii ki. Çok özliyorum, arkadaşlarımı felan ortamını...ama elimden bişey gelmiyor. (T7)*

*Pişmanlık, yani, bir, en önemlisi gene dersler değil de arkadaş, böyle ortamını özliyorum. İlk olarak. İkincisi, keşke okusaydım diyorum. (T8)*

*Aynen. Alsalar geri giderim ben... İş için değil, hani okul ortamı daha bi güzel, lise ortamı daha bi bambaşka... Hocalarla hani büyüyüyoruz, ediyoruz. Hocalar daha iyi bi arkadaş gibi davranıyo. (T10)*

*Kaçarak evlendim. Bi düzenim oldu, bi kızım var, güzel gidiyo ama hani bunların hepsi oldu da keşke daha sonra olsaydı dediğim anlarım var. (T22)*

Burada ilgi çekici iki durum ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki okul arkadaşları, ikincisi de mezun olmanın iş bulmaya etkisidir. Daha önce de bahsedildiği üzere okul arkadaşları okul terkin en önemli nedenlerinden birisi olarak gösterilmiştir. Bunu vurgulayan katılımcılar, okula olan özlemlerinde yine aynı okul arkadaşlarını dile getiriyorlar. Bu durumu daha ilginç kılan başka bir nokta da katılımcıların okul arkadaşlarıyla terk sonrası artık çok görüşmemeleri hatta bilinçli olarak onlardan uzaklaşmalarıdır. Katılımcıların 16'sı ya tamamen ya da kısmen yeni arkadaş çevreleri oluşturmuştur.

*Yok. Şu an kesinlikle öyle değil. Hepsi bilinçli insanlar. Okumuş insanlar... Yani orda bi oturttuk onu da. Şu an hani iyiyiz. (T2)*

*Eski arkadaşlarımla artık görüşmüyorum o kadar sık bi tane eski arkadaşım var görüştüğüm. (T3)*

*Yeni arkadaşlar, yeni hayat, yeni düzen. (T9)*

İkinci olarak katılımcıların mezun olmanın iş bulmaya etkisi üzerine düşünceleri dikkat çekicidir. Gerek okulu terk ettikten hemen sonra gerekse de okulu terk ettikten bir süre sonra çalışmaya başlayanlar arasında 9 kişi, mezun olamamalarının iş bulmalarında bir etkisini görmediklerini dile getirmiştir. Buna rağmen 17 kişi lise eğitiminin iyi bir mesleğe hazırlayabileceğine inanmaktadır.

Bu durum, Gebze bölgesinde vasıfsız eleman ihtiyacı olan iş yerlerinin okulu terk eden öğrencilere kolaylıkla istihdam olanağı sağladığını gösterebilir. Ancak anlaşıldığı kadarıyla bunun farkında olan çok sayıda katılımcı daha iyi bir meslek için lise eğitiminin gerekliliğine inanmaktadır.

### 3.2.5.2. Terk Sonrası Eğitim Hayatı

Katılımcıların terk sonrası eğitimle ilgili durumlarına bakıldığında 4 kişinin henüz açık öğretim lisesine kayıt yaptırmadığı ama yaptıracaklarını belirttiği görülür. 1 kişi açık öğretim lisesine başlayıp kayıt dondurarak çıraklık kursuna devam edip bitirmiştir. Kaldığı yerden açık öğretim lisesinde eğitimine devam etmeyi planlamaktadır. 7 kişi açık öğretim lisesine devam etmektedir. Ayrıca bu 7 kişiden 1'i çıraklık kursuna da devam etmektedir. Araştırma grubunda okul terk sonrası en çok tercih edilen eğitim türü mesleki açık öğretim lisesi olmuştur. 9 kişi mesleki açık öğretim lisesine devam etmektedir. Bu konuda bir görüşmecinin neden mesleki açık öğretim lisesini tercih ettiği önemli görünmektedir.

*Yüz yüze eğitim olduğu için, daha çok yüz yüze eğitim olduğu için katıldım buna. (T18)*

Ayrıca mesleki açık öğretim lisesine devam eden katılımcılardan 2'si üniversite sınavlarına hazırlanmaktadır. Geriye kalan 2 kişiden 1'i açık öğretim lisesini bitirmiş ve üniversite sınavlarına hazırlanmakta, diğeri ise önce mesleki açık öğretim lisesini bitirip örgün bir önlisans programı bitirmiş daha sonra da açık öğretim fakültesinden bir lisans programından mezun olmuştur. Her ne kadar araştırma grubunda yalnız 3 kişi üniversite sınavlarına hazırlanıyor olsa da birçoğunun ileriye yönelik üniversite planı bulunmaktadır.

*Şu an liseyi bitiricem Allah'ın izniyle, liseyi bitirdikten sonra sınava gircem, 4 senelik üniverste sınavına, kazanırsam eğer gitcem. Kazanamazsam da pes etmicem, 2 senelik geçişimi yapıcım, meslek lisesi olduğu için 2 senelik geçiş hakkımız var, geçişimi yaptıktan sonra da tekrar sınava gircem. (T13)*

*Tabii canım. Ben şu anda boşu boşuna şeyaptım. Benim elimde diplomam olmuş olsaydı, ben lise için değil, ben ün, ilerisine de bakıyorum yani şu an. (T19)*

Araştırma grubundaki okulu terk eden katılımcılar eğitim konusunda ileriye yönelik planlar yapsa da lise türüne göre yükseköğretime geçiş oranlarının verildiği Tablo 29'a göre, açık öğretim lisesi mezunlarının lisans programlarına yerleşmede pek avantajlı olmadıkları ve yükseköğretime de yüksek oranda yine açık öğretim

programlarında devam etmekte oldukları görünmektedir. Buna göre, okul terkin sadece ortaöğretimde değil yükseköğretimde de bireylerin eğitim hayatlarına olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan kız öğrencilerin üniversite planları da lise döneminde ailelerinden gördükleri baskılara benzer engellerle karşı karşıya görünmektedir. Erkek arkadaşıyla olan ilişkisi nedeniyle okuldan alınan bir kız öğrenciye aradan geçen zaman sonunda ailesinin bu durumdan pişmanlık duyup duymadığı sorulduğunda verdiği cevap şöyledir:

*Olmadılar. Yine üniversiteye göndermeme kararındalar. (T15)*

Aile boyutunda aksi bir değerlendirme yapmak gerekirse okul terk sürecinde elinden gelen ilgi ve desteği gösteren ailelerin okul terk sonrası da aynı ilgi ve desteği göstermeye gayret ettiği söylenebilir. Örneğin lise eğitimine devam ederken annesi eğitimiyle yakından ilgilenen ve kendisine destek olan bir katılımcı okulu terk ettikten sonra başlayan eğitim sürecini şöyle anlatmıştır:

*Okul terkten sonra ben okumak istemedim. Annem çok ısrar etti. Oku, oku, oku... Hani iş bulamazsın, ilerde zorluk çekersin, bir sürü nasihat verdi bana. Ben dinlemedim, kadın benim kimliğimi almış, gitmiş, nası yaptırdıysa, gitmiş kayıt yaptırmış. (T23)*

Yukarıda ifadelerine yer verilen katılımcı, okulu terk ettikten sonra lisans düzeyinde bir programdan mezun olan araştırma grubundaki tek katılımcıdır. Ve kendi belirttiğine göre bu başarısı en çok annesinin ilgi ve desteğiyle gerçekleşmiştir.

### **3.2.5.3. Terk Sonrası İş Hayatı**

Okulu terk ettikten sonraki döneme bakıldığında 10 kişinin terkten kısa bir süre sonra işe başlamış olduğu görülür. Ancak bu kişilerin tamamı iş hayatlarına devam etmemiş ve bir süre sonra belli sebepler dolayısıyla işlerini bırakmıştır. Örneğin çalıştığı işyerinde haksızlık yapıldığını ve bu nedenle çalışmayı bıraktığını dile getiren bir görüşmeci durumu şu şekilde anlatıyor:

*Yaa, haksızlık yapıyolardı... Hani maaşını geç verme, orda başkaları hani tanıdıksa ona daha iyi davranıyo, bize tanıımıyo... Okuma, aynen oluyodu, onu da şey yapılırdı yani, niye okumadın? Okusaydın keşke. (T10)*

Herhangi bir işi olmayanlardan bazıları da ilerleyen zamanlarda çalışmaya başlamıştır. Görüşmelerin yapıldığı dönem itibariyle staj yapanlar da sayıldığında araştırma grubundaki 12 kişinin çalıştığı görülür.

İş hayatına geçişte eğitimin, mezuniyet durumunun önemli olduğu bilinir. Görüşme yapılan kişilerin iş hayatına geçişleri genellikle akraba ve hemşehri çevrelerinin yardımıyla olmuştur. Nispeten kolaylıkla iş bulan bu kişiler, çalıştıkları işlerin niteliğini ve koşullarını göz önüne aldıklarında eğitimin önemini daha iyi anlamışlardır. Araştırma grubunda herhangi bir işte çalışanların içinden 6 kişi, mezun olmamalarının iş hayatında büyük etkisi olduğunu vurgulamıştır.

*Gerçekten lise diploması olmayanı şeye bile almıyolar, çöpçü bile yapmıyolar artık neredeyse yani. (T13)*

*Ya şu an iş yapıyorum, iş yaptığım kişiler, patronlar beni seviyor fakat iş prosedür noktasına geldiği zaman “ya kardeş sende hiçbi şey yok”(…)Heh işte bir kağıt parçası yok, o olsa. (T19)*

Her ne kadar sadece 6 kişi iş bulamamalarında mezun olmamalarının etkisini vurgulasa da katılımcıların çoğunun bir şekilde lise eğitimlerine devam etmeye çalışmaları hatta üniversite planları yapmaları aslında araştırma grubunun dolaylı olarak mezuniyete verdikleri önemi göstermektedir.

#### **3.2.5.4. Terk Sonrası Gebze’ye Bakış**

Son olarak araştırma grubundaki katılımcıların gelecekte Gebze’ye dair düşüncelerini öğrendiğimizde 14 kişinin Gebze’den gitmek istediğini ve bunların 6’sının yani yaklaşık olarak yarısının akrabalarının ya da hemşehrilerinin bulunduğu ya da o bölgelere yakın yerlere gitmek istedikleri görülmüştür. Görüşmecilerin Gebze’den gitmek istemelerinin nedenleri daha çok Gebze’nin sosyal hayatına ve özellikle daha önce de değinilen suç unsurlarına odaklanıyor.

*Çünkü ne bir sosyal faaliyet var ne başka bir şey olsun, hiçbir şey yok... Olumsuz şeyler oluyor tabi ki de... Nasıl, nasıl anlatsam ben size? Kavgası olsun, uyuşturucusu olsun falan, her şeyi oluyor. (T1)*

*Burda oturmuyum da başka, İstanbul tarafında falan... Eminönü... Akrabalarım orda, hepsi, yarısından çoğu, orayı seviyorum, gidip geliyorum. (T21)*

Gebze'den gitmek istemeyen katılımcılar ise bununla ilgili olarak Gebze'yi tanıdıklarını, Gebze'ye alıştıklarını ya da Gebze'yi sevdiklerini dile getirmiştir.

*Ee, şimdi, tanımadığım biyere gidicem, oralarla karşılaşmak, ee, nasıl insanlar olduğunu bilmiyorum. Güvenebilir miyim, güvenmez, güvenemez miyim? Burada daha rahat hani kime güveneceğimi, kime konuşacağımı, nasıl davranacağımı iyi biliyorum. (T5)*

*Seviyorum, alıştığım bi yer sonuçta. (T15)*

Araştırma grubunda bu durumu somut olarak tecrübe eden bir katılımcı da mevcuttur. Okul terk sonrası çalışmak için Gebze dışına çıkan bir katılımcı tecrübesini şöyle anlatmıştır:

*Gebze'den başka hiçbir yere gitmem... Onu şöyle özetliyorum Bursa'ya gittim ben çalışmak için. 5 gün sürdü, şunu anladım: O zaman orda maaşım bi buçuk bin lira civarıydı sanırım, hatırlamıyorum. Ya uzak bi yerde yaşıcağma dedim, on bin lira da olsa yirmi bin lira da olsa uzak bi yerde yaşıcağma annemin, babamın, ailemin yanında yaşıyım ya da sevdiğimin yanında yaşıyım, bin lira da olsa razıyım...çıktım geldim buraya. (T23)*

Dikkat çekici bir şekilde katılımcılardan 1'i hariç diğerleri ya sorunlara bağlı olarak Gebze'den soğuyarak gitmek istemiş ya da uzun bir süredir Gebze'de yaşamış olmanın verdiği alışkanlıkla kalmak istemiştir. 1 kişi ise daha genel bir değerlendirmeye Gebze'de kalmak istediğini ve geleceğe yönelik planlarını Gebze'de gerçekleştirmek istediğini dile getirmiştir.

*Gebze'de evet Gebze'de olacak genellikle bunlar... Çünkü her şeye müsait bi bölge... İş anlamında müsait, okul anlamında müsait, yaşam konusunda müsait,*

*kısıtlamalar yok... Gebze'nin sosyal hayatı pek fazla iyi değil ama yani gezilcek, dolaşılacak, bağ kurulacak yerler var. (T18)*

Anlaşıldığı kadarıyla aileleri Gebze'ye göç ile gelen okulu terk etmiş katılımcıların çoğu Gebze'den göç etmeye hazırlanmaktadır. Gebze'den bir ters göçün olduğu daha önce anlatılmıştı. Gebze'ye geldiği halde umduğunu bulamayan aileler memleketlerine geri dönmekte ya da dönmeyi istemektedir. Ancak bu durum farklıdır. Çünkü bu sefer aileler Gebze'de kalırken çocukları, daha iyi sosyal ve ekonomik koşulları olan bölgelere göç etmeye hazırlanmaktadır.



## **4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

### **4.1. Sonuçlar**

Kocaeli'nin Gebze ilçesinde lise düzeyindeki öğrencilerin okulu terk etme nedenlerini ve sonuçlarını sosyolojik olarak incelemeye çalışan bu araştırmada konu üç boyutta ele alınmıştır: Bunlar aile, toplumsal çevre ve okuldur. İncelenen her boyut kendi içerisinde farklı temalar, bu temalar da kendi içinde farklı etkenler ortaya çıkarmıştır. Ancak tüm bunlar keskin çizgilerle birbirinden ayrılmamakta, aksine birbirleriyle ilişki içerisinde olabilmektedir. Burada öncelikle elde edilen istatistiklerden ortaya çıkan genel görünümeler daha sonra ise her inceleme boyutunda ortaya çıkan sonuçlar gösterilecektir.

#### **4.1.1. Okul Terk İstatistikleri**

Elde edilen üç yıllık istatistikte ilk görülen okul terk oranının düşmesidir. Bu tablonun gerek siyasilerin gerek akademisyenlerin okul terk konusunda son zamanlarda hassasiyetle durmalarının, ilgilenmelerinin, çalışmalar ve politikalar üretmelerinin olumlu bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

İstatistikler, lise türüne göre okul terk oranlarının bölgeden bölgeye farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilere göre, Kocaeli'nde okul terk oranlarının en fazla olduğu lise türü imam-hatip liseleri iken, Gebze'de genel liselerdir. Buradan anlaşılacağı üzere okul terk bakımından kritik olan lise türü, bölgenin kendine özgü koşullarına göre değişmektedir. Hatta farklı zaman dilimlerinde de değiştiği yine verilerden ulaşılan bir sonuçtur.

Okul terkin en çok 9. sınıflarda ve erkeklerde yaşandığı, en çok görülen okul terk nedeninin öğrencinin okuma hakkının bitmesi (akademik başarının beklenen seviyenin altında kalması ya da devamsızlık sınırının aşılmasına bağlı olarak ikinci kez sınıf tekrarına kalma) olduğu, elde edilen verilerden ortaya çıkan sonuçlardır ki genel olarak hem daha önce yapılan çalışmalarla hem de bu çalışmayla son derece uyumludur.

Ancak okul terk sayıları sınıf düzeyi ve cinsiyet çaprazlamasıyla incelendiğinde dikkat çekici bir durum ortaya çıkmıştır. Verileri elde edilen tüm bölgelerde sınıf düzeyi arttıkça, okulu terk eden kızların sayısı, okulu terk eden erkeklerin sayısına yaklaşımakta ve 12. sınıf düzeyinde geçmektedir.

Temin edilen istatistiklerden okul terkin genel görünümü özetlendikten sonra, bu çalışmada temel alınan inceleme boyutlarına göre elde edilen sonuçlar gösterilecektir.

#### **4.1.2. Aile**

Aile ile ilgili yapılan incelemede dikkat çeken ilk husus, okulu terk eden katılımcıların büyük çoğunluğunun ailesinin göç ile Gebze'ye gelmiş olmasıdır. Göçler genellikle Karadeniz Bölgesi'nden ekonomik nedenlerle yapılmıştır. Göç nedenine bağlı olarak aileler, sosyo-ekonomik seviyenin düşük olduğu Gebze'nin çevre mahallelerine yerleşmişlerdir. Yerleşim yerinin tercihinde diğer bir etken de bu mahallelerde akraba veya hemşehrilerin bulunmasıdır.

Ailelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun eğitim düzeyinin düşük olduğu ve buna bağlı olarak mesleki statülerinin de düşük olduğu görülmüştür. Yine ailelerin büyük çoğunluğu için anneler gelir getiren herhangi bir işle meşgul olmazken, ekonomik yükü sırtlanan babalar, işçi olarak nispeten düşük gelirli işlerde çalışmaktadırlar.

Ailenin ekonomik gelir seviyesinin düşük olması, okulu terk eden bazı katılımcıları gerek kişisel ihtiyaçlarını gerek eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için okula devam ettikleri dönemde okul dışında bir işte çalışmak zorunda bırakmıştır. Okul dışında bir işte çalışmanın okul terke doğrudan bir etkisi görülmemiştir. Ancak çalışılan işin niteliğine göre fazla mesaiye bağlı yorgunluğun, derslerle ilgilenecek zaman oluşturmama, kendine vakit ayıramama gibi durumlara neden olarak akademik başarıyı ve eğitimcilerle ilişkileri olumsuz etkileyebildiği gözlenmiştir. Bunun dışında okul dışında bir işte çalışan öğrencinin liseden mezun olmadan da iş bulunabileceğini tecrübe etmesi, okul eğitimine yaklaşımını olumsuz etkileyebilmektedir. Son olarak okul dışında bir işte çalışan bir öğrenci, iş yerinde

yeni bir arkadaş çevresi oluşturarak eğitimine devam etmek dışında farklı bir hayatı tercih edebilmektedir.

Diğer taraftan eğitim düzeyi düşük olan ailelerin, çocuklarının okula devam etmeleri için gerekli motivasyonu oluşturmada yetersiz kaldıkları anlaşılmıştır. Bu noktada özellikle babanın yoğun iş mesaisi nedeniyle çocuğunun eğitimiyle ilgilenememesi, buna karşın annenin ev hanımı olması nedeniyle çocuğuyla daha fazla vakit geçirmesi, eğitimiyle ilgilenmeye ve onu desteklemeye çalışması önemli görünmektedir. Çünkü hem eğitim düzeyi düşük olan hem de genellikle bir işte çalışması aile içinde uygun görülmeyle aile içindeki statüsü düşürülen anne, çocuğunun okula devam etmesini ne kadar çok istese ve bu konuda ne kadar telkinde bulunsa da eğitimiyle ilgili çocuğu üzerinde etkili olamamaktadır. Bunun yanında diğer kardeşlerin de okulu terk etmiş olması ya da lise eğitimine hiç başlamamış olmasının bu olumsuzluğu pekiştirdiği düşünülmektedir.

Ailenin eğitim düzeyinin düşük olmasının ve babanın yoğun iş mesaisinin bir olumsuz etkisi de sosyal sermayenin yetersizliğinde kendini göstermektedir. Şöyle ki yoğun iş mesaisi olan babalar, genellikle okula gidememekte, eğitimcilerle (idareci-öğretmen) görüşmemekte, çocuğunun eğitim durumu hakkında bilgi alamamakta ve buna bağlı olarak yapılması gerekenleri yapamamaktadırlar. Buna karşılık ev hanımı olan anneler, belli aralıklarla ve hatta bazı velilerin belirttiğine göre sık sık okula giderek eğitimcilerle görüşmektedirler. Ancak her ne kadar anneler çocuklarının eğitim durumlarındaki sorunları öğrenseler de anlaşıldığı kadarıyla bunları düzeltmede başta eğitim düzeyleri olmak üzere farklı nedenlerle yetersiz, aile içindeki statüleri nedeniyle de etkisiz kalmaktadırlar.

Göç ile Gebze'ye gelen ailelerde annenin aile içindeki yeriyle kendini gösteren geleneksel aile yapısı, özellikle ailelerin çocuklarının cinsiyetine göre eğitime yaklaşımlarında da kendini belli etmektedir. Araştırma grubundaki okulu terk eden erkek katılımcıların büyük çoğunluğu için okulu terk etmelerinde ailelerinin okuldan alması gibi bir neden söz konusu değilken, okulu terk eden kız katılımcıların neredeyse yarısının ailesi tarafından okuldan alınması dikkat çekici bir durumdur. Ayrıca diğer yarısı için de okul terk sürecinde ailenin önemli rolü olduğu dikkate

alınırsa, Gebze bölgesindeki kız öğrenciler için aile etkeninin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ailelerin kız öğrencileri okuldan almasındaki ya da okulu terk etme sürecinde etkili olmalarındaki en önemli neden, kız öğrencilerin erkek arkadaş ilişkileridir. Babaların kızlarının ya da ağabeyler için kız kardeşlerinin erkek arkadaş ilişkilerini öğrenmeleri, okul eğitimini ikinci plana atmalarına ve korumacı bir yaklaşım göstermelerine neden olmaktadır. Bu korumacı yaklaşım, kızların okul terk sürecine girmelerine neden olabildiği gibi aileleri tarafından kızların okuldan alınarak okulu terk etmelerine kadar da gidebilmektedir.

Buna karşılık erkek katılımcıların çoğu, okulu terk ettikten kısa bir süre sonra bir işte çalışmaya başlamıştır. İş bulma sürecinde genellikle ailelerinin iletişim halinde olduğu akraba, hemşehri ya da yakın çevreleri yardım etmiştir. Buna göre, Gebze bölgesindeki erkek öğrencilerin ailelerinin çocuklarının okula devam etmelerini istemelerine rağmen bu hususta sonuna kadar mücadele etmek yerine “en kötü ihtimalle bir iş bulup çalışır” şeklinde bir yaklaşımı olduğu söylenebilir. Bu durum eğitimcilerin belirttiğine göre bazı ailelerin de istediği bir şey, çünkü hane içerisinde çalışan sayısı arttıkça haneye giren ekonomik gelir de artmaktadır ki araştırma grubunda bu durum gözlenmiştir.

#### **4.1.3. Toplumsal Çevre**

Toplumsal çevre boyutunda yapılan incelemede genel olarak okulu terk eden katılımcıların bulundukları sosyal çevreleri ele alınsa da özel olarak ve özellikle yaşadıkları mahallelerdeki durumlarına odaklanılmış, buradaki yaşamları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Aile boyutunda yapılan incelemede karşılaşılan göç, daha önce belirtildiği gibi ekonomik nedenlerle gerçekleşse de göçün varış yerinin belirlenmesinde akraba veya hemşehrilerin önemli etkisi vardır. Bu bağlamda gerek okulu terk eden katılımcılardan gerek okulu terk eden katılımcıların ailelerinden edinilen bilgilere göre, çoğu Gebze'nin çevre ve yarı-çevre mahallelerinde ikamet etmekte ve yaşadıkları mahallelerde akraba veya hemşehrileri bulunmaktadır. Hatta bazılarının belirttiğine göre yakın akrabalarıyla birlikte aile apartmanında yaşayanlar

bulunmaktadır. Yine katılımcıların çoğunun yakınlarında bulunan akraba veya hemşehrilerinin içlerinde okulu terk edenler de bulunmak üzere, genellikle eğitim düzeyleri düşüktür. Okulu terk eden katılımcıların kendilerinin akraba veya hemşehrileriyle yakın ilişkileri olsa da, özellikle ailelerinin çok sıkı bağları olduğu vurgulanmıştır. Hatta bazı katılımcıların belirttiğine göre akraba veya hemşehriler, doğrudan aile yaşantılarına müdahil olabilmektedir. Buna göre, akraba veya hemşehrilerin, ailenin kararlarında; dolayısıyla çocuğun eğitim hayatı üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olduğu söylenebilir.

Yakın çevrelerindeki akraba veya hemşehrileri dışında okulu terk eden katılımcıların yaşadıkları mahallerindeki arkadaş çevreleri incelendiğinde, bu çevrenin okulu terk eden, eğitim düzeyi düşük, ya okula devam ederken ya da okulu terk ettikten sonra çalışan kişilerden oluştuğu görülmüştür. Ve özellikle çoğu erkek katılımcının ifadelerinden mahallelerindeki arkadaş çevreleriyle bağlarının çok güçlü olduğu anlaşılmıştır.

Okulu terk eden katılımcıların yaşadıkları mahallelerde iletişim halinde oldukları, akraba, hemşehri ve mahalle arkadaşlarından oluşan sosyal çevre, görüldüğü üzere eğitim düzeyi düşük, okul terklerin bulunduğu, ya okula devam ederken okul dışında bir işte çalışan ya da okulu terk ettikten sonra eğitimini tamamlamak için mücadele etmek yerine bir işte çalışarak ekonomik gelir elde etmeye uğraşan kişilerden oluşmaktadır. Buna göre, genellikle çevre mahallelerde bulunan böyle bir sosyal çevrenin, öğrencilerin okula devam etmeleri için gerekli olan atmosferi oluşturmaktan uzak olduğu, okulu terk etmelerinde önemli rol oynayabileceği söylenebilir. Gerçekten de bulguların değerlendirilmesinde gösterildiği üzere özellikle bazı erkek katılımcılar, mahallelerindeki ‘ortam’ın hem kendilerinin hem de arkadaşlarından birçoğunun okulu terk etmesine neden olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda bahis olan konuyla ilgili başka önemli bir nokta da katılımcıların mahalledeki arkadaş çevrelerinin bir işte çalışıyor olmalarıdır. Gebze, bir sanayi bölgesi olması nedeniyle yaklaşık 50 yıldır göç almaktadır. Geçen süre içerisinde bu sanayi kentinin nüfusu artmış, yeni iş sahaları ortaya çıkmış ve bölge, vasıfsız işçilerin nispeten kolay iş bulabilecekleri bir yer haline gelmiştir. Dolayısıyla bir

öğrenci okula devam ettiği süre içerisinde eğer ihtiyacı varsa okul dışında bir işte çalışarak ihtiyaçlarını karşılayabileceği gibi okulu terk ettiğinde de bir iş bulup çalışabilmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi okula devam ederken bir işte çalışan öğrencinin bu tecrübeyle beraber mezun olmadan da bir işte çalışabileceğini düşünerek okul eğitimine yaklaşımı değişebilmektedir. Yine daha önce belirtildiği gibi iş bulma noktasında aile ve yakın çevrenin yardım ve desteği olabildiği gözlenmiştir. Özellikle ailenin kendi işinin olması, okula devam eden bir öğrenciyi okul dışında bir işte çalışmaya teşvik edebilmekte, okula devam etmese de bu işle hayatına devam edebileceği düşüncesini oluşturabilmekte ve bunlara bağlı olarak okulu terk etme kararını almasını kolaylaştırabilmektedir.

Okulu terk eden katılımcıların içinde bulundukları toplumsal çevreyle ilgili değinilebilecek son bir husus, buralardaki sosyal olumsuzluklardır. Araştırmada üç olumsuz etken öne çıkmıştır: mahalledeki şiddet, madde kullanımı ve sosyal alan eksikliği... Görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla Gebze'nin geneli için tedirgin edici bir şiddetin varlığından söz edilebilir. Bu sorunun günün ilerleyen saatlerinde kendini daha çok gösterdiği ve insanları sokağa çıkma konusunda tedirgin ettiği anlaşılmıştır. Özellikle çevre mahallelerde yaşayan öğrencilerin şiddet eylemlerinin içinde bulunabildiği ya da şiddete maruz kalabildiği bunun da eğitimlerini aksattığı, okula devam etmelerini engelleyebildiği ve böylece bir okul terk süreci başlatabildiği gözlenmiştir.

Şiddetin yanında Gebze'de karşılaşılan ikinci bir sorun madde kullanımıdır. Madde kullanımı, öğrencinin sağlığıyla beraber, eğitimini ve sosyal hayatını olumsuz etkileyen bir sorundur. Eğitimcilerin ve ailelerin özellikle dile getirdiği bu sorun karşısında okulu terk eden katılımcılar, Gebze'de yoğun olarak madde kullanımının olduğunu ancak biri hariç diğerleri kendilerinin uzak durduğunu belirtmiştir. Yalnızca bir katılımcı okula devam ettiği süre içerisinde madde kullandığını ifade etmiştir. Ancak bahsi geçen katılımcıyla birlikte dikkat çekici bir durum ortaya çıkmıştır. Kendisi Çayırova'da, Gebze'nin çevre mahallelerinden birine yakın bir mahallede ikamet eden katılımcı, madde kullanmaya mahallesinde değil, merkez mahallelerden birinde bulunan okulunun çevresinde başladığını vurgulamıştır. Buna göre, çevre mahallelerin kendine özgü olumsuzlukları yanında, özellikle okulların

çevresi bakımından değerlendirildiğinde, merkez mahallelerin de ulaşımın kolay olması, gün içerisinde yoğun bir insan hareketliliğinin olması ve buna bağlı olarak kötü niyetli kişilerin hedefinde olması gibi kendine özgü olumsuzlukları olduğu anlaşılmaktadır.

Son bir şey de genel olarak Gebze için dile getirilen ancak gözlemlendiği kadarıyla çoğunlukla çevre mahallelerin mağdur olduğu sosyal alan eksikliğidir. Hem eğitimciler, hem aileler hem de okulu terk eden katılımcılar, Gebze’de öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirebilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri imkânların bulunmadığını ya da yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu sorun son derece önemli görülmüştür. Çünkü öğrencilerin okula devam ettikleri süre içerisinde okul dışında gidebilecekleri, kendilerini eğitim konusunda motive edici, bilgilendirici, geliştirici alanların bulunmaması, öğrencileri internet kafe gibi olumsuz eylemlere teşvik edebilecek ve hatta bu eylemleri gerçekleştirmelerine neden olabilecek yerlere yöneltecektir. Özellikle çevre mahallelerde yaşayan öğrenciler, mahallelerinde bulunmayan ya da yetersiz olan bu tür yerleri ya merkezde bir okulda bulunmaları sebebiyle ya da okuldan kaçarak gitmeleri nedeniyle merkez mahallelerde tecrübe edebileceklerdir. Bu yerlere gitmenin alışkanlık haline alması durumunda ise okuldan kaçma, buna bağlı olarak devamsızlığın artması ve akademik başarının düşmesi gibi eğitim açısından istenmeyen sonuçların ortaya çıkabildiği görülmüştür.

Toplumsal çevreyle ilgili ek olarak son bir şeyler daha söylemek gerekirse giriş bölümünde değinilen okul terkin olumsuz sonuçlarına işaret edilebilir. Hatırlanacağı üzere özellikle okulu terk eden bireylerin suça sürüklenmesi ve düşük gelirli işlerde çalışmaları, buna bağlı olarak da topluma verdikleri zararları zikredilmişti. Okulu terk eden katılımcılarda suça sürüklenme gözlenmezken, düşük gelirli işlerde çalıştıkları görülmüştür. Ancak iş bulma hususunda bölgenin kendine özgü koşulları (özellikle akraba ve hemşehri bağları) göz önüne alındığında katılımcıların okulu terk etmenin olumsuz etkilerinden bir ölçüde kendilerini koruyabildikleri anlaşılmıştır. Yani bölgenin kendine özgü koşulları, eğitim ile diğer alanlar arasındaki etkileşimde farklı dinamiklerin varlığını ortaya koymuştur.

#### 4.1.4. Okul

Okul, terk edilen kurum olması açısından son derece önemli bir inceleme boyutudur. Daha çok mikro sosyolojik bir inceleme alanı olan okulda özellikle eğitimci-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri değerlendirilmeye çalışılsa da öğrencilerin arka planlarının ve eğitim sistemindeki değişikliklere bağlı olarak okul türünün etkileri de değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Okul içi ilişkiler incelendiğinde okulu terk eden katılımcıların büyük çoğunluğunun işaret ettiği en önemli etken, okuldaki arkadaşları olmuştur. Bu çalışmada okul terke etkisi olduğu düşünülen iki farklı arkadaş çevresi görülmüştür. Bunlardan ilki, daha önce toplumsal çevre boyutunda ele alınan mahalledeki arkadaş çevresidir. İkincisi ise okuldaki arkadaş çevresidir ki okulu terk eden katılımcıların büyük çoğunluğu bu arkadaş çevresinin önemli etkisi olduğunu dile getirmiştir. Bu etki özellikle istenmeyen davranışların oluşmasında kendisini göstermektedir. Çünkü istenmeyen davranışlar (okulda sigara kullanma, diğer öğrencilerle kavga etme, okuldan kaçma vb.) sergileyen öğrencilerle arkadaşlık kuran öğrencilerin kendilerinde de bu davranışlar görülebilmektedir.

Bu durumun öğrenci için iki olumsuz sonuç doğurduğu gözlenmiştir. Bunlardan ilki öğrencinin derslere ilgisinin azalması, okuldan kaçarak ya da hiç okula gitmeyerek devamsızlık yapması, okuldan sonra eve gitmeyerek okul çevresinde vakit geçirmesi, dersleri takip etmemesi, yeterli ders çalışmaması, devamsızlığının artması ve nihayet akademik başarısının düşmesidir. Özellikle çevre mahallelerde ikamet eden öğrencilerin arkadaşlarıyla okuldan kaçarak ya da okuldan çıktıktan sonra yaşadıkları yerlerde bulamadıkları imkânları özellikle merkezde elde etmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda merkezde bulunan okulların dezavantajlı olduğu ve kontrolün sağlanamadığı durumlarda öğrenciler için çok kötü sonuçların ortaya çıkabileceği söylenebilir.

İkinci olumsuz sonuç ise bir kurum olarak okulda istenmeyen bu davranışları sergileyen öğrencilerin önce öğretmenlerle daha sonra ise idareyle ilişkilerinin bozulmasıdır. Derslere düzenli olarak gelmeyen, geldiğinde de gereken ilgiyi

göstermeyen ve hatta öğretmenlerine karşı saygı sınırlarını aşan böyle öğrencilere öğretmenlerin de yaklaşımlarının olumsuz yönde değişebildiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime yaklaşımları da önem kazanmaktadır. Bazı öğretmenlerin öğretime eğitimden daha çok önem verdiği, öğrencilerin sorunlarıyla yeteri kadar ilgilenmediği, onları anlamaya çalışmadan yargıladıkları yine bazı eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. Diğer taraftan öğrencinin sergilediği istenmeyen davranışlar disiplin cezası gerektirdiğinde, artık idarenin yaklaşımı da değişebilmekte ve öğrenci okul için sorun oluşturan biri olarak görülmektedir. Eğitimcilerin bu yaklaşımları bir öğrenci için okul terk süreci başlatabildiği gibi başka etkenler nedeniyle okul terk sürecine girmiş bir öğrencinin okulu terk etmesinde önemli rol oynayabilmektedir.

Ailede, mahallede veya okulda herhangi bir sorun yaşayan öğrencilerin okul içinde ilk müracaat edecekleri yer, rehberlik servisi olmalıdır. Ancak burada iki sorunun ortaya çıktığı görülmüştür: Bunlardan ilki, okullarda rehber öğretmenin bulunup bulunmadığıdır. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılardan alınan bilgilere göre okulların çoğunda ya kadrolu ya da görevlendirme ile gelen en çok iki rehber öğretmen bulunmaktadır. Öncelikle çoğu okulda bir rehber öğretmen olduğu ve bu sayının okul mevcutlarına göre yetersiz olduğu sürekli vurgulanmıştır. Buna göre, rehber öğretmenin görevlendirme ile haftanın belli günlerinde geldiği okullarda rehberlik servisinin yeterliliğinin daha büyük sorun olduğu açıktır. Bu koşullar altında rehber öğretmenlerin sorunlu öğrencilere ulaşabilmesi son derece zor görünmektedir.

İkinci sorun tam bu noktada belirmektedir. Rehber öğretmenin ulaşamadığı sorunlu öğrencilerin kendilerinin rehberlik servisine gitmeleri beklenir. Fakat özellikle çevre mahallelerde yaşayan, sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin çocukları olan katılımcıların rehberlik servisinden herhangi bir beklentilerinin olmadığı, buna bağlı olarak sorunları olduğunda kendilerinin rehberlik servisine gitmediği görülmüştür. Ancak çağırıldıklarında rehberlik servisine giden bu öğrenciler, yaptıkları görüşmelerden herhangi bir yarar göremediklerini belirtmişlerdir.

Okulla ilgili yapılan incelemede karşılaşılan başka bir etken de okul türüdür. Okul türünün okul terke etkisi öncelikle öğrencinin o okula neden geldiğiyle ilgili olarak kendini göstermektedir. Özellikle çevre mahallelerde yaşayan, akademik başarısı ve buna bağlı olarak liseye geçiş sınavındaki puanı düşük olan öğrenciler, genel liseler ile meslek liseleri arasında tercih yapmak zorundadırlar. Meslek liselerinin tercih edilmesi genellikle ailenin ya da yakın çevrenin etkisiyle olmaktadır. “Liseden mezun olduktan sonra en azından bir işi olsun” ya da “babasının işini devam ettirsin, geliştirsin, ilerletsin” gibi düşüncelerle yönlendirilen öğrenciler, kendileri çok istemese de meslek liselerine gitmeye karar verebilmektedirler. Burada bir de bu tür liselerin Cumhuriyet sonrası dönemde üzerinde hassasiyetle durulmasına karşın özellikle 1990’lı yılların sonlarında üniversitelere giriş sınavında yapılan değişikliklerle hem eğitim anlamında hem de toplumdaki yeri bakımından oldukça zedelenmesi dikkate alınırsa meslek liselerine, eğitimcilerin ifadesiyle kendilerini ‘itilmiş’ olarak gören öğrencilerin gitmekte olduğu anlaşılır. Yakın zamanlarda yapılan yeni düzenlemelerle bazı yönlerden avantajlı bir konuma sahip olsa da meslek liseleriyle ilgili geçmişin oluşturduğu olumsuzlukların hala öğrenciler ve toplum üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Bu koşullarda okula devam etmeye çalışan öğrencilerin, toplumsal arka planları da göz önünde bulundurulduğunda eğitime elverişsiz şartların olduğu görülmüştür. Genellikle çevre mahallelerden gelen bu öğrencilerin özellikle birbirleriyle olan ilişkilerine mahallelerinde bulunan şiddeti aktardıkları anlaşılmıştır. Bu da ortaya birçok disiplin vakası çıkarmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler benzer gerginlikleri öğretmenleriyle de yaşayabilmektedirler. Diğer taraftan lise eğitimi hususunda tek beklentileri bir meslek sahibi olmak olan bu öğrenciler, liseden mezun olmadan da bir işe girebileceklerini düşündüklerinde okulu terk etme kararını almaları kolaylaşabilmektedir. Bunun dışında meslek edinme konusunda hiç böyle düşünceleri olmadan sadece oluşan koşullara bağlı olarak okulu terk etme kararı alabilenler de gözlenmiştir.

Meslek liselerinin bu durumuna karşılık 1990’lı yılların sonunda benzer süreçleri yaşayan imam-hatip liselerinde nispeten olumlu bir tablo gözlenmiştir. Elde edilen

istatistiklere göre okul terk oranları 2010 yılından itibaren hızla düşmektedir. Gerçekten de kartopu tekniğiyle oluşturulmaya çalışılan örnekleme dâhil etmek için imam-hatip lisesinden okulu terk eden sadece iki kişiye rastlanmıştır. Ancak bu kişilerden biri katılımcı olmayı kabul ederken diğeri kabul etmemiştir. Bu sonuç, Gebze bölgesi için değerlendirildiğinde imam-hatip liseleri için yapılan yeni düzenlemelerin, çocuğunu imam-hatip lisesine gönderen ailelerin yapısının ve yaklaşımının, son olarak da imam-hatip liselerinde daha çok kız öğrencilerin bulunmasının okul terk oranlarının düşmesinde etkili olduğu düşünülmüştür.

Genel liseler ise liselerin dönüşüm sürecinin nihayete ermesiyle artık eğitim-öğretime devam etmeyen lise türüdür. Ancak elde edilen istatistiklere göre bu liseler, eğitim-öğretime devam ettikleri dönemlerde Gebze bölgesinde yüksek oranda okul terkin yaşandığı lise türü olmuştur. Aslında genel liseler ile mesleki ve teknik eğitim liselerinin öğrenci profilleri birbirine benzerdir. Daha önce belirtildiği gibi bu öğrenciler, genellikle çevre mahallelerde yaşayan, liselere geçiş sınavlarında düşük puan alarak bir anadolu lisesine ya da benzeri bir liseye geçiş hakkı elde edemeyen öğrencilerdir. Bu öğrencilerden, liseden mezun olduktan sonra bir meslek sahibi olmak yerine yükseköğretim hedefi olanlar, meslek liselerine değil genel liselere gelmektedir. Bazı öğrencilerin de ulaşım giderlerini göz önünde bulundurarak yaşadıkları bölgede bulunan bir genel liseye gitmek zorunda kaldığı söylenebilir. Ancak yine de genel liseye devam eden bir öğrencinin mezun olduğunda herhangi bir mesleki becerisi olmayacağı için yükseköğretimi hedeflemesi gerekmektedir. Buna göre, lise eğitimine devam ederken akademik başarısının bu hedefe ulaşmaya yeterli olmayacağını fark eden ya da düşünen öğrencilerin okul ile bağlarının zayıflayacağı söylenebilir.

Genel liselerin Anadolu liselerine dönüşüm sürecinde iki farklı lise türünün öğrencileri belli bir dönem için beraber eğitim-öğretime devam etmiştir. Araştırma grubundaki okulu terk eden katılımcıların bununla ilgili bir sorun dile getirmemelerine rağmen, bazı eğitimciler bu durumun genel lise öğrencileri için okul terke neden olabildiğini belirtmiştir. Diğer taraftan bugün için genel liseler kalmasa da liselere geçiş sürecinde yapılan sınavlarda alınan puanlara göre liselere

yerleştirmeler yapıldığı için nispeten düşük puanlı öğrencilerin toplandığı anadolu liselerinde, genel liselerdekine benzer sorunların ortaya çıkabileceğı düşünölebilir.

Okulla ilgili incelemede söylenebilecek son bir şey de okulun bulunduğı mahalle, sosyal çevre olacaktır. Bu sorun, özellikle toplumsal çevre boyutu incelemesinde ortaya çıkan bir etkendi. Çevre mahallelerde bulunan okulların yakınlarında öğrencilerin meşgul olabilecekleri farklı etkinliklerin bulunmamasına karşın merkez mahallerde bu tür imkânların fazlasıyla bulunduğı görölmüşür. Bu durumun merkez mahallelerde bulunan okullara devam eden öğrenciler için okuldan kaçma, okula devam etmeme, dersleri takip edememe, bunlara bağılı olarak devamsızlığın artması ve akademik başarının düşmesi gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabildiğı görölmüşür.

#### **4.1.5. Okul Terk Sonrası**

Okulu terk eden katılımcıların büyük çoğunluğu okulu terk ettiklerine pişman olduklarını belirtmiştir. Ancak katılımcıların öncelikle, okul ortamından uzak kalmalarından ötürü pişman oldukları anlaşılmıştır. Buna göre, katılımcılar, daha çok okuldaki arkadaş çevrelerinden ve sevdikleri, ilişkilerinin iyi olduğı eğitimcilerden ayrıldıkları için pişmanlık ve özlem hissetmektedirler. Fakat katılımcıların büyük çoğunluğu, okulu terk etmelerinde büyük pay sahibi olduklarını düşündükleri arkadaş çevrelerini terk sonrası değıştirdiklerini belirtmiştir. Yani anlaşıldığı kadarıyla katılımcılar, okula devam ettikleri dönem içerisinde güzel olduğunu düşündükleri ilişkilerine ve yaşamlarına rağmen kendilerine yeni bir hayat kurmaları gerektiğini kavramış görünöyorlar.

Pişmanlıklarının diğeri bir sebebi de iş hayatında karşılaştıkları zorluklardır. İş bulurken ya da herhangi bir nitelik gerektirmeyen işlerde çalışırken karşılaştıkları sorunlar, yaşadıkları sıkıntılar okulu terk etmiş oldukları için kendilerinde pişmanlık oluşturmuştur. Belki de en çok bu nedenden dolayı katılımcıların büyük çoğunluğu terk sonrası eğitim hayatlarına devam etmeye çalışmaktadır. Hatta bazılarının yükseköğretime dair planları, hedefleri bulunmaktadır ki içlerinden biri bunu başarmıştır.

Katılımcılar terk sonrası eğitim hayatlarına devam ederken çoğunlukla mesleki açık öğretim liselerini tercih etmişlerdir. Bunun iki sebebi vardır: İlki, mezun olduktan sonra belli bir alanda uzmanlık elde ederek iş piyasasında daha rahat iş arayabilmektir. İkincisi ise mesleki açık öğretim liselerinde haftanın belli günlerinde yüz yüze eğitimin olmasıdır. Bu şekilde bir taraftan nispeten okuldan kopmadıklarını hissettiklerini, diğer taraftan da okulu, arkadaşlarını, eğitimcileri görmenin kendilerini ders çalışmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

Çocuğun eğitim hayatında ailenin rolü, terk sonrası da kendini göstermektedir. Bazı kız katılımcıların belirttiklerine göre aileleri açık öğretim lisesinden mezun olduktan sonra yükseköğretim yoluyla eğitim hayatlarına devam etmelerine müsaade etmemektedir. Buna karşın bazı katılımcılar da terk sonrası eğitimlerine bir şekilde devam etmelerinde ailelerinin önemli rolü olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda en önemli örnek, araştırma grubundaki okulu terk eden katılımcılardan lisans düzeyinde bir diploma almaya hak kazanmış katılımcıdır. Bu kazanımdaki en büyük rolün eğitimiyle sürekli ilgilenen, kendisini her zaman destekleyen annesine ait olduğunu belirtmiştir.

Okulu terk eden katılımcıların terk sonrası hayatlarıyla ilgili söylenebilecek son bir şey de ileriye yönelik düşünceleridir. Katılımcıların çok büyük bir kısmı ileride Gebze'den ayrılmayı düşündüklerini belirtmiştir. Bunun en önemli nedeni Gebze'yle ilgili daha önce değinilen sorunlardır. Ayrıca Gebze'den ayrılmayı düşünenlerin bir kısmı da akrabalarının olduğu bölgelere gitmek istemektedir. Buna göre, Gebze'de bir şekilde eğitimini tamamlayan, mesleki niteliğini ve becerilerini geliştiren ya da eğitimine devam etmek isteyen gençlerin, yaşam koşulları nispeten daha iyi olan, daha geniş sosyal ve kültürel olanakları bulunan bölgelere göç etme hazırlığında olduğu söylenebilir. Buna karşın Gebze'ye alıştığı için, tanıdığı, bildiği bir yer olduğu için Gebze'den başka bir yere gitmek istemediğini belirtenler de olmuştur.

#### **4.2. Öneriler**

Araştırma sürecinde gerek literatürde gerek sahada karşılaşılanlar doğrultusunda yapılacak öneriler üç gruba yönelik olacaktır. Bunlardan ilki, okul terk konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar içindir. İkincisi, eğitim sistemi üzerinde

değişiklik yapma tasarrufuna sahip bakanlık yetkililerine olacaktır. Sonuncusu ise Gebze bölgesinde karşılaşılan sorunların çözümünde yetkili olan (belediye, ilçe milli eğitim müdürlüğü, okul müdürlükleri vb.) mercilere olacaktır.

#### **4.2.1. Araştırmacılara Öneriler**

Öncelikle ülkemizde okul terk sorununu sosyolojik perspektiften ele alan yeterli çalışma olmaması nedeniyle mevcut çalışmalar geliştirilerek ya da başka yaklaşımlar oluşturularak farklı bölgelerde yeni çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilir. Bu şekilde okul terkin toplumsal boyutunun daha net bir şekilde ortaya çıkacağı ve sorunun öneminin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

Göç ile meydana gelmiş çevre mahallerdeki aile yapısını derinlemesine inceleyerek bunun genelde çocuğun eğitimi üzerindeki, özelde de okulu terk etmesine etkisini araştıran çalışmaların yapılması önerilir. Bir taraftan ekonomik sorunlarla mücadele eden diğer taraftan geleneksel yapısını muhafaza etmeye çalışan bu ailelerin çocuklarının eğitime nasıl yaklaştıkları ve neden bu yaklaşımları sergilediklerini araştırmanın bu tür yerleşimlerde yaşayan ailelerin eğitim üzerindeki etkilerini ve çocuklarının okulu terk etmelerindeki rollerini anlamayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda özellikle cinsiyet öne çıkmaktadır. Çünkü bahsi geçen yerleşim bölgelerinde özellikle kız öğrencilerin eğitimlerine devam etme konusunda mağdur olabildiği gözlenmiştir. Dünya literatüründe kız öğrencilerin okulu terk etmeleri üzerine onlarca araştırmayla karşılaşılmışna rağmen ülkemizde cinsiyete göre yapılmış bir okul terk çalışmasına rastlanmaması dikkat çekici bir durumdur. Dolayısıyla araştırmacılara cinsiyete göre okul terk sorununu inceleyen çalışmalar yapmaları önerilir. Tabii öncelikle en çok mağduriyet yaşayan kız öğrencilere odaklanmaları önerilir, ancak okul terk sayıları en fazla olan erkek öğrencilerle ilgili bir çalışmaya rastlanmadığını da burada belirtmek gerekir.

Yine bu araştırmada cinsiyete dair ortaya çıkan bir sonuçla ilgili öneride bulunulabilir. Okulu terk edenlerin sayıları, toplamda erkeklerde fazla olmasına karşın; sınıf düzeyinde incelendiğinde üst sınıflarda kız öğrencilerde daha fazla

olduğu görülmüştür. Bu dikkat çekici durumun cinsiyete göre yapılan bir çalışmada araştırılması öneriler.

Geleneksel yaşantıların muhafaza edilmeye çalışıldığı bahsi geçen çevre mahallelerde, genelde birbirine yakın yaşayan akraba veya hemşehriler, aynı zamanda dernek gibi birleştirici, buluşturucu yapılarla bir araya gelmektedirler. Bu şekilde kurulan sıkı bağların, çocuklarının eğitimlerine dair aldıkları kararları; dolayısıyla okul terk süreçlerini etkileyebildiği düşünülmektedir. Buna göre, ailelerin akraba veya hemşehri çevreleriyle olan bağları, ilişkileri ve bunun özellikle çocuklarının eğitimlerine dair aldıkları kararlara etkileriyle ilgili araştırmaların yapılması önerilir.

Dünya literatüründe okul türüne göre yapılmış birçok çalışmaya rastlanmasına karşın ülkemizde okul türüne göre çok az sayıda çalışmayla karşılaşmıştır. Farklı bölgelerde, farklı okul türlerinin okul terk oranlarının fazla olduğu dikkate alınırsa okul türüne göre okul terk nedenlerinin incelendiği araştırmaların yapılması önerilir.

Okulu terk eden katılımcıların birçoğu, katılımcı velilerin de bir kısmı, okul terk sürecinde eğitimcilerin önemli rolü olduğunu ifade etmiştir. Türkiye literatür taramasında bir öğrencinin okulu terk etmesinde eğitimcilerin rolünü özel olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda son bir öneri de eğitimcilerin okul terk sürecindeki etkilerinin araştırılması olacaktır.

#### **4.2.2. Konuyla İlgili Bakanlıktaki Yetkililere Öneriler**

Bu araştırma Türkiye genelinde yapılmış bir çalışma olmasa da eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin araştırma bölgesindeki bazı olumsuz yansımalarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca okulu terk eden öğrencilerin sayılarıyla ilgili sorunlar da burada zikredilebilir. Bu bağlamda birkaç öneride bulunulacaktır.

Öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki ilgili birimlerde okul terk istatistikleri konusunda hassasiyetle çalışmaların yürütüldüğü anlaşılmış ancak yeterli olmadığı görülmüştür. Buna göre, okul terk konusunda çalışan araştırmacıların sorunu açık bir şekilde ortaya koyabilmeleri için yetkililerin, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi uzun

dönemli ve detaylı incelemelere olanak verecek şekilde, il ve ilçe düzeyinde okul terk verilerini düzenlemeleri ve araştırmacılara sunmaları önerilir.

Yakın zamanda sınıf geçme yönetmeliğinde yapılan değişikliğe ilişkin bir öneride bulunulabilir. Sınıf geçme yönetmeliğinde yapılan değişikliğin okul terk sayılarını düşürmede etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan anlaşıldığı kadarıyla sınıf geçmenin nispeten kolaylaşması öğretimin değersizleşmesi gibi bir sorun ortaya çıkarmıştır. Bundan ötürü, bu gibi değişiklikler yapılırken çok boyutlu bir değerlendirme yapılması önerilir.

Bunun dışında genel liseler ve meslek liseleriyle ilgili okul türünde yapılan değişikliklerin etkileri dikkat çekmiştir. İlk olarak genel liselerin Anadolu lisesine ya da mesleki ve teknik Anadolu lisesine dönüşüm sürecine değinilebilir. Özellikle Anadolu lisesine dönüşen genel liselerde, Anadolu lisesi öğrencileriyle aynı binayı paylaşan ve aynı eğitimcilerin derslerine girdiği genel lise öğrencilerinin sorunlar yaşaması ve birçoğunun bu sorunlar nedeniyle okulu terk etmesi dile getirilebilir. İkinci olarak da tüm meslek liselerinin (endüstri meslek lisesi, ticaret meslek lisesi, sağlık meslek lisesi vb.) mesleki ve teknik Anadolu lisesi adı altında toplanması ve isimlerinde bu yönde bir değişiklik yapılmasından bahsedilebilir. Görüldüğü kadarıyla bu değişiklik nedeniyle öğrenciler yanlış tercihler yapabilmıştır. Daha önce ticaret lisesi olan bir lise, dönüşüm gereği ismini mesleki ve teknik Anadolu lisesi olarak değiştirdiğinde bu okulu endüstri meslek lisesi sanarak tercih eden öğrencilerin beklentilerinin karşılanamaması nedeniyle bazılarının okulu terk etmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Lise türüyle ilgili yukarıda belirtilen tüm sorunlar, aslında kısa süreli durumlardır. Ve bugün için neredeyse yok olmuştur. Ancak dönüşüm sürecinin başladığı dönemlerde anlaşıldığı kadarıyla yıkıcı etkileri olmuştur. Bundan dolayı bu gibi değişiklikler yapılırken kısa süreli de olsa olumsuz durumların yaşanmasına izin vermeyecek, öğrencilerin okulu terk etmesine neden olmayacak şekilde tedbirlerin alınması önerilir.

Başka bir konu da tüm çabalara rağmen okulu terk etmesi engellenemeyen öğrencilerin durumudur. Getirilen 12 yıllık zorunlu eğitimle bir öğrencinin örgün

öğretimin dışına çıkması durumunda bile açık öğretim liseleri aracılığıyla eğitime devam ederek lise eğitimini tamamlaması gerekmektedir. Şüphesiz bu düzenleme, itiraz edilemeyecek ya da eleştirilemeyecek kadar olumlu ve yaşadığımız dönem için son derece gereklidir. Ancak açık öğretim lisesine devam eden öğrencilerin kendi kendilerine derslerine çalışarak girdikleri sınavlardan başarılı olup mezun olmaları da son derece zor görünmektedir. En azından haftanın belli günleri için de olsa mesleki açık öğretim liselerine tanınan yüz yüze eğitim hakkı gibi bir düzenlemenin açık öğretim lisesi öğrencileri için de gerekli olduğu, özellikle saha araştırmasından elde edilen bulgular sonucunda düşünülmektedir.

Son bir şey de okullarda bulunan rehberlik servisleriyle ilgilidir. Gebze'deki liselerde bulunan rehberlik servislerinde okul mevcutlarına oranla yeterli sayıda rehberlik öğretmenin bulunmadığı gözlenmiştir. Bunun yanında rehberlik servislerinin öğrencilerin sorunlarına daha çok bireysel ve psikolojik yaklaşımları düşünülmektedir. Böyle bir yaklaşımın ise sorunu eksik tanımladığı kabul edilmektedir. Buna göre, okullara olmasa da en azından ilçelere eğitim sosyologları atanarak, soruna toplumsal ve sosyolojik yaklaşan bu sosyologların belli günlerde okullardaki rehberlik öğretmenleriyle görüş alışverişinde bulunması ve sorunları çok boyutlu olarak anlama olanağı sağlaması önerilir.

#### **4.2.3. İlçedeki Yetkililere Öneriler**

Kocaeli'nin Gebze ilçesinde yapılan bu çalışmada öncelikle ailelerin durumu göz önünde bulundurulursa özellikle iki nokta önemli görünmektedir. Bunlardan ilki, ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması, ikincisi de ailelerin ekonomik durumlarıdır. Eğitim düzeylerinin düşük olmasına bağlı olarak aileler, eğitimcilerle görüşmemekte, görüşmeler dahi bunu çocuklarının eğitim hayatında etkili bir sonuca dönüştürememekte, çocuklarını eğitime devam etme konusunda motive edememekte, uygun çalışma atmosferi oluşturamamakta ve çok önemli olarak çocuklarının cinsiyetine göre eğitimlerine yaklaşımları değişmektedir. Buna göre ailelerde bulunan bu eksikliğin telafi edilmesi için yetişkin eğitimleri yapılabilir.

Bu eğitimlerin, hem ilçede bulunan kültür merkezi gibi yerlerde tüm aileleri kapsayacak şekilde hem de ailelerin çocuklarının bulunduğu okullarda uzman kişiler tarafından, eğitim dönemleri içerisinde, katılımın azami seviyede olmasını sağlayacak uygun gün ve saatlerde, periyodik olarak yapılması önerilir.

Ailenin ekonomik sorunlarının olması, okula devam eden bir öğrencinin eğitime yaklaşımını etkileyebilmektedir. Kendi kişisel ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için okul dışında bir işte çalışmak isteyebileceği gibi okulu terk ederek tüm mesaisini evine ekonomik gelir getirmek için harcayabilmektedir. Bundan dolayı gerek mahalle muhtarları gerek okul idareleri tarafından ekonomik sorun yaşayan aileler tespit edilerek ilgili ve yetkili kişiler tarafından bu ailelerin çocuklarının kişisel ve eğitim ihtiyaçlarının en azından temel nitelikte olanları, akademik başarısına bakılmaksızın temin edilerek okul dışında bir işte çalışmaya mahkûm olması engellenmelidir.

Öğrencilerin yaşadıkları mahallelerin durumu da ayrıca önemlidir. Araştırma grubundaki eğitimcilerin, ailelerin ve okulu terk eden katılımcıların ortak olarak vurguladıkları önemli bir husus vardır: Öğrencilerin okul dışında kendilerini geliştirebilecekleri, ifade edebilecekleri, farklı konularda bilgi edinebilecekleri, yeni şeyler öğrenebilecekleri sosyal ve kültürel alanların eksikliği.

Gebze ilçesindeki merkez mahallerde belki nispeten mevcut olan bu alanların çevre mahallerdeki eksikliği açıkça görünmektedir. Bu alanların eksikliği, öğrencilerin farklı yerlere ve eylemlere yönelmesine neden olabilmektedir. Buna göre, sosyo-ekonomik seviyesi ne olursa olsun, tüm öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği böyle sosyal ve kültürel alanların inşa edilmesi, işlevsel hale getirilmesi, takip ve denetiminin yapılması önerilir.

Son olarak okulla ilgili bazı önemli noktalara temas edilebilir. Okullarda sorun yaşayan öğrencilere en etkili yardım ve destek hizmetini rehberlik servisi sunabilir. Ancak burada iki önemli sorun söz konusudur. Bunlardan ilki okullardaki rehberlik öğretmenlerinin sayısının okul mevcutlarına oranla yetersiz olmasıdır. Bu sorunun aşılması hususunda yetkili mercilerin gerekli tedbirleri almaları yukarıda önerilmişti. İkinci bir sorun ise rehberlik öğretmenleri ile sorunlu öğrencilerin buluşturulmasıdır.

Zaten sayıları yetersiz olan rehberlik öğretmenlerinin sorun yaşayan öğrencileri tespit etmesi ve onlarla ilgilenmesi son derece zordur. Bundan ötürü, başta sınıf rehber öğretmenleri olmak üzere; tüm branş öğretmenlerine sorun yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi, gereken ilginin gösterilmesi ve rehberlik servisine yönlendirilmesi hususunda sorumluluk verilmesi önerilir.

Tespit aşamasından sonra gerekirse bu öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenecek, çözüm arayacak, onları takip edecek, onlarla yakından ilgilenecek, aileleriyle iletişim halinde olacak, hassas olunması gereken hususlarda onların derslerine giren öğretmenleri bilgilendirecek, gönüllü öğretmenlerden oluşan bir izleme komisyonu kurulması önerilir.

Bu bağlamda yine birçok okulu terk eden katılımcının ve velinin işaret ettiği üzere eğitimcilerin yaklaşımlarının önemli olduğu anlaşılmıştır. Gerçekten de araştırmada, hem akademik hem de sosyal olarak dezavantajlı olan öğrencilerin tüm olumsuzluklara rağmen okula tutunabilmelerinde eğitimcilerin çok önemli bir rolü olduğu görüldü. Bununla ilgili olarak okuldaki eğitimcilere, başta öğrencilerin okul dışı hayatlarının, akademik başarılarından okul içi ilişkilerine kadar birçok konuda önemli etkisinin olduğunu, öğretim kadar, belki de daha fazla, eğitimin de önemli olduğunu ve buna göre öğrencilere yaklaşımlarında dikkat etmeleri gereken noktaları anlatan seminerler verilmesi önerilir.

Okulla ilgili son bir şey de öğrencilerin okuldaki arkadaş çevreleridir. İstenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerle arkadaşlık kuran öğrenciler de bu istenmeyen davranışları sergileyebilmektedir. Ancak bu durumda birbirini olumsuz etkileyen arkadaş gruplarını parçalamak yerine, ilk aşamada bir grup olarak öğrencileri kazanacak, okul eğitimine istenen şekilde devam etmelerini sağlayacak önlemlerin alınması önerilir. Akran etkisinin önemi göz önünde bulundurulursa bunun mümkün olabileceği düşünülmektedir. Fakat bunun mümkün olmadığı durumlarda, belirlenen öğrencilerin bölgede bulunan farklı okullara nakillerinin yapılması önerilir. Böylece farklı bir okul ortamı, farklı eğitimciler, farklı arkadaş çevreleri gören öğrencinin okul eğitimine yaklaşımının da olumlu yönde farklılaşacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- ADAK, N.: 2012 “Toplumun Temel Yapıtaşı: Aile”, **Kurumlara Sosyolojik Bakış**, Ed. Sevinç Güçlü, İstanbul, Kitabevi.
- AKGÜR, Z.G.: 1997 **Türkiye’de Kırsal Kesimden Kente Göç ve Bölgeler Arası Dengesizlik (1970-1993)**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- AKSU, H. & AKKUŞ, Y.: 2010 “Türkiye’de Mala Karşı Suçların Sosyoekonomik Belirleyicileri Üzerine Bir Deneme: Sınır Testi Yaklaşımı (1970-2007)”, **Sosyoekonomi**, Sayı: 1, 191-214.
- AKŞİT, B. & AKÇAY, A.: 1999 “Gap Bölgesinde Nüfus Hareketleri”, **75 Yılda Köylerden Şehirlere**, Haz. Ayşe Berkay Hacımırzaoglu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, s. 323-333.
- AKYÜZ, H.: 1992 **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- AKYÜZ, Y.: 2012 **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2012**, Ankara, Pegem Akademi.
- ALIKA, I. & EGBUCHUKU, E.: 2009 “Drop Out from School among Girls in Edo State: Implications for Counselling”, **Edo Journal of Counselling**, 2/2, 135-141.
- ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION: 2011 “The High Cost of High School Dropouts: What the Nation Pays in Adequate High Schools”, **Issue Brief**, (Çevrimiçi), <https://education.alaska.gov/tls/sped/pdf/Indicators/Indicator1&2/Article-Presentations/TheHighCostofHighSchoolDropouts.pdf>, 20 Nisan 2016.
- ALTHUSSER, L.: 1989 **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, İstanbul, İletişim Yayınları.
- AMADI, M. ve diğerleri: 2013 “Girl Child Dropout: Experiential Teacher and Student Perceptions”, **International Journal of Humanities and Social Science**, 3/5, 124-131.

- ANGAY, H.: 2012 **Doğu ve Güneydoğu İllerinden İzmir'e Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Sorunlarının İncelenmesi**, Tez (Yüksek Lisans), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomis ve Planlaması Bilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul.
- AYSAL, N.: 2005 “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, Sayı: 35.
- BADAY, Ö.N.: 2011 **Modern Kent Mekanlarında Mahallenin Konumu**, Tez (Yüksek Lisans), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Dr. Köksal Alver.
- BAYAT, M.O.: 2013 “Emile Durkheim ve Ziya Gökalp’in Görüşlerinin Karşılaştırılması”, **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti’nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri**, Ed. Bahri Ata, Ankara, Pegem Akademi.
- BERTRAND, A.: 1962 “School Attendance and Attainment: Function and Dysfunction of School and Family Social Systems”, **Social Forces**, 40/3, 228-233.
- BOTTOMORE, T.: 1971 “Sosyoloji Açısından Eğitim”, **Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler)**, Haz. Hamide Topçuoğlu v.d., Ankara, Sevinç Matbaası.
- BOWLES, S.: 1999 “Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi”, Çev. Kemal İnal, **Eğitim ve Yaşam**, Bahar, 14-18.
- BOWLES, S. & GINTIS, H.: 2002 “Schooling in Capitalist America Revisited”, **Sociology of Education**, American Sociological Association, 75/1, 1-18.
- BOZAN, İ.: 2007 **Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...**, İstanbul, TESEV Yayınları.
- BÜLBÜL, T.: 2012 “Yüksek Öğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümler”, **Eğitim ve Bilim**, 37/166, 219-235.

- CELKAN, H.Y.: 1990 **Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- COLEMAN, J.: 1988 "Social Capital in the Creation of Human Capital", **The American Journal of Sociology**, Cilt: 94, 95-120.
- COLLINS, R.: 2011 "Credential Inflation and the Future of Universities", **Italian Jorunal of Sociology of Education**, Sayı: 2, 228-251.
- COSER, L.: 2011 **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları**, Çev. Himmet Hülür, Serhat Toker, İbrahim Mazman, Ankara, De Ki Yayıncılık.
- CÖMERTLER, N. & KAR, M.: 2007 "Türkiye'de Suç Oranının Sosyo-Ekonomik Belirleyicileri: Yatay Kesit Analizi", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, 62/2, 37-57.
- ÇAKIR, S.: 2011 "Türkiye'de Göç, Kentleşme/Gecekondu Sorunu ve Üretilen Politikalar", **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 23, 209-222.
- ÇALIŞKAN, Ş. ve diğerleri: 2013 "Türkiye'de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım)", **Yönetim Bilimleri Dergisi**, 11/21, 29-48.
- ÇELİK, G.: 2003 **Gebze (Sosyo-Ekonomik Bir İnceleme)**, Cilt 1, 16.-19. Yüzyıl, Gebze Belediyesi
- ÇELİK, G.: 2004 **Gebze (Sosyo-Ekonomik Bir İnceleme)**, Cilt 2, 20. Yüzyıl, Gebze Belediyesi.
- DAKWA, F. ve diğerleri: 2014 "Poverty-Related Causes of School Dropout – Dilemma of Girl the Child in Rural Zimbabwe", **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 3/1, 233-242.
- DENİZ, M.: 2001 **Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkisi**, Tez (Yüksek Lisans), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Halaçoğlu.

- DİNÇER, M.: 2003 “Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü”, **Ege Eğitim Dergisi**, 3/1, 102-112.
- DOLL, J.J. ve diğerleri: 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”, (Çevrimiçi), <http://sgo.sagepub.com/content/3/4/2158244013503834>, 3 Ocak 2015.
- DOĞAN, İ.: 2012 **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Nobel Yayın.
- DOĞAN, M.: 2013 “Türkiye Sanayileşme Sürecine Genel Bir Bakış”, **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı: 28, 211-231.
- DORE, R. & LÜSCHER, A.: 2010 “Persistence and Dropout in Vocational Education High School in Minas Gerais”, **Cadernos de Pesquisa**, 41/144, 1-22.
- DREWRY, J.: 2007 **High School Dropout Experiences: A Social Capital Perspective**, Tez (Doktora), Virginia Polytechnic Institute and State University, Tez Danışmanı: Dr. Penny L. Burge.
- DURKHEIM, E. & FAUCVONNET, P.: 1950 **Terbiye ve Sosyoloji**, Çev. İ. Memduh Seydol, İstanbul, Sinan Matbaası ve Neşriyat Evi.
- DURKHEIM, E.: 2010a **Sosyolojik Yöntemin Kuralları**, Çev. Cenk Saraçoğlu, İstanbul, Bordo Siyah Yayınları.
- DURKHEIM, E.: 2010b **Ahlak Eğitimi**, Çev. Oğuz Adanır, İstanbul, Say Yayınları.
- EKZEN, N.: 2009 **Türkiye Kısa İktisat Tarihi**, Ankara, ODTÜ Yayıncılık.
- ELOFSSON, J. & JARTSJÖ, J.: 2012 **Young Females’ Reasons for Dropping Out of Secondary School in Matemwe, Zanzibar**, Tez (Lisans), Malmö University Faculty of Education and Society, Tez Danışmanı: Per Hillbur.
- EMMİOĞLU, K.: 2010 **Türkiye’de Sanayileşmenin Serüveni**, İstanbul, Truva Yayınları.

- EPSTEIN J.L. & SANDERS, M.G. : 2006 “Connecting Home, School, and Community: New Directions for Social Research”, **Handbook of the Sociology of Education**, Edi. Maureen T. Hallinan, Springer, s.285-306.
- ERDOĞAN, İ.: 2003 **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, Ankara, Sistem Yayıncılık.
- ERGUN, D.: 1995 **Sosyoloji ve Eğitim**, Ankara, İlke Yayınevi.
- ERGÜN, N.: 2014 **Ergenlerde Okul Dışına İtilme: Nusaybin Örneği**, Tez (Yüksek Lisans), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlkay Demir.
- ERKAL, M.E. ve diğerleri: 1997 **Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü**, İstanbul, Der Yayınları.
- EROĞUL, C.: 2003 **Demokrat Parti: Tarihi ve İdeolojisi**, Ankara, İmge Kitabevi.
- ES, M.: 2008 “Çarpık Kentleşme ve Gebze”, **Yerel Siyaset**, Sayı: 32, 53-63.
- ES, M. & ŞENGÜL, R.: 2011 “Türkiye’de Kentsel Yoksulluk: Gebze Örneği”, **38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Bildiriler, Çevre, Kentleşme Sorunları ve Çözümleri**, Cilt: 1, 353-373.
- ESER, U.: 1993 **Türkiye’de Sanayileşme**, Ankara, İmge Kitabevi.
- FIGHT CRIME: INVEST IN KIDS: 2008 **School or the Streets: Crime and America’s Dropout Crisis**, (Çevrimiçi), <http://www.fightcrime.org/wp-content/uploads/sites/default/files/reports/National%20BTS%20Report.pdf>, 20 Nisan 2016.
- FINN, J.D.: 1989 “Withdrawing From School”, **Review of Educational Research**, 59/2, 117-142.
- GEBZE TİCARET ODASI: 1993 **Dünden-Yarına Gebze**, İstanbul, Cem Ofset Matbaacılık.
- GEBZE KAYMAKAMLIĞI: 2001 **Gebze 2000**, Gebze Eğitim Vakfı.

- GOLDNER, S.C. & EPSTEIN, G.S.: 2014 “Age at Immigration and High School Dropouts”, **IZA Discussion Papers**, The Institute for the Study of Labor, (Çevrimiçi), <http://ftp.iza.org/dp8378.pdf>, 15 Eylül 2015.
- GÖKÇE, F.: 2000 **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, Ankara, Eylül Kitap ve Yayınevi.
- GÖKŞEN, F. ve diğerleri: 2006 **Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar**, İstanbul.
- GÜMÜŞ, A.: 2015 **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÜREŞÇİ, E.: 2010 “Türkiye’de Kentten – Köye Göç Olgusu”, **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 1/11, 77-86.
- HURN, C.: 1993 “Theories of Schooling and Society: The Functional and Conflict Paradigms”, **The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education**, Allyn and Bacon Inc.
- HUSSAIN ve diğerleri: 2011 “Causes of Students’ Dropout at Primary Level in Pakistan: An Empirical Study”, **International Journal of Humanities and Social Science**, 1/12, 143-151.
- INGRUM, A.: 2006 “High School Dropout Determinants: The Effect of Poverty and Learning Disabilities”, **The Park Place Economist**, Cilt: 14, 73-79.
- İÇDUYGU, A. & BIEHL, K. : 2012 “Türkiye’ye Yönelik Göçün Değişen Yörüngesi”, **Kentler ve Göç: Türkiye, İtalya, İspanya**, Der. Ahmet İçduygu, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İÇDUYGU, A. & SİRKECİ, İ.: 1999 “Cumhuriyet Dönemi Türkiye’inde Göç Hareketleri”, **75 Yılda Köylerden Şehirlere**, Haz. Ayşe Berktaş Hacımırzaoglu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, s. 249-268.
- İNAL, K.: 1994a “Sosyolojik Açıdan Yorumcu (Interpretive) Paradigma ve Eğitsel Uygulaması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27/1, 211-242.

- İNAL, K.: 1994b “Eğitim Sosyolojisinde Yorumcu Paradigmanın Eleştirisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27/2, 679-690.
- JORDAN, W.J. v.d.: 1994 “Exploring the Complexity of Early Dropout Causal Structures, The Johns Hopkins University Center For Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students”, (Çevrimiçi), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375227.pdf>, 14 Nisan 2015.
- KAFADAR, O.: 1997 **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara, Vadi Yayınları.
- KAINUWA, A. & YUSUF, N.: 2014 “Students’ Perspective on Female Dropouts in Nigeria”, **International Journal of Academic Research in Education and Review**, 1/2, 29-37.
- KAPLAN, İ.: 1999 **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi**, İstanbul, İletişim Yayınları.
- KARAKUŞ, A.: 2010 **Türkiye’de 1960-2000 Döneminde İçgöç ve Demografik Yapıdaki Değişimin Bölgesel Yakınsamaya Etkisi**, Tez (Yüksek Lisans), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Metin Saraçoğlu.
- KARPAT, K.H.: 2003 **Türkiye’de Toplumsal Dönüşüm: Kırsal Göç, Gecekondu ve Kentleşme**, Ankara, İmge Kitabevi.
- KARPAT, K.H.: 2013 **Türk Demokrasi Tarihi**, İstanbul, Timaş Yayınları.
- KASALAK, K.: 2012 “Teşvik-i Sanayi Kanunları ve Türkiye’de Sanayileşmeye Etkileri”, **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 27, 65-79.
- KARAKUŞ, E.: 2006 **Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri** (Sultanbeyli Örneği), Tez (Yüksek Lisans), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı.

- KATITAŞ, S.: 2012 **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okulu Bırakma Eğilimi: Şanlıurfa İli Örneği**, Tez (Yüksek Lisans), Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Şimşek.
- KAYA, G.: 2008 **Family, School and Neighbourhood Influences on the Educational Attainment of Youth: Güzeyaka Case Study**, Tez (Yüksek Lisans), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sencer Ayata.
- KAZGAN, G.: 2013 **Tanzimat'tan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- KHAN, G. ve diğerleri: 2011 Causes of Primary School Drop Out amog Rural Girls in Pakistan, **Sustainable Development Policy Institute**, (Çevrimiçi), <https://www.sdpi.org/publications/files/W-119.pdf>, 6 Ekim 2015.
- KIRPIK, G. ve diğerleri: 2012 **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara, Otorite Yayınları.
- KIZILÇELİK, S. & ERJEM, Y.: 1996 **Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü**, İzmir, Saray Kitabevleri.
- KIZMAZ, Z.: 2004 “Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14/2, 291-391.
- KOCAELİ VALİLİĞİ: 2011 **İstatistiklerle Kocaeli 2010**, Kocaeli, Kocaeli Gazetecilik ve Yayın A.Ş.
- KOÇAK, Y.: 2012 “Türkiye’de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri”, **Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 3/3, 196-219.
- KORKMAZ, B.: 2014 **Türkiye’de İç Göç ve Gündelik Hayat: İstanbul Örnekleme**, Tez (Yüksek Lisans), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İrem Erdem Atak.

- KOTWAL, N. ve diğeri: 2007 “Causes of School Dropouts among Rural Girls in Kathua District”, **Journal of Human Ecology**, 22/1, 57-59.
- KÖSE, N.: 2014 **Acarlar Beldesinde Okul Terkleri ve Devamsızlık Sorunu**, Tez (Yüksek Lisans), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya.
- KURT, A.: 1995 **Gebze'nin Altın Yılları**, İstanbul, Özdemir Ofset.
- KÜMBETOĞLU, B.: 2005 **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, İstanbul, Bağlam Yayıncılık.
- LAMB, S. ve diğeri: 2011 **School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy**, Springer.
- LEE, V.E. & BURKAM D.T.: 2000 “Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure”, (Çevrimiçi), <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/dropping-out-of-high-school-the-role-of-school-organization-and-structure/lee-role-school-organization-2001.pdf>, 20 Mart 2015.
- LOCHNER, L. & MORETTI, E.: 2004 “The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self Reports”, **The American Economic Review**, 94/1, 155-189.
- LOFSTROM, M.: 2007 “Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High?”, **IZA Discussion Papers**, The Institute for the Study of Labor, (Çevrimiçi), <http://ftp.iza.org/dp3265.pdf>, 15 Eylül 2015.
- LUNA, S.: 2013 “Failure to Stay in School: A Study on Female Adolescent Dropouts”, **Journal of Arts, Science & Commerce**, 4/2, 81-86.
- MARSHALL, G.: 1999 **Sosyoloji Sözlüğü**, Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürçü, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- MARX, K. & ENGELS, F.: 2003 **Komünist Manifesto**, Çev. Levent Kavas, İstanbul, İthaki Yayınları.

- MAYRING, P.: 2011 **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş**, Çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun, Ankara, BigeSu Yayıncılık.
- MCNEAL, R.B.: 1995 “Extracurricular Activities and High School Dropouts”, **Sociology of Education**, American Sociological Association, 68/1, 62-80.
- MCNEAL, R.B.: 1997 “Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out”, **Sociology of Education**, American Sociological Association, 70/3, 206-220.
- MISHRA, P. & EP, A.: 2014 “Family Etiology of School Dropouts: A Psychosocial Study”, **International Journal of Launguage & Linguistics**, 1/1, 45-50.
- MOLOSIWA, S. & MOSWELA, B.: 2012 “Girl-Pupil Dropout in Secondary School in Botswana: Influencing Factors, Prevalence and Consequences”, **International Journal of Business and Social Science**, 3/7, 265-271.
- MORA, T. & OREOPOULOS, P.: 2011 “Peer Effects on High School Aspirations: Evidence from a Sample of Close and not-so-Close Friends”, **Economics of Education Review**, 30/4, 575-581.
- NATIONAL WOMEN’S LAW CENTER: 2007 **When Girls Don’t Graduate We All Fail: A Call to Improve High School Graduation Rates for Girls**, (Çevrimiçi), [http://www.nwlc.org/sites/default/files/pdfs/when\\_girls\\_dont\\_graduate.pdf](http://www.nwlc.org/sites/default/files/pdfs/when_girls_dont_graduate.pdf), 22 Ekim 2015
- ÖĞÜLMÜŞ, S. ve diğerleri: 2013 **Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu**, Ankara, (Çevrimiçi), [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_07/07035316\\_politikaraporu\\_baski\\_final.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/07035316_politikaraporu_baski_final.pdf), 21 Kasım 2014.
- ÖNGEL, F.S.: 2013 **Kapitalizmin Kıskaçında Kent ve Emek – Gebze Bölgesi ve Otomotiv Sanayii Üzerine Bir İnceleme**, Ankara, Nota Bene Yayınları.
- ÖZDEMİR, H.: 2012 “Türkiye’de İç Göçler Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, **Akademik Bakış Dergisi**, Sayı:30, 1-18.

- ÖZDEMİR, S. ve diğerleri: 2010 **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Nedenleri ve Çözüm Önerileri**, (Çevrimiçi), <http://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/download?id=31921>, 21 Kasım 2014.
- ÖZER, A. ve diğerleri: 2011 “Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri İle Bir Model Testi”, **Eğitim ve Bilim**, 36/161, 302-317.
- ÖZGÜ, M.: 2015 **Ortaokul Öğrencilerinin Okul Reddi ve Okul Terki Risklerinin Zorbalık-Mağduriyet Kategorilerine Göre İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arif Özer.
- ÖZKAN, R.: 2011 “Toplumsal Yapı, Değerler ve Eğitim İlişkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 19/1, 333-344.
- ÖZYURT, H.: 2011 “Atatürk Dönemi Birinci ve İkinci Beş Yıllık Sanayileşme Planları ve Türk Ekonomisindeki Yapı Değişikliğine Etkileri (1933-1938)”, **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi**, Sayı: 19, 119-148.
- ÖZTÜRK, H.: 1993 **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Hatiboğlu Yayınları.
- ÖZTÜRK, M.: 2007 “Türkiye’de İç Göçe Katılanların Kent Yaşamına ve Emek Piyasalarına Etkileri”, **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, Sayı: 52, 245-264.
- PAMUK, Ş.: 2013 **Osmanlı – Türkiye İktisadi Tarihi 1500-1914**, İstanbul, İletişim Yayınları.
- PEKER, M. ve diğerleri: 1997 **Göç, Kentleşme Sorunları ve Yerel Siyaset: Yeni Eğilimler**, Yeni Yaklaşımlar, Saray Kitabevleri.
- PLANK, S.B. ve diğerleri: 2008 “High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School”, **Sociology of Education**, Cilt: 81, 345-370.
- POLAT, S.: 2014 “Reasons for School Dropout in Vocational High School”, **Educational Research and Reviews**, 9/18, 711-718.

- POLOMA, M.: 2012 **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Çev.: Prof. Dr. Hayriye Erbaş, Ankara, Palme Yayıncılık.
- RUMBERGER, R.W.: 2001 **Why Students Drop Out of School and What Can be Done**, (Çevrimiçi), <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>, 25 Kasım 2014.
- RUMBERGER, R.W. & LIM, S.A.: 2008 **Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research**, (Çevrimiçi), [http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs\\_reports.htm](http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs_reports.htm), 25 Kasım 2014.
- SAHA, L.J.: 2008 “Sociology of Education”, **21st Century Education: A Reference Handbook**, Ed. Thomas L. Good, SAGE Publications.
- SAKAOĞLU, N.: 2003 **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SEVER, M.: 2012 “A Critical Look at the Theories of Sociology of Education”, **International Journal of Human Sciences**, 9/1, 650-671.
- SEVGİ, C.: 1994 **Sanayileşme Sürecinde Türkiye ve Sanayi Kuruluşlarının Alansal Dağılımı**, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım.
- SEVİM, Y.: 2001 “Terör Nedeniyle Elazığ’a Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim Durumu”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11/2, 259-268.
- SHAHIDUL, S. & ZEHADUL KARIM, A.: 2015 “Factors Contributing to School Dropout among the Girls: A Review of Literature”, **European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences**, 3/2, 25-36.
- SHARMA, Y.K.: 2003 **Foundations in Sociology of Education**, New Delhi, Kanishka Publishers, Distributors.

- SHUGER, L.: 2012 **Teen Pregnancy & High School Dropout: What Communities Can Do to Address These Issues**, Washington DC, The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, (Çevrimiçi), <https://thenationalcampaign.org/resource/teen-pregnancy-and-high-school-dropout>, 22 Ekim 2015.
- SLATTERY, M.: 2011 **Sosyolojide Temel Fikirler**, Haz. Ümit Tatlıcan, Gülcan Demiriz, İstanbul, Sentez Yayıncılık.
- ŞÜTÇÜ, Z.: 2015 **Okul Terk Riski Ölçeğinin Geliştirilmesi**, Tez (Yüksek Lisans), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arif Özer.
- SWINGWOOD, A.: 2010 **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**, İstanbul, Agora Kitaplığı.
- ŞENSES, F.: 1989 **1980 Sonrası Ekonomik Politikaları Işığında Türkiye’de Sanayileşme**, Ankara, Verso Yayıncılık.
- ŞİMŞEK, H.: 2011 “Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri”, **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 1/2, 27-47.
- ŞİMŞEK, H.: 2012 “Üniversite Öğrencilerinin Okulu Bırakma Eğilimleri ve Nedenleri”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 6/2, 242-271.
- TAMER, M.G.: 2013 **Okulu Terk Deneyimi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma**, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- TAN, M.: 1979 “Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailenin Başarıya Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 12/1, 107-125.
- TAN, M.:1990 “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23/2, 557-571.
- TAN, M.: 1993 “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 26/1, 67-89.

- TAŞ, A. ve diğerleri: 2013 “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okulu Terk Nedenleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları.
- TATLIDİL, E.: 1993 **Toplum Eğitim ve Öğretmen**, İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TAYANÇ, T.: 1973 **Sanayileşme Sürecinde 50 Yıl**, Milliyet Yayınları.
- TAYLI, A.: 2008a “Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma”, **Türk Psikolojik ve Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 3/30, 89-101, (Çevrimiçi), <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000126/1058000128>, 23 Kasım 2014.
- TAYLI, A.: 2008b Okulu Bırakmanın Önlenmesi ve Önlemeye Yönelik Uygulamalar, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8/1, 91-104.
- T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI: 2014 **Milli Eğitim İstatistikleri 2013-2014**, (Çevrimiçi), [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_org\\_un\\_egitim\\_2013\\_2014.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_org_un_egitim_2013_2014.pdf) 3 Ekim 2015.
- TEZCAN, M.: 1981 **Eğitim Sosyoloji**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- TEZCAN, M.: 1994 “Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27/1, 61-67.
- TEZCAN, M.: 2005 **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEZCAN, M.: 2014 **Eğitim Sosyolojisi (Genişletilmiş Baskı)**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- TEZCAN, T.: 2011 **Gebze: “Küçük Türkiye’nin Göç Serüveni**, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- THE REFT INSTITUTE: 2010 **Girls’ Dropout Prevention Report**, The Women’s Foundation of Colorado, (Çevrimiçi), [https://secure.collegeincolorado.org/Images/CiC/pdfs/Press\\_Room/girls\\_dropout\\_report.pdf](https://secure.collegeincolorado.org/Images/CiC/pdfs/Press_Room/girls_dropout_report.pdf), 22 Ekim 2015.

- TOPÇUOĞLU, H.: 1971 “Eğitim Sosyolojisi (Tanımı, Konusu ve Sorunları)”, **Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler)**, Haz. Hamide Topçuoğlu v.d., Ankara, Sevinç Matbaası.
- TOPSAKAL, C. ve diğerleri: 2013 “Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 6/27, 546-560.
- TOZLU, N.: 1989 **İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TUNÇ, E.: 2011 **Okulu Terk Etmiş Ortaöğretim Öğrencilerinin Benli Algıları ve Rehberlik Gereksinimlerinin Karşılama Düzeyleri**, Tez (Doktora), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Birol Alver.
- TURAN, K.: 1996 **Ahilik’ten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- TURAN, K.: 2000 **Türk-Alman Eğitim İlişkilerinin Tarihi Gelişimi**, İstanbul, Ayışığı Kitapları.
- TÜFEKÇİ, S.: 2003 **Kırsal Kesimlerden Büyükşehirlere Göç ve Göçün Aile Yapısında Meydana Getirdiği Değişiklikler (İstanbul Örneği)**, Tez (Yüksek Lisans), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Metin İşçi.
- TÜRK DİL KURUMU: 1998 **Türkçe Sözlük Cilt: 2 K-Z**, Haz. Prof. Dr. İsmail Parlatır v.d., Ankara, Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU: 2014 **İstatistiklerle Türkiye 2013**, Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU **Adalet İstatistikleri**, (Çevrimiçi), [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1070](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070), 3 Mayıs 2016.

- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS),** (Çevrimiçi), <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul>, 14 Mart 2015.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU **Eğitim İstatistikleri,** (Çevrimiçi), <http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do>, 1 Mayıs 2016.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU **İşgücü Maliyeti ve Kazanç İstatistikleri,** (Çevrimiçi), [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1008](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1008), 3 Mayıs 2016.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU **Ulusal Eğitim İstatistikleri,** (Çevrimiçi), <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr>, 1 Mayıs 2016.
- UYSAL,A. ve diğerleri: 2006 **Ortaöğretimde Okulu Bırakma Olgusunun Sosyolojik Analizi: Kütahya Örneği,** Kütahya.
- UYSAL, A: 2008 “Okulu Bırakma Sorunu Üzerine Tartışmalar: Çevresel Faktörler”, **Milli Eğitim**, Sayı: 178, 139-150.
- ÜLKEN, H.Z.: 1969 **Sosyoloji Sözlüğü,** İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- VITARO, F. ve diğerleri: 2001 “Negative Social Experiences and Dropping Out of School”, **Educational Psychology**, 21/4, 401-415.
- WOFF, K.H.: 2010 “Fenomenoloji ve Sosyoloji”, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi,** Tom Bottomore, Robert Nisbet, Haz. Mete Tunçay, Aydın Uğur, İstanbul, Kırmızı Yayınları.
- WOTHERSPOON, T.: 2004 **The Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives,** Oxford University Press.
- YAO, J. ve diğerleri: 2013 “Exploring Dropout Rates and Causes of Dropout in Upper-Secondary Vocational Schools”, **Rural Education Action Project,** (Çevrimiçi), [https://reap.fsi.stanford.edu/publications/exploring\\_dropout\\_rates\\_and\\_causes\\_of\\_dropout\\_in\\_uppersecondary\\_vocational\\_schools\\_in\\_china](https://reap.fsi.stanford.edu/publications/exploring_dropout_rates_and_causes_of_dropout_in_uppersecondary_vocational_schools_in_china), 5 Aralık 2015.

YORĞUN, A.: 2014

**Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi**, Tez (Doktora), .Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı PDR Bilim Dalı, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tuncay Ergene.

YURTKURAN, S.: 2015

**Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi (1950-2012)**, Tez (Yüksek Lisans), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Harun Terzi.

