

İLKÖĞRETİMDE KRONİK ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞINA İLİŞKİN KRONİK
DEVAMSIZLIĞI OLAN ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN VELİLERİ,
ÖĞRETMENLERİ VE İDARECİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SERDAL SOYDAN

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi

NİĞDE
Haziran, 2025

İLKÖĞRETİMDE KRONİK ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞINA İLİŞKİN KRONİK
DEVAMSIZLIĞI OLAN ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN VELİLERİ,
ÖĞRETMENLERİ VE İDARECİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZIRLAYAN
SERDAL SOYDAN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. YALÇIN ÖZDEMİR

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim
Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi

NİĞDE
Haziran, 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Serdal SOYDAN tarafından hazırlanan “İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile İlgili Öğrencilerin Velileri, Öğretmenleri ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı için öngörülen Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR (Danışman)
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Gökhan BAŞ (Üye)
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR (Üye)
Kafkas Üniversitesi

Bu tez Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mesut SAĞNAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik Beyanı



Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi beyan ederim. Ayrıca, bu tez çalışmasında başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza :

Ad, Soyad: Serdal SOYDAN

ÖZET

İLKÖĞRETİMDE KRONİK ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞINA İLİŞKİN KRONİK DEVAMSIZLIĞI OLAN ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN VELİLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE İDARECİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

SOYDAN, Serdal

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR

Haziran 2025 (XVI +220 sayfa)

Toplumların ve ülkelerin gelişmesini ve refah seviyesinin artmasını sağlayabilmek için eğitim yadsınamaz bir öneme sahiptir. Eğitimli insanlar yetiştirebilmek, nitelikli bir toplum oluşturmak ülke gelişiminin önemli bir parçasıdır. Eğitim sistemlerindeki niteliğin artması için yapılan yatırımların karşılığını bulabilmesi ve eğitim sisteminin gelişebilmesi gerekli koşullardır. Bu hususlar bütün bireylerin eğitim öğretim süreçlerine aktif olarak katılım sağlanmasının ve buna yönelik yapılacak olan çalışmaların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Aktif katılımın olmadığı bir eğitim sisteminde istenen hedeflere ulaşılması mümkün olamamaktadır. Bu sebeple öğrenci devamsızlığının kronikleşmesi eğitim sistemleri için ciddi bir sorun, bu sorunun çözülmesi de önemli bir hedef teşkil eder.

Bu araştırmada ilköğretimde kronik öğrenci devamsızlığına ilişkin kronik devamsızlığı olan öğrenciler ile ilgili öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve idarecilerinin görüşlerinin çözümülenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullardaki 5 öğretmen, 5 idareci, 5 veli ve 5 öğrenci olmak üzere toplam 20 kişi oluşturmaktadır. Kurumlar belirlenirken sosyal, ekonomik ve kültürel şartlar göz önüne alınarak birbirinden farklı çevre özelliklerine sahip okullar belirlenmiştir. Bu okullardan amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen 5 kronik devamsız öğrenci ve bu öğrencilerin veli, öğretmen ve idarecilerinin görüşleri, nitel bir veri toplama yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ile öğrenci, veli, öğretmen ve idareciler için ayrı ayrı hazırlanmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümülenerek bulgulara

ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre kronik devamsızlık okulu sevmeme ve akademik başarısızlık ile başlayan, farklı faktörlerle gelişen çok boyutlu nedenleri barındırmaktadır. Öğrencilerin okuldan uzak kalmaktan ötürü mutlu oldukları anlaşılırken; aile, ğretmen ve kurum kültürünün devamsızlık sürecinden olumsuz etkilendikleri görülmüştür. Kronik devamsızlık sorunun çözümünde okullar çatışma, sosyal baskı, yalnız kalma gibi sorunlarla karşılaşırken; devamsızlık tedbiri amacıyla mevzuatta yer alan uygulamalarının sağlıklı şekilde uygulanamadığı görülmektedir. Kronik devamsız öğrencilerin okula dönmesi konusunda umutsuz olan katılımcıların; devamsızlığın çözümünde ğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap veren, sosyal aktiviteleri zenginleştiren uygulamaların fayda sağlayacağını dşndkleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretimde ğrenci Devamsızlığı, Devamsızlığın Nedeni, Kronik Devamsızlık Problemi.

ABSTRACT

Examination of Administrators, Teachers, Students and Parents' Opinions on Chronic Student Absenteeism in Lower Secondary School

SOYDAN, Serdal

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR

June 2025, (XVI + 220 pages)

The quality of education has an undeniable impact on ensuring the development and increase of welfare of societies and countries. Raising educated people and creating a qualified society is an important part of the country's development. It is necessary for the investments made to increase the quality of education systems to be rewarded and for the education system to develop. These issues show how important it is for all individuals to actively participate in education and training processes and to work towards this end. It is not possible to achieve the desired goals in an education system without active participation. For this reason, chronic student absenteeism is a serious problem for education systems, and solving this problem is an important goal.

In this study, the aim is to analyze the perspectives of students with chronic absenteeism in primary education, as well as the views of their parents, teachers, and school administrators regarding chronic absenteeism. This research employs qualitative research methods and includes a study group consisting of 20 individuals: 5 teachers, 5 administrators, 5 parents, and 5 students from primary schools in the central district of Niğde during the 2024–2025 academic year. In selecting the institutions, schools with varying environmental characteristics were chosen by considering social, economic, and cultural conditions. The opinions of five chronically absent students, identified through purposive sampling, along with those of their parents, teachers, and administrators, were collected using the semi-structured interview technique, which is a qualitative data collection method. For data collection, personal information forms and separate interview forms prepared for students, parents, teachers, and administrators were used. The collected

data were analyzed through content analysis, and findings were obtained. According to the research findings, chronic absenteeism encompasses multidimensional causes that begin with disliking school and academic failure and develop due to various factors. While it was found that students feel happy about being away from school, it was also observed that families, teachers, and school culture are negatively affected by the absenteeism process. In addressing the issue of chronic absenteeism, schools face challenges such as conflict, social pressure, and isolation; additionally, it was found that the practices included in legislation to prevent absenteeism are not effectively implemented. While participants appeared pessimistic about the return of chronically absent students to school, it was understood that they believe practices responding to students' interests, desires, and needs, as well as enriching social activities, would be beneficial in solving the problem of absenteeism.

Keywords: Student Absenteeism in Primary Education, Causes of Absenteeism, Chronic Absenteeism Problem.

ÖN SÖZ

Bu çalışmayı yaparken bana desteğini esirgemeyen, yoluma ışık tutan ve ufkumu açan danışmanım Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim üyesi Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca hem tezli hem tezsiz yüksek lisans eğitimim boyunca derslerine girmekten keyif aldığım, desteğini her an hissettiğim hocam Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdür yardımcısı Prof. Dr. Gökhan BAŞ'a şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca bu çalışmayı yaparken bana gelecek için feyz veren, onlara ayıracağım vakitlerden feragat ettiğim Esil, Sercan ve Aybüke SOYDAN'a beni sabırla destekleyen eşim Canan SOYDAN'a, beni yetiştirip, büyüten ve hayat mücadelesinin ne demek olduğunu öğreten anne ve babama, her zaman yanımda yoldaş gördüğüm kardeşlerime en samimi sevgi, saygı ve teşekkürlerimi iletiyorum.

SERDAL SOYDAN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	İİ
ÖZET.....	İİİ
ABSTRACT	V
ÖN SÖZ.....	Vİİ
İÇİNDEKİLER.....	Vİİİ
TABLolar LİSTESİ	Xİİ
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XİV
EKLER	XV

I. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR	8
2.1. Türk Milli Eğitim Sistemi	8
2.1.1. Örgün Eğitim.....	8
2.1.1.1. <i>Okul öncesi eğitim</i>	9
2.1.1.2. <i>İlköğretim</i>	9
2.1.1.3. <i>Ortaöğretim</i>	10
2.1.1.4. <i>Yükseköğretim</i>	11
2.1.2. Yaygın Eğitim	11
2.2. Devamsızlık.....	12
2.2.1. Devamsızlığın Tanımı.....	12
2.2.2. Öğrenci Devamsızlığı.....	13
2.2.3. Devamsızlık Türleri	14
2.2.3.1. Mazeretli ve mazeretsiz devamsızlık.....	15

2.2.3.2. Sık sık yapılan ve uzun vadeli devamsızlık.....	16
2.2.3.3. Sürekli ve aralıklı devamsızlık	16
2.2.3.4. Gönüllü ve gönülsüz devamsızlık.....	17
2.2.3.5. Aktif ve pasif devamsızlık	18
2.2.3.6. Aşamalı devamsızlık yönetimi uygulamasına (ADEY) göre devamsızlık türleri ..	19
2.2.4. Kronik Devamsızlık.....	20
2.2.5. Türkiye’de Devamsızlıkla İlgili Yasal Durum.....	21
2.2.5.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	21
2.2.5.2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	22
2.2.5.3. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu.....	22
2.2.5.4. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	24
2.2.5.5. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.....	25
2.2.6. Devamsızlığın Nedenleri.....	26
2.2.6.1. Okuldan kaynaklanan nedenler	28
2.2.6.2. Okul idarecilerinden kaynaklanan nedenler	31
2.2.6.3. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	33
2.2.6.4. Aileden kaynaklanan nedenler.....	37
2.2.6.5. Öğrenciden kaynaklanan nedenler.....	40
2.2.6.6. Çevreden kaynaklanan nedenler	43
2.2.6.7. Ekonomik ve sosyal nedenler	47
2.2.6.8. Eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler	47
2.2.7. Devamsızlığın Sonuçları	48
2.2.8. İlgili Araştırmalar.....	50

III. BÖLÜM

YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırma Deseni	53
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.2.1. Öğrencilerin Belirlenmesi	55
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	62
3.3.1. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	62
3.3.2. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi Süreci	64
3.4. Verilerin Analizi.....	66
3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik	67

IV. BÖLÜM

BULGULAR	69
4.1. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Eğitim ve Mesleki Başarı Tanımı Açısından Anlamlandırılmasına İlişkin Görüşleri	69
4.1.1. Okul İdarecilerinin Başarı Tanımları ve Kronik Devamsızlık İlişkisini Kurma Biçimleri	70
4.1.2. Öğretmenlerin Başarı Tanımları ve Kronik Devamsızlık İlişkisi Kurma Biçimleri ..	74

4.1.3. Veli ve Öğrencilerin Okulun Bireye ve Topluma Ne Kazandırdığı Hakkındaki Görüşleri	78
4.1.4. Katılımcıların Zorunlu Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	80
4.2. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Görüşleri	89
4.2.1. Öğrenci ve Velilerin Kronik Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Görüşleri	89
4.2.2. Öğretmen ve İdarecilerin Kronik Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Görüşleri	102
4.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Etki ve Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	118
4.3.1. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğrenci Hayatına Etkileri Hakkındaki Görüşleri	119
4.3.2. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğrenci Ailesine Etkileri Hakkındaki Görüşleri	125
4.3.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğrencinin Sınıfına Etkileri Hakkındaki Görüşleri	130
4.3.4. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğretmen Pratiklerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri	134
4.3.5. Öğretmen ve İdarecilerin Kronik Devamsızlığın Kurum Kültürüne Etkileri Hakkındaki Görüşleri	139
4.4. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne Yönelik Mevcut Fiili Uygulamalara İlişkin Görüş ve Önerileri	142
4.4.1. Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesine Yönelik Okulca Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüş ve Önerileri	142
4.4.2. Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesine Yönelik Para Cezası Hükümlerine İlişkin Görüş ve Önerileri	146
4.4.3. Katılımcıların Sınıf Tekrarına İlişkin Görüş ve Önerileri	149
4.4.4. Katılımcı Okullarda Kronik Devamsız Öğrencilere Yapılan Mevcut Fiili Uygulamalar	155
4.5. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorunu Çözümüne Yönelik Görüş ve Önerileri	160
4.5.1. Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesi Bağlamında İdeal Bir Okulun Özellikleri Hakkındaki Görüşleri	161
4.5.2. Katılımcılara Göre Kronik Devamsız Öğrencilerin Okula Dönebilme Koşulları ...	171
4.5.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Olgusunun Genel Anlamda Sona Ermesinin Koşullarına Yönelik Görüşleri.....	177

V. BÖLÜM

TARTIŞMA.....	186
5.1. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Eğitim ve Mesleki Başarı Tanımı Açısından Anlamlandırılmasına İlişkin Tartışmalar	186
5.2. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Nedenleri Görüşlerine İlişkin Tartışmalar	187
5.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Etki ve Sonuçları Görüşlerine İlişkin Tartışmalar	190
5.4. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne Yönelik Mevcut Fiili Uygulamalara İlişkin Görüş ve Öneri Tartışmaları	192

5.5. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne Yönelik Görüş ve Önerilerine Dair Tartışmalar	194
---	-----

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	196
6.1. Sonuçlar.....	196
6.2. Öneriler.....	199
KAYNAKÇA	200
EKLER.....	205



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Türk Milli Eğitim Sisteminde Örgün Eğitim Kurumları</i>	8
Tablo 2 <i>Okulların Genel Bilgileri</i>	566
Tablo 3 <i>Görüşme Gerçekleştirilen Öğrenci, Veli, Öğretmen ve İdareci Sayıları</i>	577
Tablo 4 <i>Öğrencilerin Kişisel Bilgileri</i>	577
Tablo 5 <i>Velilerin Kişisel Bilgileri</i>	59
Tablo 6 <i>Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri</i>	60
Tablo 7 <i>İdarecilerin Kişisel Bilgileri</i>	61
Tablo 8 <i>Kariyer Durumu</i>	6262
Tablo 9 <i>Görüşme Süreleri</i>	655
Tablo 10 <i>Okul İdarecilerinin Başarılı Okul ve Okul Yöneticisi Tanımları</i>	70
Tablo 11 <i>Okul İdarecilerinin Başarı Tanımında Devamsızlık Probleminin Yeri</i>	72
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Başarılı Öğretmen Tanımları</i>	74
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Başarı Tanımında Devamsızlık Probleminin Yeri</i>	76
Tablo 14 <i>Veli ve Öğrencilerin Okula Atfettikleri Anlam</i>	78
Tablo 15 <i>Katılımcıların 12 Yıllık Zorunlu Kademeli Eğitim Hakkındaki Görüşleri</i>	81
Tablo 16 <i>Öğretmen ve İdarecilerin Zorunlu Kademeli Eğitim Uygulamasının Kronik Devamsızlık Problemine Etkisi Hakkındaki Görüşleri</i>	87
Tablo 17 <i>Öğrenci ve Velilere Göre Kronik Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri</i>	89
Tablo 18 <i>Öğretmen ve İdarecilere Göre Kronik Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri</i>	103
Tablo 19 <i>Öğretmen-İdareci, Öğrenci Veli Grupları Nezdinde Kronik Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri</i>	115
Tablo 20 <i>Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrenci Hayatına Etkileri</i>	119
Tablo 21 <i>Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrencinin Geleceğine Etkileri</i>	122
Tablo 22 <i>Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrenci Ailesine Etkileri</i>	1255
Tablo 23 <i>Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrencinin Sınıfına Etkileri</i>	1311
Tablo 24 <i>Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğretmenlere Etkileri</i>	1355
Tablo 25 <i>Öğretmen ve İdarecilere Göre Kronik Devamsızlığın Kurum Kültürüne Etkileri</i>	140
Tablo 26 <i>Katılımcıların Okul Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri</i>	1433
Tablo 27 <i>Katılımcıların Para Cezası Hakkındaki Görüşleri</i>	1466
Tablo 28 <i>Katılımcıların Sınıf Tekrarı Hakkındaki Görüşleri</i>	1500
Tablo 29 <i>Katılımcı Okullarda Kronik Devamsız Öğrenciler İçin Yapılan Mevcut Fiili Uygulamalara İlişkin Görüşleri</i>	1555

Tablo 30 Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesi Noktasında İdeal Okul Hakkındaki Görüşleri	1611
Tablo 31 <i>Katılımcılara Göre Kronik Devamsız Öğrencilerin Okula Dönebilme Koşulları</i>	1711
Tablo 32 <i>Katılımcıların Kronik Devamsızlık Olgusunun Genel Anlamda Sona Ermesinin Koşullarına Yönelik Görüşleri</i>	1788



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

ADEY: Aşamalı Devamsızlık Yönetimi

ŞÖK: Şube Öğretmenler Kurulu

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

ERG: Eğitimde Reform Girişimi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

vb: Ve Benzeri

f: Frekans

dk: Dakika

sn: Saniye

EKLER

EK-1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	211
EK-2. Öğrenci Görüşme Formu	212
EK-3. Veli Görüşme Formu	214
EK-4. Öğretmen Görüşme Formu.....	216
EK-5. İdareci Görüşme Formu	218
EK-6. Etik Kurul İzni	220



I. BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş bölümünde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, araştırmanın önemi, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Genel anlamda devamsızlık, öğrencilerin okula gelmeme durumu olarak tanımlanmaktadır. Kronik devamsızlık ise öğrencinin sürekli olarak okula gelmemesi ya da çok az gelmesi olarak adlandırılabilir (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019). Kronik devamsızlık nedenleri, etki ve sonuçları, çözüm yöntemleri gibi çok boyutlu bir olgudur. Öğrenci devamsızlığının tek bir sebebi bulunmasa da öğrencinin okula karşı olumsuz duygulara sahip olması devamsızlığı tetikleyen ilk gösterge olabilir. Bununla birlikte ekonomik ve kültürel faktörlerin ağır bastığı aileden kaynaklı, öğretmen ve idareci tutumlarının öne çıktığı okuldan kaynaklı, akran ilişkilerinin ve arkadaş etkilerinin başı çektiği çevreden kaynaklı etmenler gibi birçok faktör devamsızlığa neden olabilmektedir. Araştırmalar dezavantajlı bölgelerde yaşayan, ailevi sorunlar yaşayan, ekonomik sıkıntılar çeken, iletişim becerisi düşük, bastırılmış karaktere sahip çocukların daha fazla devamsızlık eğiliminde olduğunu göstermektedir (Köse, 2014; Mercan, 2020; Süt, 2025). Devamsızlığın öğrenciye, aileye, öğretmene, okula hatta topluma yansıyan birçok sonucu olumsuz bulunmaktadır (Süt, 2025). Kronik devamsızlığın okul terkine dönüşmesi çok sık rastlanılan bir durumdur. Kısa ya da uzun vadeli olabilen bu sonuçlar Türk Eğitim Sistemi kadar toplumsal yaşamı da etkilemektedir.

Öğrenci devamsızlığı sınıf içi öğrenmelerin önündeki engellerin başında gelmektedir (Özbaş, 2010). Önder'e (2017) göre hem fiziksel hem psikolojik hem de toplumsal birçok etmenden kaynaklanabilen istenmeyen bir davranış olan devamsızlığın, uzun vadede öğrencileri üretken bir insan olma konusunda dezavantajlı hale getirebilen ciddi riskleri bulunmaktadır. Bununla birlikte çözülemeyen ve de kronik hale gelen devamsızlığın okul terki davranışına dönme riski birçok bilimsel araştırma ile kanıtlanmış bir durumdur (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Bülbül, 2012; Köse, 2014; Ünver, 2022). Okul terkleri, bireylerin eğitimleri için harcanan kaynakların boşa gitmesine sebep olurken, herhangi bir eğitim kurumuna devam etmeyen ve bir iş sahibi olamayan kimi bireylerin karıştıkları potansiyel suçları engellemek için harcanan güvenlik masrafları ülkelere ciddi anlamda

mali kayıplar yaşatmaktadır (Christenson vd., 2000'den Akt. Can, 2021). Öte yandan, okul terki yapmış kişilerin psikolojik rahatsızlıklar gösterme, çeşitli suçlardan dolayı hüküm giyme, ekonomik sıkıntı yaşama, çocuk eğitiminde eksik kalma ve aile düzeninin bozulması gibi sorunları yaşama ihtimalleri daha yüksek olarak tespit edilmiştir (Lochner ve Moretti, 2004'ten Akt. Bayhan ve Dalgıç, 2012). Bu kişilerin yaşadığı sorunların telafi edilmesi de dolaylı yoldan devlete bir yük getirmektedir. Ayrıca, devamsızlık yapmanın akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği de bilinen bir durumdur (ERG, 2009'dan Akt. Türkkan, 2018). Bu sebeplerle öğrencide istendik yönde davranışlar oluşturmak başka bir deyişle eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilmek adına her şeyden önce öğrencinin sınıfta bulunması, yani devamsızlık yapmaması gerekmektedir (Özbaş, 2010).

Okul terki ile sonuçlanıp çok farklı problemlere yol açabilen devamsızlık süreci ile ilgili tedbirler alabilmek adına devamsızlık sebeplerinin çok iyi incelenmesi ve ortaya konulabilmesi elzem bir husus olarak öne çıkmaktadır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) gereği ilköğretimde öğrencilerin okula gitmesi yasal olarak velilerin sorumluluğundadır. Bu kanunda devamsızlık yapan öğrenciler ile ilgili idari yaptırımlar bulunmaktadır. İlgili kanunun yayımlanma tarihi dikkate alındığında bile devletin devamsızlık probleminin çözümü için uzun zamandır mücadele ettiği anlaşılmaktadır. Yasal düzenlemelere ve bakanlık uygulamalarına rağmen devamsızlık problemi Türk Eğitim Sisteminin kronikleşen bir sorunu olmuştur (Ünver, 2021). Her ne kadar konu ile ilgili uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan önemli çalışmalar bulunsun ve sorunun çözümüne yönelik bakanlıkça çalışmalar yapılmış olsa da Türkiye'de sorunun çözülmemiş olması hala üzerinde düşünülmesi ya da çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar literatürde devamsızlığın nedenleri ile ilgili çalışmaların bulunduğu görülse de kronik devamsızlığın bütün bir olgu olarak ele alındığı, etki ve sonuçlarının analiz edildiği, yıllardır çözilemeyen problemin neden çözülemediği konusuna ışık tutacak şekilde kronik devamsızlığın çözümüne ilişkin yasal ve teamül uygulamaların etki ve verimliliğinin sahasında incelendiği, sorunun çözümüne yönelik görüş ve önerilerin problemin öznelere tarafından ortaya konulduğu çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bütün bu yönleri ile çalışma daha farklı bir anlam kazanmış olup, araştırmanın problemi ilköğretimde kronik öğrenci devamsızlığına ilişkin kronik devamsızlığı olan öğrenciler ve ilgili öğrencilerin velileri, öğretmenleri ile idarecilerinin görüş ve deneyimlerinin nelerdir olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde kronik öğrenci devamsızlığına ilişkin kronik devamsızlığı olan öğrenciler ile ilgili öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve idarecilerinin görüşlerinin çözümlenmesidir. Çalışmada bu temel amaç ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Veli, öğrenci öğretmen ve idarecilerin (katılımcıların) kronik devamsızlık olgusunun nedenlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
- 2- Katılımcıların kronik devamsızlığın etkilerine ve sonuçlarına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
- 3- Katılımcıların kronik devamsızlığın çözümlenmesine yönelik mevcut yasal mevzuata ve fiili uygulamalara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
- 4- Katılımcıların kronik devamsızlık probleminin çözülmesine yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimli insanlar yetiştirebilmek, nitelikli bir toplum oluşturmak ülke gelişimlerinin vazgeçilmez aşamasıdır. Bu sebeple eğitim sistemindeki niteliğin artırılması devlet politikalarının önemli bir hedefidir. Nitekim ülkeler eğitimin niteliğini artırmak için önemli yatırımlar yapar. Bu yatırımların karşılığını bulması için tedbirler alınması, gerekli düzenlemelerin yapılması zaruri bir koşuldur. Tüm bu hususların ön koşulu ise kuşkusuz ki istendik yönde davranış geliştirmek istenen kişinin yani öğrencinin okulda bulunmasıdır. Bütün bireylerin eğitim öğretim süreçlerine aktif olarak katılım sağlaması ve buna yönelik yapılacak çalışmalar, eğitim adına çok elzem görülen bir noktadır.

Eğitimin niteliğinin tespitinde ve niteliğin geliştirilmesi noktasında önemli fikirler verebilecek hususlar; öğrencilerin okullarıyla ilgili olumlu ve olumsuz tüm tecrübeleri, yaşantıları, tutum ve davranışlarıdır. Planlı ve kontrollü bir ortam olarak düzenlenen okullarda, öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmektedir. Bunlar, alanında uzman olan öğretmenler tarafından programlı bir şekilde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile öğrencilere kazandırılır (Erden, 1998'den Akt. Şanlı, 2015). Özbaş'a (2010) göre öğrencinin okula dair olumlu tutumlara sahip olması ve okula devamının sağlanması için gerekli çalışmaların yapılması çok önemlidir. Uzun ve Sağlam'a (2006'dan Akt. Şanlı, 2015) göre ise birey bir nesneye karşı olumlu tutuma sahipse; bu nesneye karşı olumlu davranışa sahip olmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık

göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bunun tersine bir nesneye karşı olumsuz tutuma sahip olan birey ise bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir.

Çalık'a (2007) göre öğrencilerin okula karşı olumlu tutum kazanabilmeleri, mezun olana kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye olan güdülerini besleyen bir kazanım olabilmektedir. Mengi'ye (2011) göre de okula bağlılık; okula dair olumlu duygular oluşturmak, eğitim hakkında olumlu hissiyatlar geliştirme, okula aidiyet geliştirme, öğretmenler ve diğer öğrencilerle olumlu etkileşimler içerisinde olma, okula devam etme, sosyal etkinliklere aktif şekilde katılma, okul çalışmaları için fazladan zaman ayırma, sınıfta ve okulda alınan kararlara dahil olma, kendi öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme, kendi fikrini sınıfa ifade edebilme olarak da tanımlanmaktadır.

Öğrenciler, kişisel ihtiyaçlarını karşılamak ve bunu farklı etkinlikler ile devam ettirmek ister (Jones ve Jones, 1993: Akt. Taymaz, 2001). Öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmek amacıyla oluşturulan özel ve sosyal bir çevre olan sınıflarda gerçekleştirilen öğretimsel etkinliklerin nihai hedefi öğrencide istenilen türde davranışların oluşmasıdır. Sınıfta gerçekleşen öğretimsel etkinliklerde öğrencilerin bütün zamanlarında ilgi ve dikkatle takip edecekleri öğrenme süreçlerine yer verilir. Öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenen öğretim süreci, bireysel ağırlıklı öğrenmelerin gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir.

Öğrenme süreçlerinin merkezine öğrencinin konumlandığı öğrenci merkezli eğitim, zamanın dikkatli ve verimli planlanmasını gerektirir. Öğrenme için planlanan süre içerisinde öğrencinin öğrenme ortamında bulunmadığı bir öğretim planlaması, öğrencinin kazanacağı öğrenme yaşantılarının gerçekleşmemesine sebep olmaktadır. Bu durumu ortaya çıkaran en önemli neden “devamsızlıktır”. Taymaz'a (2001) göre eğitim yönetimi boyutları kapsamında öğrenci hizmetleri yerine getirilirken okul idarecilerini en çok meşgul eden işlerden biri öğrenci devamının izlenmesidir. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve olanların ilgi ve isteklerine göre yetenekli oldukları yönlerinin geliştirilmesi eğitim kurumlarının en önemli varlık nedenleridir. Okulların bu işlevleri gerçekleştirememesi sebeplerinin birisi de okul devamsızlığı olarak görülmektedir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi ise öğrencinin merkezde olduğu öğrenme süreçlerinin sağlanabilmesini gerekli kılar. Öğrencinin sınıf içi yaşama ilgi ve dikkatle bağlanabilmesi, öğrenme süreçlerinden dışlanıp soyutlanmamasına bağlıdır. Sınıf içinde toplumsal yaşantının anlamlı bir şekilde sağlanabilmesi ve sürekliliği, her öğrencinin bir rol sahiplenmesi ile mümkündür (Özbaş, 2010). Bütün bu tespit ve süreçlerin önündeki en önemli engellerin başında öğrenci devamsızlığı gelmektedir. Gerek eğitim hedeflerini

gerçekleştirmenin önündeki ciddi bir engel olması gerekse bireysel, sosyal ve ekonomik açıdan toplum ve ülke açısından büyük sorunlar ortaya çıkarıyor olması nedeniyle okul terkine doğru giden kronik öğrenci devamsızlığının çözülmesi önemli bir konudur.

Türkiye’de ilköğretim devlet tarafından parasız ve zorunlu olarak veriliyor olsa da ülkemizde tüm öğrencilerin okula devam etmedikleri ve yıllardır bu sorunun çözülemediği bilinen bir durumdur. OECD’nin 2014 raporuna göre Türkiye “okula devamsızlık” sıralamasında %54,2’lik oranla ilk sırada yer almaktadır. Aynı raporda OECD ülkelerindeki devamsızlık oranı sadece %14’tür. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı’nda yer alan verilere göre ise 20 gün ve üzerinde devamsızlık yapan başka bir ifade ile kronik devamsızlık yapan öğrenci oranı ilkokulda %14,8 ortaokulda %25,8 ve lisede %34,8 olarak görülmektedir. Yine bakanlığın 2019-2024 Stratejik planında ilkokulda kronik devamsızlık yapan öğrenci oranı %12,5; ortaokulda %23,74 ortaöğretimde %32,05 olarak paylaşılmıştır. Türkiye uluslararası kuruluşların değerlendirme sistemlerine dahil olarak ve yıllardır ortaya koyduğu çalışmalar ile (Adey, mevzuat değişiklikleri gibi) bu konuda sorunu çözme niyetinde olduğunu gösterse ve bazı alanlarda gelişim gösterse de (TIMMS, 2023) yıllar içerisinde devamsızlık problemi için istenen başarının sağlandığını söylemek mümkün değildir. Nitekim Pisa 2022 verilerine göre Türkiye OECD ülkeleri arasında devamsızlık oranı hâlâ en yüksek ülkedir (TEDMEM, 2022).

Devamsızlıkları önleyebilmek ya da ortaya çıkan devamsızlık sorununu çözebilmek için öncelikle devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi ve incelenmesi gerekmektedir. Bunun yanında devamsızlığın etki ve sonuçlarının iyi anlaşılması konunun önemimin doğru kavranması açısından önem arz etmektedir. Yıllarca problem ile ilgili ortaya konan ulusal ve uluslararası istatistikler de Türkiye’de devamsızlık probleminin derinlemesine incelenmesini, çözüm uygulamalarının verimi noktasında irdelenmesini, çözüm önerilerinin ortaya konmasını gerekli kılmaktadır. Bu hususlar göz önüne alındığında yapılabilecek en anlamlı çalışmalardan birisi öğrencilerin devamsızlık davranışlarının incelenmesi olmaktadır. Devamsızlık davranışının kronikleşmesi okul terkine giden sürecin son aşaması olup, sorunun çözümü bulunmadığında öğrencinin okul terki yaşama riskinin yüksek olması sebebiyle sorunun çözümünü bulabilmek, bu konuda yapılacak çalışmaların önemini daha da artırmaktadır. Sorun Türk Eğitim Sistemi içerisinde kanayan bir yara haline gelmesine rağmen ilköğretim kademelerinde devamsızlık nedenlerini irdeleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Her ne kadar devamsızlık üzerine sınırlı sayıda çalışma yapılmış olsa da kronik devamsızlık olgusunun araştırıldığı çalışmalar yok

denecek kadar azdır. Öte yandan literatürde kronik devamsızlığın çözümüne yönelik mevzuatlarda yer alan uygulamaların incelendiği, çözüm önerilerinin masaya yatırılıp tartışıldığı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple araştırmanın, kronik devamsızlık olgusunun farklı boyutları ile anlaşılmasına katkı sağlayarak öncelikle ilgili alanyazına daha sonra Türk Eğitim Sistemine katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, görüşme gerçekleştirilecek okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına içtenlikle cevap verecekleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Niğde ili merkez ilçesine bağlı (köy ve beldeler dahil) ilköğretim kurumu olan ortaokullar bünyesinde eğitim gören öğrenciler ve velileri; bu öğrencilerin kayıtlı olduğu okullarda görevli ders öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Devamsızlık: Eğitim- öğretim kurumlarında öğrencilerin mazeretli ya da mazeretsiz olarak okulda bulunmaması durumudur (Mercan, 2020).

Sürekli Devamsızlık: Eğitim- öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin 10 gün üst üste mazeretsiz olarak okula devam etmeme durumudur (Eğitimde Reform Girişimi, 2009).

Kronik Devamsızlık: Öğrencinin sürekli olarak okula gelmemesi ya da çok az gelmesi olarak adlandırılabilir (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019).

İlköğretim: Türkiye’de toplumun milli amaçlara uygun şekilde bedeni, zihni ve ahlaki olarak yetişmesini sağlamak üzere hizmet veren dört yıl süreli ilkokul ve ortaokulları kapsayan eğitim kurumlarıdır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

İlkokul: Eylül ayı sonu itibarıyla 69 aylık çocukların eğitimi kapsamında 1. sınıfa kaydedilip 2.3.4. sınıfları başarı ile bitirmeleri amacıyla açılan zorunlu ilköğretim kurumu (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Ortaokul: İlkokulu bitiren öğrencilerin eğitimine devam etmesi kapsamında 5. sınıfa kaydedilip 6.7.8 sınıfları başarı ile bitirmeleri amacıyla açılan zorunlu ilköğretim kurumu (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Okul idarecisi: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini Devlet Memurları Kanunu'nun (1965) 88. ve Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin (2011) 37. maddelerine göre ikinci görev kapsamında ifa eden kişilerdir (MEB, 2021).

Öğretmen: Okullarda eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen, özel bir ihtisasa sahip olan kişi (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Veli: Öğrencinin eğitim-öğrenim durumu ile yakından ilgilenebilecek, anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir.



II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi, devamsızlığın tanımı, devamsızlığın nedenleri, devamsızlık türleri, devamsızlık ile ilgili yasal düzenlemeler ve konuyla ilgili ulusal düzeyde yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Türk Milli Eğitim Sistemi

1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na (1973) göre eğitim sistemimiz örgün ve yaygın eğitim şeklinde iki kategoriden meydana gelmektedir.

2.1.1. Örgün Eğitim

Okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerini kapsayan ana bölüm örgün eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetleri ise yaygın eğitim kapsamındadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Türk Milli Eğitim Sisteminde ana bölümü kapsayan örgün eğitim kurumları aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Türk Milli Eğitim Sisteminde Örgün Eğitim Kurumları

Eğitim Kademesi	Eğitim Kurumu	Eğitim Süresi	Kanuni Sorumluluk
Okul Öncesi Eğitim	Kreş ve gündüz	0-24 aylık çocuklar	İsteğe bağlı- Paralı
	Gündüz bakımevleri	25-66 aylık çocuklar	İsteğe bağlı- Paralı
	Anasınıfı/ Anaokulu	36-68 aylık çocuklar	İsteğe bağlı- Paralı
İlköğretim	İlkokul	4 yıl (1.2.3.4. sınıf)	Zorunlu- Parasız
	Ortaokul	4 yıl (5.6.7.8. sınıf)	Zorunlu- Parasız
		(Bazı okullarda +1 yıl İngilizce hazırlık)	(14 yaşından sonra açık öğretime gidebilir.)
Ortaöğretim	Lise	4 yıl (9.10.11.12. sınıf) (Bazı okullarda +1 yıl İngilizce hazırlık)	Zorunlu- Parasız (açık öğretime gidebilir)
Yükseköğretim	Önlisans	2 yıl	İsteğe bağlı-paralı
	Lisans	4 yıl	İsteğe bağlı-paralı
	Yüksek lisans	2 yıl	İsteğe bağlı-paralı
	Doktora derecesi	3-5 yıl	İsteğe bağlı-paralı

Kaynak: MEB Türk Eğitim Sistemi (2025)

Tablo 1’de görüldüğü üzere örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ilköğretim, ortaöğretim, ön lisans, lisans ve lisans üstü eğitim kademelerini içine alan ilköğretim, ortaöğretim, ön lisans, lisans ve lisans üstü eğitim kurumlarını kapsamaktadır.

2.1.1.1. Okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitimi, en genel haliyle mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş 6 yaş altı çocukların eğitimini kapsamaktadır. Müstakil olarak kurulan anaokulu ve yaygın eğitim dahil bütün eğitim kademeleri bünyesinde açılabilen anasınıflarında verilen okul öncesi eğitim, 36-68 aylık çocukların eğitimini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Okulların kontenjan şartlarına göre 3 yıla kadar gidilebilirken, zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim kurumlarında 2022/2023 eğitim öğretim yılına kadar il milli eğitim müdürlüklerince belirlenen miktarda aylık aidatlar alınırken, 12/05/2023 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2014) yapılan değişiklik ile okul öncesi eğitim kurumlarında aidat kaldırılarak okul öncesi eğitim ücretsiz hale getirilmiştir. Buna müteakip 14/10/2023 tarihinde ilgili yönetmelikte tekrar değişikliğe gidilerek yönetmeliğe “Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin okulda geçirdikleri süredeki temel ihtiyaçlarını, öz bakım süreçlerini ve eğitim programının uygulanmasını desteklemek amacıyla katkı payı alınır.” maddesi eklenmiş ve komisyonca belirlenen miktarda katkı payı adı altında yeniden ücret alınmaya başlanmıştır.

2.1.1.2. İlköğretim

Milli Eğitim Temel Kanunu’na (1973; Değişiklik, 2019) göre mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu çağ 31 Aralık itibarıyla çocuğun 72 ayını doldurduğu yıl itibarıyla başlayıp, 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter. İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocuklar kaydedilir. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklar velisinin yazılı isteği üzerine ilköğretim birinci sınıfa kaydedilebilir. Ayrıca yaşça kayıt hakkını bulunan çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanlar velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir. Çocuğun ilköğretime erken başlaması ya da kaydının ertelenmesi ve çocuğun mecburi ilköğretim çağını doldurup örgün eğitim dışına çıkarılması veya uzatılarak öğrenimlerine devam edilmesi hususları yönetmelik ile belirlenmektedir. Mecburi ilköğretim çağı doldurularak örgün eğitim dışına çıkarılan öğrenciler yaygın eğitime yönlendirilirler. Bu öğrencilerin yaygın eğitim kayıtları yapılmadan örgün eğitimden ilişkisi kesilememektedir.

İlköğretim okulları, dört sınıf aşamasından oluşan zorunlu ilkokul ve farklı programlar arasında geçişe fırsat sağlayan zorunlu ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarını kapsamaktadır. Bu eğitimin ilk 4 yılı ilkokul kademesinde, ikinci 4 yılı ise ortaokullar ve imam hatip ortaokulunda uygulanır. 2024 yılından itibaren ortaokul düzeyinde farklı programlar uygulayan okullar da açılmaya başlanmıştır (müzik ortaokulu, spor ortaokulu ve meslek ortaokulu). Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ortaöğretimi eğitimlerini desteklemek amacıyla öğrencilerin ilgi, yetenek ve gelişimlerine göre seçmeli dersler okutulur. Yerleşim yerlerinin fiziki özelliklerine göre, köyler gruplaştırılarak merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları (Taşıma Merkezli Okullar) ve bunlara bağlı pansiyonlu ilköğretim okulları (PİO), gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) kurulur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Eğitim sistemimizde ilköğretim kademesini bitirenlere diploma verilmemektedir.

2.1.1.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretimden sonra, dört sınıf aşamalı zorunlu, örgün veya yaygın eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tamamını kapsar. Bu kademe okullarını başarı ile bitirenlere ortaöğretim diploması verilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ülkemizde ilköğretimini tamamlamış ve ortaöğretime kayıt hakkı kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim olanaklarından ilgi ve yetenekleri dahilinde yararlanmak hakkına sahiptir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ortaöğretim kurumları fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, çok programlı Anadolu liseleri, mesleki eğitim merkezleri, özel eğitim meslek liseleri, özel özel eğitim meslek liseleri, özel eğitim meslek okulları eğitim kampüslerinden ve bünyesinde özel ortaöğretim programı uygulanan Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM)'den oluşur.

Eğitim sistemimizde ortaöğretim kurumlarına geçiş iki şekilde yapılmaktadır. Bakanlıkça yapılan merkezî sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrencilerin yerleştirilmesi tercihler doğrultusunda merkezî sınav puanı üstünlüğüne göre yapılmaktadır. İkinci olarak ise öğrencileri kayıt bölgelerindeki okullara yerleştirmeyi amaçlayan yerel yerleştirme sistemidir. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile Spor Liseleri ise uygulamalı yetenek sınavıyla öğrenci almaktadır. Eğitim sistemimizde diploma almaya hak kazanabilmek için 12 yıllık zorunlu ilköğretim ve ortaöğretim sürecini

başarı ile tamamlamak gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2021).

2.1.1.4. Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretimden sonra en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tamamını kapsar. Yükseköğretim kurumları, üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarından oluşmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğrencileri ön lisans, lisans ve lisansüstü derecelerinde bir bütünlük çerçevesinde yetiştiren yükseköğretim sistemi, çeşitli görevleri gerçekleştiren ve farklı seviyelerde öğretim yapan kurumlardan oluşmaktadır. (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ülkemizde 2025 yılı itibarıyla 81 ilimizde 129'sı devlet, 75'i vakıf üniversitesi ve 4 tane de Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere 208 üniversite bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2023).

2.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, herhangi bir sebeple örgün eğitim sistemi dışında kalmış kişi ya da grupların belirli amaçları konulan bağımsız olarak ya da daha geniş etkinliğin önemli bir parçası olarak düzenlenmiş bir eğitim faaliyeti şeklinde ifade edilebilir (Duman, 2003). Bu nitelikleri ile toplumun her kesimine ve ihtiyaç duydukları farklı alanlarda bilgi beceri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim türüdür. Yaygın eğitimin amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- Okuma yazma bilmeyen yetişkinlere okuma-yazma öğretip temel bilgiler vermek,
- Öğrencilerin en son öğrenim gördükleri eğitim kademesinde kazandıkları bilgi ve yetenekleri geliştirmek,
- İnsanlara hayatlarını kazanmalarını sağlayacak yeni fırsatlar sunmak,

Yaygın eğitim, gerektiğinde örgün eğitim niteliklerini gösterebilecek, örgün eğitim ile birbirini tamamlayan ve birbirinin her türlü imkân ve şartlarından yararlanacak şekilde bir bütünlük halinde düzenlenir. Yaygın eğitim genel ve mesleki- teknik eğitim olmak

üzere birbirini destekleyen iki ana bölümden oluşmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Türk Eğitim Sistemi yüz yılı aşan bir geçmişe sahip şekilde ülke ihtiyaçlarına, çağın gerekliliklerine ve yaşanan sorunların çözümüne yönelik defalarca ufak ya da köklü değişiklikler yaşamıştır. Özellikle zorunlu eğitim uygulamasının her dönemde uygulandığı, her bireyin önemli bir temel eğitim alması düşüncesinin ilke edinildiği Türkiye’de bireylerin eğitime dahil edilmesi ana hedeftir. Bu süreçte sisteme yönelik temel mevzuatlar incelendiğinde devamsızlığın Türk Eğitim Sistemi üzerinde yıllardır değişmeyen bir önem arz ettiği anlaşılmaktadır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Çözümüne yönelik yıllara dağılan çalışmaları ve her dönem gerçekliğini ortaya koyması nedeniyle devamsızlık problemi Türk Eğitim Sisteminin her kademesinde karşımıza çıkan önemli bir olgudur.

2.2. Devamsızlık

2.2.1. Devamsızlığın Tanımı

Mercan’a (2020) göre uluslararası alanyazın incelendiğinde devamsızlığın tanımı ile ilgili araştırmacı, akademisyen ve eğitim bilimciler tarafından ortak bir tanım çerçevesinin oluşturulamadığı göze çarpmaktadır. Ünver (2022) ise konu ile ilgili çalışmalar yapan akademisyenlerin kapsamlı bir tanım geliştirmelerinin öneminden bahsetmektedir. Buna göre devamsızlığın karmaşık kimyası ve çok boyutlu yapısı bu konuya kavramsal netlik kazandırmak için zorunlu bir çalışma yapılmasını gerekli kılar. Bu bilgiler ışığında devamsızlık tanımı incelendiğinde çok geniş kapsamlı ve çeşitli türlere ayrılmış tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında devamsızlık kavramsallaşması daha çok işe devamsızlık şeklinde mesleki bir görev boyutunda kullanılmaktadır. Şahin (2011) devamsızlığın en genel tanımını fiziksel olarak iş yerinde bulunmamak olarak belirtmektedir. Yıldız (2011) ise kavram olarak devamsızlığı, bireylerin herhangi bir amaç doğrultusunda bulunması gereken; işyeri, görev, okul, toplantı gibi yerlerde bulunmaması durumu şeklinde ifade etmektedir. Eren (2015’ten Akt. Türkan, 2018) devamsızlık tanımını, “çalışma planı ya da programı yapılmış zamanlarda işgörenin iş yerinde bulunmaması” olarak yapmaktadır. Cascio (2003’ten Akt. Türkan, 2018), işe devamsızlığı her ne sebeple olursa olsun işgörenin planlanmış bir iş faaliyetine gelmemesi veya fiziki olarak iş yerinde olmaması

şeklinde ifade ederken Tütüncü ve Demir (2003) ise işgörenin mazeretsiz olarak iş sahibine veya sorumlu kişiye bilgi vermeden iş yerine gitmemesi şeklinde belirtilmektedir.

2.2.2. Öğrenci Devamsızlığı

Reid'e göre (1999'dan Akt. Can, 2021) devamsızlık kavramı Fransızca hayta, yaramaz, kopuk, serseri gibi anlamlara gelen "truand" kelimesinden türemiştir. Kelime kökeni olarak olumsuz sıfatlardan ortaya çıkarak türediği düşünülen kavramın Yıldız'a (2011) göre okulu kırmak, okulu asmak, okuldan kaçmak, okuldan tüymek, okuldan arazi olmak, devamsızlık yapmak, kaytarmak gibi sosyal boyutta çoğu öğrenci merkezli deyimsele ifade edilişleri bulunmaktadır. Pehlivan'ın (2006) belirttiği üzere buradaki ifadelerin ortak noktasında öğrencinin okuldaki fiziki yokluğu anlaşılmaktayken; okuldan kaçma, okuldan tüyme gibi ifadelerde ebeveynin izni ya da kontrolü olmadan yapılan bir eylem olduğunun; devamsızlık yapmak, kaytarmak gibi ifadelerde ise ebeveyn bilgisi dahilinde yapılan bir davranışın altı çizilmektedir. Nitekim Henry ve Huizinga da (2007'den Akt. Ünver, 2022) benzer şekilde okul asma durumunu ebeveynlerin onayı olmadan yapılan devamsızlık davranışı olarak ifade etmektedir. Reid'e (2005'ten Akt. Ünver, 2022) göre ise bu davranışlar öğrenci nezdinde kabul görebilen nitelikler taşısa da eğitimciler tarafından okulu asma şeklinde ortaya çıkan devamsızlık asla kabul görmemektedir.

Stoll (1990'dan Akt. Pehlivan, 2006) ise devamsızlığı, öğrencinin geçerli bir sebebi olmadan okulda bulunmaması olarak tanımlarken; Webber (2004'ten Akt. Pehlivan, 2006) okul saatleri esnasında mazeretsiz olarak okulu terk etme ya da okulda bulunmama şeklinde belirtmektedir. Kearney (2008'den Akt. Mercan, 2020) ise bu tanımlı öğrencinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında özürü veya özürsüz olarak okul saatleri içerisinde okulda bulunmaması şeklinde yapmıştır. Parrish'in (2015'ten Akt. Kılıçarslan, 2021), devamsızlık tanımında çocuğun ailesinin haberi ve izni olmadan kanunlara uymayan bir şekilde okula gitmemesi ifadeleri öne çıkarken; Collins (1998'den Akt. Kılıçarslan, 2021) okula kayıtlı öğrencilerin kanunun belirttiği şartlarda okula gitmemesini; Whitney de (1994'ten Akt. Kılıçarslan, 2021), okulun izin vermediği, onaylamadığı şekilde okuldan ayrılma durumu olarak belirtmektedir. Reid'e göre (2000'den Akt. Can, 2021) herhangi bir yaştaki öğrencinin, eğitim yaşamının bir bölümünde özürü ya da özürsüz olarak okulda bulunmaması durumunu gösteren devamsızlık; bazı öğrencilere göre eğlence ile ilişkilendirilen bir hak olarak benimsenmekte ve sıkıcı sınıf ortamında teorik bilgiler

edinmek yerine, istediği şeyi yapabilme fırsatı olarak düşünülmektedir. Walter (2011'den Akt. Kılıçarslan, 2021) devamsızlık tanımına devamsızlığı ortaya çıkaran etmenleri dahil ederek devamsızlığı çevresel, sosyolojik ya da psikiyatrik şartlara bağlı olarak okulun izni olmadan okulda bulunmama olarak açıklamıştır.

Reid'e (1999'dan Akt. Pehlivan, 2006) göre İngiliz alanyazınında okul devamsızlığı, gelişim süresince olağan özellikler gösteren öğrencilerde ortaya çıkan ve istenmeyen bir özellik gösteren doğal davranış olarak belirtilmektedir. Tanımda devamsızlık davranışı ile ergenlik özellikleri arasındaki bağa atıfta bulunmaktadır. Atkinson, Halsey, Wilkin ve Kinder (2000; Pehlivan, 2006) devamsızlığın kapsamı ile ilgili; sadece bir ders ile birkaç hafta süresince okulda bulunmama arasındaki farklılığa parmak basmaktadır.

Uluslararası literatürde kullanılan devamsızlık tanımları ülkemizde kullanılan tanımlar ile benzerlik göstermektedir. Okul devamsızlığı kavramı genel olarak, okul saatleri içerisinde öğrencilerin mazeretli ya da mazeretsiz olarak okulda bulunmaması, aralıklarla gelmesi ya da uzun süre gelmemesi şeklinde açıklanabilir (Mercan, 2020).

Devamsızlık tanımlarında öne çıkan belli başlı özellikler bulunmaktadır. Bunlar; okul idaresi bilgi ve onayı, ailenin bilgi ve onayı, belli bir mazerete dayalı olarak gerçekleşip gerçekleşmediği, devamsızlığın sürekli ya da belli aralıklarla gerçekleşip gerçekleşmediğidir. Göze çarpan bu nitelikler devamsızlık türlerinin de şekillenmesinde rehberlik eden boyutları oluşturmaktadır.

2.2.3. Devamsızlık Türleri

Ulusal ve uluslararası literatürde devamsızlığın farklı isim ve özelliklerde sınıflandırmalara tabi tutulduğunu söylemek mümkündür. Bunların kimisi benzer nitelikler üzerinde oluşturulmuş farklı isimlendirmeler ile karşımıza çıkarken; kimisinin de aynı isimlerde farklı özellikler ile oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak devamsızlık türleri ikiye ayrılarak tanımlanmakta ve yazarlar tarafından çeşitli isimlerde aktarılmaktadır. Kusurlu-kusursuz, özürlü-özürsüz veya kasıtlı-kasıtsız gibi çeşitlendirmelerin yanında James ve Brian (1999'dan Akt. Türkkan, 2018) sık sık yapılan ve uzun vadeli devamsızlık sınıflandırması ile açıklamaktadır. Robinson (2008; Türkkan, 2018) da çalışmasında devamsızlığı kişisel ve mesleği ile alakalı bir sınıflamaya tabi tutmuştur. Alanyazında en sık kullanılan sınıflandırma çeşidi ise mazeretli-mazeretsiz devamsızlıktır. Aşağıda devamsızlık sınıflandırmaları ile ilgili detaylı bir açıklamalar yapılmıştır.

2.2.3.1. Mazeretli ve mazeretsiz devamsızlık

Literatürde mazeretli ve mazeretsiz devamsızlık ayrımı konusunda görüş birliğine ulaşıldığı görülmektedir (Farrel & Stamm, 1988; Sagie, 1998; Steel, 2003'ten Akt. Türkkkan, 2018). Sagie (1998'den Akt. Türkkkan, 2018) mazeretsiz devamsızlık tanımını çalışanın kişisel problemleri için başvurduğu, tamamen çalışanın inisiyatifinde gerçekleşen devamsızlık olarak; mazeretli devamsızlığı ise çalışanın inisiyatifi dışında istemeden gerçekleştirildiği devamsızlık olarak yapmıştır. Bireyde ve ailede yaşanan sağlık problemleri, ailede vefat veya acil özel meseleleri mazeretli devamsızlıkları örneklendirebilir. Diğer bir tanımda Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt, (2009'dan Akt. Türkkkan, 2018) mazeretsiz devamsızlığı; yeni bir iş olanağı elde etmek ve boş zaman aktiviteleri için izin almak gibi çalışanların kontrolü altındaki sebeplerden ötürü işe gitmemek şeklinde ifade etmiştir. Mazeretli devamsızlık ise ailevi meseleler (evlenme, boşanma vb.) veya hastalık gibi çalışanın inisiyatifi dışında gerçekleşen nedenlerden ötürü işe gitmemektir.

Ünver'e (2022) göre uluslararası literatürde yapılan devamsızlık tanımlarının çoğu, temelde devamsızlığın öğrenci velisi ya da okul yönetimi tarafından "mazeretli" yapıp yapılmadığının onayına veya resmi olarak devamsızlık yapması gerekliliğine işaret eden belge ibrazına (doktor raporu, mahkeme kâğıdı vb.) ve öğrencinin herhangi bir mazerete dayalı olmadan tamamen okula gitmeyi reddetme tavrı ile gerçekleşen "mazeretsiz" olarak yapılması özelliklerine dayanmaktadır. Bu kategorize Kanada ve ABD'deki çoğu eyalette yapılan katılım odaklı çalışmalarda en sık başvurulan yöntemdir. Mazeretli devamsızlıklar, bir sağlık problemi sonucu ortaya çıkan aile izni ya da doktor raporu ile şekillenebilir iken; bazen mahkeme tarihlerine bazen de aile tatillerine işaret edebilir (Gastic, 2008'den Akt. Ünver, 2022).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2024) ve e-okul veri sisteminde mazeretli/mazeretsiz devamsızlık ayrımı yerine özürlü ve özürsüz devamsızlık kavramlarını kullanmaktadır. Girgin'e (2016) göre özürlü devamsızlık, sıhhi ya da heyet raporu, sağlık kuruluşuna sevk, okul idaresinin uygun gördüğü mazeretler ile izin, yaptırım sonucu okuldan uzaklaştırılma, tutukluluk veya gözüaltına alınma durumu, mahkemece verilen tedbir kararı, geç kalma, faaliyet, okul nöbet görevi, okul sosyal etkinlik faaliyeti, doğal afet ve yangın gibi öğrencinin kontrolü dışında gerçekleşen durumlar nedeniyle okulda bulun(a)mama hâlidir. Özürlü devamsızlık tanımında belirtilen durumlar dışında öğrencinin okulda bulunmaması ise özürsüz devamsızlık olarak belirtilmiştir. MEB'in

(2023) e-okulda özürlü/özürsüz devamsız ayrımının yanında özürlü devamsızlıkla ilgili; başarı değerlendirilmesi kapsamında devamsızlık sayısına dahil edilen ve edilmeyen şeklinde başka bir ayırma daha gittiği görülmektedir. Heyet ya da tek hekim raporu, tutuklanma veya gözaltı, okul idaresince verilen izin, okuldan uzaklaştırma yaptırımı durumları başarı değerlendirmesinde yönetmelik tarafından belirlenen özürlü devamsızlık sayısına dahil edilirken; okul idaresi tarafından verilen nöbet görevi, Gençlik Spor Bakanlığı ve okul idaresince planlanan faaliyetlere katılma, okula geç kalma, afetzedede olma, okula erişimin sağlanamadığının mülki idari amirce onaylandığı izin durumları başarı değerlendirmesine dahil edilmemektedir.

2.2.3.2. Sık sık yapılan ve uzun vadeli devamsızlık

James ve Brian (1999'dan Akt. Şenel, 2012) devamsızlık ayrımını sık sık yapılan ve uzun vadeli devamsızlık olarak yapmıştır. Buna göre sık sık yapılan devamsızlığın temelinde, dürtü tatmini yatmakta ve devamsızlık bunun sonucunda ortaya çıkmaktadır. İş dışı kaza veya yaralanma sonucunda, iş programından farklı ve çalışanların tutumu, kabiliyetleri ve değer istemleriyle ilişkisiz devamsızlık çeşididir. Bu devamsızlık çeşidi kronik öğrenci devamsızlığının farklı bir tanım biçimi sayılabileceği gibi sürekli devamsızlığın son aşaması olarak görülebilir.

2.2.3.3. Sürekli ve aralıklı devamsızlık

Eğitimde Reform Girişimi (ERG) (2007) çalışmasında aralıksız şekilde 10 gün boyunca okula devamsızlık yapma durumunu sürekli devamsızlık olarak tanımlamıştır. ERG (2007) çalışmasında tanıma eğitim öğretim yılı içerisinde yapılan devamsızlık sayısı ölçüsünde standart getirirken; Köse (2014), kavramı hazır bulunuşluk olarak eksiği bulunmamasına rağmen okula hiç gelmeyen öğrenciler için kullanmış; MEB'in ise yasal düzenlemelerinde, süre sınırı ifade edilmeksizin üst üste devamsızlık yapan ve devamsızlık yapma mazereti veli tarafından üç gün içerisinde yazılı olarak okula bildirilmeyen, bu sebeple mülki idari amirler tarafından resmi tebligat yapıp devamsızlık yapmaya devam eden öğrencileri kapsadığını ifade etmiştir. Köse (2014) öğrencilerin kayıtlı bulundukları okullarına bazen gidip bazen gitmemeleri durumunu ise aralıklı devamsızlık olarak tanımlamaktadır.

Sakınç (2013) da devamsızlık kavramının literatürde, öğrencinin eğitim kurumuna hiç gitmemesi şeklinde sürekli, belirsiz aralıklarla gitmemesi şeklinde aralıklı devamsızlık

olarak ayrıldığını belirtmiştir. Sönmez'e (2019) göre alanyazında aralıklı devamsızlık genel olarak; sağlık problemleri, okulun sosyal etkinliklerinde bulunma, kaza gibi durumlar nedeniyle okula belirli günlerde gidilmemesi olarak belirtilmektedir. Bu devamsızlık türünde okul terki riski bulunmasa da öğrencinin alışkanlık kazanması durumunda, sürekli devamsız olma riski bulunmaktadır. Ayrıca alışkanlık haline gelen aralıklı devamsızlık davranışı ortaöğretim kurumlarında öğrenciye tanınan özürlü devamsızlık hakkının tamamlanarak sınıf tekrarı yaşamasına sebep olabilmektedir.

Pehlivan (2006) da alanyazın incelemesinde devamsızlığı alışkanlık ve sürekli hale gelen devamsızlık şeklinde iki tür olarak belirtmiştir. Clifford'a göre (2005'ten Akt. Pehlivan, 2006) ise birbirine yakın çağrışımlar uyandıran kavramların tanımı Ohio eyalet yasalarında şu şekildedir: Öğrencinin yıl boyu beş ya da daha fazla gün süresince okuldan kaçması alışkanlık; yıl boyu yedi ya da daha fazla gün okuldan kaçması ise sürekli hale gelen devamsızlık olarak tanımlanmıştır. Minnesota Aile Merkezi (PACER, 2000'den Akt. Pehlivan, 2006) de tanımlamaları benzer şekilde yapmıştır: Eğitim öğretim yılı boyunca, üç veya daha fazla gün ya da ders saati özürsüz şekilde okula gitmeme durumu sürekli devamsızlık; en az yedi gün olmak üzere, bir ya da daha fazla dersten özürsüz olarak okulda bulunmamayı da alışkanlık haline gelmiş devamsızlık olarak ifade etmiştir. Fakat tanımlamalarda ölçüt kabul edilen sürelerin ayırt edici özellikler çok yetersiz kalmaktadır.

2.2.3.4. Gönüllü ve gönülsüz devamsızlık

Ünver'e (2022) göre ortaokul seviyesinde öğrencilerin arkadaşları ile birlikte olmak, okul dışı bir aktivite katılım sağlamak istemi ile okulu asma şeklinde ya da sadece okula gitmemek şeklinde ortaya çıkan devamsızlık çeşidine gönüllü devamsızlık denmektedir. Öğrencilerin birçoğunda görülebilecek bu olası okuldan kaçış davranışında Steers ve Rhodes'a (1978'den Akt. Ünver, 2022) göre içsel bir motivasyon bulunmaktadır. Buna göre düşmanlık içeren akran veya öğretmen davranışları; ilgi çekici olmayan müfredat kapsamı, binaların yetersiz fiziki özellikleri, adil olmayan eğitim cezaları ve okulda istenmeyen kişi olarak algılanma durumları gönüllü devamsızlığın altında yatan sebeplerdir. Okul reddi davranışı sergileyen öğrenciler, derste konsantrasyon problemleri yaşayan veya okula gitmemek için mazeretler üreten öğrenciler gönüllü devamsızlık grubuna dahil edilebilir (Jonasson, 2011'den Akt. Ünver, 2022). Gönüllü devamsızlık türünde öğrenci inisiyatifinin merkezde olduğu bir kavramsallaştırma ön plandadır. Kasıtlı ve sapkınca özellikler taşıyan okuldan kaçma tanımının da farklı olarak gönüllü devamsızlık,

çocuğu eğitime katılmamaya sürükleyecek bazı motivasyonlara işaret eder (Biriouvkov, 2016'dan Akt. Ünver, 2022).

Hayat şartları ile ilgili konular düşünüldüğünde, maddi sıkıntılar çekmek; eğitime erişimde yaşanan ulaşım sıkıntıları, sağlık problemleri, ceza kanunu hükümlerine muhatap olma gibi durumlar çoğunlukla çocuğun kontrolünün dışında veya yönetemeyeceği boyutlarda gerçekleşen devamsızlık nedenleri şeklinde sıralanabilir. Bu durumda, çocuk bilinçli olarak eğitime dahil olmayı istese de hayat şartları okulda bulunmaya engel olabilmektedir. Öğrencinin okulda bulunmayı isterken, iradesi dışında ortaya çıkan şartlar sebebiyle okula gidemeyerek yapmış olduğu devamsızlığa gönülsüz devamsızlık denmektedir. Ayrıca öğrencinin okula gitmesine engel teşkil eden kategorilerin birbirini tamamen reddetmediği ve çocuğun hem gönüllü hem de gönülsüz devamsızlık özellikleri gösterebilmesi de mümkündür (Biriouvkov, 2016'dan Akt. Ünver, 2022). Gönülsüz devamsızlığın en temel özelliği, devamsızlık davranışının sebebi neticesinde öğrencilerin devamsızlık davranışından sorumlu tutulmamasıdır. Burada bütün mazeretsiz devamsızlık davranışlarının öğrencinin kişisel seçimi olduğunu kabul etmek yerine, istem dışı devamsızlık olgusunun altı çizilmektedir. Bütün çocuklar kasıtlı olarak devamsızlık yapmazlar ve eğitim hayatını ve onun ötesinde kendi yaşamını düzenli standartlara ulaştırmaya imkânları yoktur. Bu nedenle gönüllü/gönülsüz devamsızlık ayrımı eğitime erişimle alakalıdır ve çocukların sürekli olarak okula gitme hususunda sahip oldukları eşitsiz olanakların gözlemcisidir (Şenol ve Üzüm, 2021).

2.2.3.5. *Aktif ve pasif devamsızlık*

Aküzüm vd. (2015) Türkiye'de devamsızlık üzerine iki tanım yapıldığından bahsetmektedir. Bu tanımlar öğrencilerin devam durumlarının işlendiği e-okul veri sisteminde kullanılmaktadır. Buna göre okula devam etse de ara sıra devamsızlık yapılma şekline aktif devamsızlık; birtakım nedenlerden dolayı okula hiç gelmeyen fakat mevzuatlar gereği e-okul kayıtları da kapatılmayan öğrenciler için kullanılan pasif devamsızlık tanımlarıdır. Fakat bu kavramlar alanyazında karşılığı bulunmayan ve yalnızca e-okul veri sisteminde karşımıza çıkan tanımlar olarak görülmektedir.

2.2.3.6. Aşamalı devamsızlık yönetimi uygulamasına (ADEY) göre devamsızlık türleri

MEB (2011), 2011/2012 eğitim öğretim yılında ilköğretimde okul devamsızlıklarını azaltmak, okul terklerini engellemek, devamsızlık alışkanlıklarına kronik hale gelmeden müdahale etmek amacıyla aşamalı devamsızlık yönetimi uygulamasını hayata geçirmiştir. Bakanlık kılavuzda devamsızlıkların farklı tür tanımlamalarına gitmiştir. Bu tanımlamalar şunlardır (MEB, 2011):

Ardışık Özürsüz Devamsızlık: Devamsızlık davranışının özürsüz ve ardışık şekilde iki gün boyunca yapılması durumudur. Farklı sebepleri olabilir.

- a) Genel Nedenlere Bağlı Ardışık Özürsüz Devamsızlık: Okul reddi, mevsimlik tarım işçiliği ya da resen kayıtlı olma dışındaki sebeplere bağlı olarak gerçekleşen ardışık ve özürsüz şekilde gelişen iki gün devamsızlık yapma durumudur.
- b) Mevsimlik Gezici ve Geçici Tarım İşçiliğine Bağlı Devamsızlık: Mevsimlik olarak çalışma amacıyla ikamet ettiği yerin dışında başka yerlere giden ya da ailesi ile gitmek zorunda kalan öğrencilerin ardışık ve özürsüz şekilde geliştirdiği iki gün devamsızlık yapma durumudur.
- c) Okul Korkusuna Bağlı Devamsızlık: Öğrencide oluşan okul korkusu sebebiyle ardışık ve özürsüz şekilde gelişen iki gün devamsızlık yapma durumudur. Başka bir ifadeyle okul korkusu ya da farklı kaygılar nedeniyle öğrencinin okulu reddetmesi veya bu hususta isteksiz bir hal takınması durumudur.
- d) Resen Kayıtlı Devamsızlık: Okula istemsiz şekilde kaydolan öğrencinin ardışık ve özürsüz şekilde iki gün okula gelmemesi durumudur.

Kesintili Özürlü Devamsızlık: Son on beş eğitim günü içinde kesintili ve özürsüz olarak üç gün devamsızlık yapılması durumudur.

Gün İçi Devamsızlık: Son on beş eğitim günü içinde iki kez yarım gün özürsüz devamsızlık yapılması şeklinde gelişen devamsızlık durumudur. Bu devamsızlık türü; geç gelme, ders devamsızlığı ve dersten veya okuldan erken ayrılma gibi şekillerde ortaya çıkabilir.

Özürlü Devamsızlık: Özrünü belgelendirmek kaydıyla eğitim öğretim devam ederken gerçekleşen kaza, yakının vefatı, doğal afet, yangın, gözaltına alınma, tutuklanma ve kısa veya uzun süreli tedavi gerektiren sağlık problemleri nedeniyle yapılan devamsızlık şeklidir.

Maskeli Özürlü Devamsızlık: Öğrencinin devamsızlık sebebini gerçeğe aykırı şekilde belgelendirdiği veya beyan ettiği durumlardır.

Aktarılan devamsızlık tanımlarının yanında alanyazında farklı devamsızlık tanımları da yer almaktadır. Örneğin Reid (2000'den Akt. Kılıçarslan, 2021), genel olarak okuldan kaçma olarak anlaşılan devamsızlığın esasında çok çeşitli türleri olduğunu ifade etmiştir. Bunlar bazı öğretmen ve/veya derslere karşı gösterilen “belirli ders devamsızlığı”, başlangıçta ortaya çıkıp, öğretmen veya dersten bağımsız sonradan devamsız olunması durumunu ifade eden “kayıt sonrası devamsızlık”, “ailenin göz yumduğu devamsızlık” ayrıca çocuk derse gitmediğinde ve bu durumdan ötürü izinli olmayıp resmi kayıtlara geçirilmediği için ortaya çıkan “örtülü devamsızlık”, öğrencinin fiziken sınıfta bulunduğu halde ruhen derste olamaması “psikolojik devamsızlık” gibi devamsızlık türleridir.

2.2.4. Kronik Devamsızlık

Alanyazında yapılan devamsızlık türleri ile ilgili sınıflandırmaların yanında bu çalışmanın amacı açısından merkezi öneme sahip olması nedeni ile kronik devamsızlık kavramının ayrı bir başlık altında açıklanması faydalı olacaktır. Alanyazında birçok tanımı bulunmasının yanında Değirmenci ve Demircioğlu'na (2019) göre kronik devamsızlık özürlü ya da özürsüz olarak eğitim öğretim yılının en az %10'unda okulda bulunmamayı ifade etmektedir. Bunun yanında kronik devamsızlık öğrencinin sürekli olarak okula gelmemesi ya da çok az gelmesi olarak da adlandırılabilir. Dağ (2018) ise kronik devamsızlık tanımına yaş ölçütü getirmiş ve kronik devamsız öğrenciyi, “12-17 yaş çağında, okulda bulunması gerekirken sıra dışı bir devamsızlık davranışı edinip, yasal eğitim mevzuatları dışında bir devamsızlık davranışına giren veya Aile Mahkemesine sevk edilmiş ve mahkeme emri üzerine bir eğitim kurumuna yerleştirilen öğrenci” şeklinde tanımlamıştır. Balfanz ve Byrnes'in (2012'den Akt. Değirmenci ve Demircioğlu, 2019) araştırmalarına göre sağlık problemleri, öğrencinin ailesine ilişkin istikrarsızlık veya okul sorumluluklarından kaçınma durumlar kronik devamsızlığı tetikleyen başlıca etkenlerdir.

Devamsızlık sorununun kronikleşme özelliği göstermesinden sonra okul terki ile sonuçlanması çok sık görülen bir durumdur. Hatta bu durum gelecekte işsizlik, evsizlik, yoksulluk gibi problemleri beraberinde getirebilmektedir (House of Representatives, 1996'dan Akt. Aküzüm, 2015). Kronik devamsızlık her geçen gün akademisyenlerin, eğitimcilerin ve hatta politika yapıcıların daha fazla ilgi alanına girmektedir. Kronik devamsız öğrenciler eğitimlerinin ilk dönemlerinde okul öncesi eğitim dönemi boyunca,

düşük seviyede okula hazırlık becerisi geliştirirler. Bu gruptaki öğrenciler eğitim hayatları boyunca akademik başarısızlık, zayıf sosyal uyum, okulu bırakma, ortaöğretime gidememe gibi birçok risk ile karşı karşıyadır (Yıldırım ve Koyuncu, 2022). Değirmenci ve Demircioğlu'na (2019) göre kronik devamsızlık, okul terkine dönüşme potansiyelinden ötürü çocukluktan yetişkinliğe kadar, işsizlik, suç işleme veya sosyal güvence dışında kalma gibi çok çeşitli sonuçlar doğurabilen ciddi bir problemdir. Ülkeler bu önemli problemi ele alırken güncel bir eğitim sorunu olarak değerlendirmenin yanında yurttaşları açısından koruyuculuğu yüksek bir müdahale de bulunmuş sayılırlar. Etnik köken, özel gereksinimli öğrenciler ve yüksek dereceli yoksulluk devamsızlığı etkileyen önemli faktörlerdir.

2.2.5. Türkiye’de Devamsızlıkla İlgili Yasal Durum

Ülkemizde eğitim öğretim ile ilgili bütün düzenlemeler başta 1982 Anayasası olmak üzere çeşitli kanun, yönetmelik ve genelgelerle yasal zeminlere oturtulmuştur. Öğrenci devamsızlığı konusu da eğitim öğretimi düzenleyen yasal metinlerde hüküm altına alınan önemli konulardan birisidir. Bu başlıkta devamsızlık konusunu ele alan yasal mevzuat incelenmiştir.

2.2.5.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

1982 Anayasasının 42. Maddesinde “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi” başlığı altında hükümler bulunmaktadır. Bu maddeye göre herkes eğitim öğretim görme hakkına sahiptir. Bunun yanında eğitim ve öğretim kurumları devlet kontrolünde ve denetimi altındadır. İlköğretimin bütün çocuklar için zorunlu ve devlet tarafından ücretsiz olarak verilmesi, bununla birlikte devlet, maddi sıkıntılar yaşayan başarılı öğrencilerin, öğrenimlerine destek olacak şekilde burs ya da farklı yöntemlerle öğrencileri koruduğu ve Türkçe’den başka hiçbir dilin, okullarda Türk vatandaşlarına ana dil olarak okutulamayacağı ve öğretilemeyeceği hükümleri de bu maddede yer almaktadır.

2.2.5.2. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

14.06.1973 tarihinde kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 7. Maddesine göre eğitim almak her vatandaşın hakkıdır. Kanunun 8. 24. ve 25. maddeleri eğitimde eşitlik ve zorunlu ilköğretim düzenlemelerini kapsayan maddelerdir. 8. madde ayrım yapılmaksızın eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya yöneliktir. 26. ve 27. maddede ise ilköğretim ve ilköğretime devamın zorunlu olduğu hakkında hükümler içermektedir. Daha önce ülkemizde 5 yıl olarak uygulanan zorunlu ilköğretim süreci 4306 sayılı kanun ile 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren 6-14 yaş grubuna yönelik olarak 8 yıla çıkarılmıştır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) ile de 8 yıl olan zorunlu eğitim süreci 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 14-18 yaş grubunu kapsayarak kesintisiz 12 yıla çıkarılmıştır.

2.2.5.3. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) hükümleri gereğince göre 6-18 yaş arasındaki bütün çocuklar için 12 yıllık eğitim zorunludur. İlköğretim kademesinde, eğitim kurumlarının öğretim yaptığı süre zarfında öğrencilerin okula devam etmesi yasal bir zorunluluktur. 2012 yılında yapılan değişiklikler ile ortaöğretim kademesi de zorunlu eğitim kapsamına alınsa da yasal olarak ortaöğretimin yüz yüze zorunlu yapılması ilkesi bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile ortaöğretimde öğrenciler açık öğretim yoluyla okula devam mecburiyeti olmadan eğitim öğretim alabilmektedir.

İlköğretim okullarına kayıtlı öğrencilerin okula devamının sağlanması yasal olarak öğrenci velilerinin sorumluluğundadır. Bunun yanında okul müdürlükleri, millî eğitim müdürlükleri, müfettişler, muhtarlar ve mülkî idari amirler İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na (1961) göre öğrencilerin okula devamının sağlanması ile yükümlüdürler. Devamı sağlanamayan öğrenciler ile ilgili kanunun 6. bölümünde “Okula Devam” başlığı ile düzenlenmeler yapılmıştır. Bu bölümde okula devam etmeyen çocukların velilerine uygulanacak yaptırımlar da açıklanmaktadır. Kanunun 52. Maddesinde ilköğretim kurumlarında yasal olarak veli statüsünde bulunan herkesin mecburi şekilde öğrenci devamını sağlamakla yükümlü tutulduğu ve özürlü şekilde devamsızlık yapan öğrencinin durumunun en geç üç gün içerisinde okul müdürlüğüne bildirilmesi gerekliliği anlatılmaktadır. Bunun yanında mülki idari amirler, eğitim müfettişleri ve zabıta görevlileri ilköğrenim çağı çocuklarının zorunlu ilköğretim okullarına devamını sağlamakta öğrenci

velilerine veya aile başkanlarına ve okul müdürlüklerine yardıma ve gerekli tedbirleri almakla görevlidir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun (1961) 53. maddesine göre devamsız öğrencilerin devamsızlık yapma sebepleri okul müdürlükleri ve eğitim müfettişleri tarafından araştırılıp, devamsızlığa sebep olan maddi ve manevi unsurların ortadan kaldırılmasına çalışılır. Devamsızlığa sebep olan durumların ortadan kaldırılamaması durumunda husus köylerde muhtarlara, diğer yerlerde mülki idari amirlere bildirilir. Bildirilen makamlar gerekli tedbirleri alır. Kurum müdürlükleri, muhtar ve mülki idari amirlerin görevleri okula devamı sağlanamayan çocuklar için yapılan kovuşturmanın her aşamasında devam eder.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun (1961) 54. maddesine göre okul müdürlükleri tarafından 55. maddenin ikinci fıkrasında belirtilen zorlayıcı sebepler haricinde öğrencinin ailesinin yanında olmasını gerektiren aile içinde vefat, yaralanma, düğün, askere gitme, bağ, bahçe, tarla ve sürüde tarım ve hastalık savaşı yapılması gibi nedenlerle öğrencilere eğitim öğretim yılı boyunca 15 güne kadar izin verebilmektedir. Kanunun 55. maddesine göre sağlık problemleri, doğal afet gibi okul müdürlüklerince onaylanacak sebeplere bağlı olarak okula gelemeyen öğrenciler izinli sayılırlar. Bütün bu vaziyetler haricinde 53. madde gereği yapılan işlemler ve alınan tedbirlere rağmen; öğrenciyi okula göndermeyen, verilen izin süresini geçiren; nakil işlemini geciktiren, okul kayıt bölgesi dışına çıkıp izi bulunamayan; öğrencinin devamsızlık durumunu özürsüz olarak vaktinde okul müdürlüğüne bildirmeyen öğrenci yasal velisi ya da yerine vasi olan kişi, okul müdürlüğü tarafından köylerde muhtarlığa, diğer yerleşim yerlerinde mülki idari amirliğe ivedilikle bildirilir. Bu makamlar en geç üç gün içerisinde durumun tebliğini veli ya da vasisine veya aile başkanlarına yaparlar. Tebligatta okul müdürlüğünce kabul görecektir mazeretler dışında öğrencinin okula gönderilmemesi durumunda idarî para cezası yaptırımını uygulanacağı veliye bildirilir. Kanunun 56. maddesine göre yapılan tebligata rağmen devamsızlığın devam etmesi durumunda veliye okul müdürlüğünce tespit edilen her devamsız gün için 15 TL idarî para cezası verilir. Bu yaptırıma rağmen öğrenciyi okula göndermeyen ya da devamsızlık nedenlerini okul müdürlüğüne iletmeyen veli veya vasiye 500 TL idarî para cezası verilir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun (1961) 57. Maddesine göre okul müdürlükleri ve mülkî idari amirliklerce bu kanun kapsamında sorulan sorulara yanıt vermekten kaçınanlar ile gerçeğe aykırı beyanda bulunanlara 100 TL idarî para cezası verilmektedir. Kanunun 59. Maddesine göre mecburi ilköğrenim çağında olup, zorunlu ilköğretim okullarına devam etmeyen çocuklar, hiçbir resmi ve özel iş yerinde ya da her ne sebeple olursa olsun

çalışmayı gerektiren başka yerlerde ücretli ya da ücretsiz olarak çalıştırılmazlar. Mecburi ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler durumlarını belgelendirmek kaydıyla, çocukların çalıştırılmasını belirleyen yasal mevzuatlar çerçevesinde ancak ders saatleri dışında bu gibi yerlerde çalıştırılabilirler. Mecburi ilköğretim yaşı içerisinde olan ve zorunlu ilköğretim okullarına giden çocukların bu kanunda belirtilen ve MEB tarafından açılmasının onaylanmış olanlar haricinde, her ne isim ve amaçla kurulmuş olursa olsun, eğitim öğretim yapan özel kurs, dersane ya da benzeri kuruluşlara kaydedilmesi yasaktır. Bu hükümlere uymayan kişilere 400 TL'den 1000 TL'ye kadar idarî para cezası yaptırım uygulanır. Bu kanunda belirtilen idarî para cezaları mülkî idari amir makamlarınca uygulanır.

2.2.5.4. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ilköğretim kurumlarının görev ve işleyişlerine dair hususları düzenlemektedir. Yönetmeliğin üçüncü bölümünde 18. maddede okula devamı kapsayan hükümler bulunmaktadır. Bu maddeye göre okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtları yapılan öğrencilerin eğitimlerini aksatmayacak şekilde okula devamları esastır. Özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerinin devam durumları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi kararlarına göre esneklik gösterebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında beş gün boyunca aralıksız ve özürsüz şekilde devamsızlık yapan öğrencilerin durumları sms ya da e- posta yoluyla veliye bildirilir. Toplamda 10 gün devamsızlık yapan öğrencinin velisi okul idaresi tarafından resmi yazı ile uyarılır

Yönetmeliğin aynı maddesinin 3. Fıkrasının a bendinde ilköğretim okullarında devamın zorunlu olduğu belirtilmektedir. Bu fıkrada mecburi ilköğretim çağındaki çocukların İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) hükümleri uyarınca okula devamını sağlamakla yükümlü olan kişi ve makamlar yukarıda belirttiğimiz şekilde belirtilmektedir. Aynı fıkranın b bendinde bir derse girip diğer derslerde bulunmayan öğrencinin durumunun ivedilikle okul idaresine, okul idaresi tarafından da öğrenci velisine bildirilmesi hususu kural altına alınmıştır. Bu davranışı sergileyen öğrencinin yarım gün özürsüz devamsız sayılacağı belirtilmektedir. c bendinde ise öğrenci devamsızlıklarının okul idaresince takibine atıfta bulunurken; ç bendi yurtdışına çıkan öğrencilerin devamsızlık işlemlerini belirtmektedir. d bendine göre öğrencilere geçerli mazeretler ve veli talebi ile okul idaresi tarafından 15 gün izin verilebilmektedir. e bendine göre de

devamsızlığın 5., 10. ve 15. günlerinde öğrencilerin devamsızlık bilgileri sms, posta ya da e-posta kanalıyla veliye bildirilmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre ilkokullarda devamsızlığın öğrenci başarı değerlendirmesine etkisi bulunmamaktadır. Yıl içinde kronik şekilde devamsızlık yapan öğrenci de sürekli devamsız iken okula kazandırılan öğrencilerde diğer öğrenciler gibi değerlendirilmeye tutulmaktadır. Bunun yanında yıl boyunca hiç okula gelmeyen öğrenciler ve bir dönem boyunca devamsızlık yapan öğrenciler sınıf tekrarına kalmaktadır. Ortaokullarda ise 20 gün ve üzeri özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin sınıf geçme durumları şube öğretmenler kurulunda (ŞÖK) belirlenmektedir. Bu uygulama öğrencinin hiçbir sınav değerlendirilmesine tabi tutulmadan çok az gün okula gelerek şube öğretmenler kurulunda başarı değerlendirmesinin görüşülmesi gibi bir durum ortaya çıkarmaktadır. Yönetmeliğin 55. maddesinin 1. fıkrasının a bendinde yaptığı özürsüz devamsızlığın raporla veya özür bildirim formu ile bildirmeyen ve bunu alışkanlık haline getiren öğrencilere uyarı cezası verilmesi kural haline getirilmiştir.

2.2.5.5. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2024) ortaöğretim kurumlarının görev ve işleyişlerine dair hususları düzenlemektedir. Yönetmeliğin ikinci bölümünün 36. maddesinde okula devamsızlık ile ilgili hükümler bulunmaktadır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (1961) belirttiği üzere ve ilgili yönetmeliğin 36. maddesine göre de ortaöğretim kurumlarında okula devam zorunludur. Veliler öğrencilerin okula devamlarını sağlamaktan sorumlu iken Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) belirtilen okul yöneticileri, millî eğitim müdürleri ve mahalli mülkî idare amirlerinin öğrencilerin okula devam ile ilgili tedbirleri alma yükümlülükleri bu yönetmelikte de açıkça belirtilmiştir.

Aynı maddenin 2. fıkrasında bir günlük ders saatinin 2/3'si veya daha fazlasına gelmeyen bir öğrencinin tam gün, diğer devamsızlıkların ise yarım gün devamsız sayıldığı belirtilirken; 3. fıkarda okulca ve farklı bakanlıklarca yapılan faaliyetlere katılan öğrencilerin izinli sayılacağı anlatılmaktadır. 4. Fıkarda öğrenci devamsızlığının veliye posta, e posta veya diğer iletişim araçları ile bildirilip varsa özür gösteren belgenin okul idaresine teslim edilmesinin bildirimi belirtilmektedir. Aynı fıkarda devamsızlığın 5. 15. ve 25. günlerinde bildirim yapılması kural haline getirilirken; özel eğitim öğrencileri, uzun

sürekli tedavi gerektiren hastalık geçirenler, sosyal hizmet, emniyet ve asayiş birimlerinin resmî tutanakları sonucu koruma ve bakım altına alınanlar ile tutuklu öğrenciler için ayrıca 40. ve 55. günlerde öğrenci veli ya da yasal vasisine bildirim yapılması hüküm altına alınmıştır. Yine aynı fıkra da iki gün art arda devamsızlık yapan öğrencinin durumunun çeşitli iletişim araçları ile veliye bildirilmesi gerekliliğinin altı çizilirken; velinin okul davet edilmesi varsa devamsızlık ile ilgili özür bildiren belgelerin kuruma ibrazı ve öğrencinin durumu hakkında veliye bilgilendirme yapılması kural haline getirilmiştir (MEB, 2024).

Aynı maddenin 5. Fıkrasında bir eğitim öğretim yılında özürsüz şekilde 10 gün, toplam da ise 30 gün devamsızlık yapan öğrencilerin ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılacağı ve sınıf tekrarı yapacağı belirtilmektedir. Yönetmeliğe göre devamsızlık yapan öğrencinin devamsızlık nedenlerine ilişkin veli ile iş birliği içinde çalışmalar yapmak üzere önleme, müdahale ve yönlendirme komisyonu kurulmaktadır. Buna göre ilgili komisyon öğrenci devamsızlığının 5. gününde veliyi okula davet ederek devamsızlık probleminin çözümü için veli ile koordineli şekilde çalışmalar yürütmekten sorumlu tutulmuştur. Ayrıca özel eğitim öğrencilerinde toplam devamsızlık süresi özürsüz devamsızlık süresi 20'yi aşmamak kaydıyla 70 gün; uzun süreli tedavi gerektiren hastalık geçirenler, sosyal hizmet, emniyet ve asayiş birimlerinin resmî tutanakları sonucu koruma ve bakım altına alınanlar ile tutuklu öğrencilerde devamsızlık süresi, özürsüz devamsızlık süresi 10'u aşmamak kaydıyla 60 gün olarak uygulanır. Ayrıca yönetmeliğin 36. maddesinin farklı fıkralarında öğrencilerin izinli sayılma halleri, özürlü ve özürsüz devamsız sayılan farklı haller, devamsızlık tebligatının yapılma hususları, farklı ortaöğretim kurumlarındaki özel durumlarla ilgili hükümler, okul yönetimlerinin devamsızlık işlemleri ile ilgili hükümler de bulunmaktadır.

2.2.6. Devamsızlığın Nedenleri

Öğrenci devamsızlığı kesin bir tanımı ortaya konulamamış, tartışılan ve karmaşık sebeplerden beslenen bir öğrenci davranışıdır (Malcolm, 2003'ten Akt. Yılmaz, 2020). Bu istenmeyen öğrenci davranışı ekonomik, fiziki, psikolojik, kültürel ve de sosyal boyutları bulunan oluşan çeşitli faktörlerden etkilenebilmekte ve akademik başarıyı önemli bir ölçüde etkilemektedir (Gökyer, 2012). Birçok faktörün doğrudan etkilediği devamsızlık probleminin nedenleri de farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Öğrenci devamsızlığının tek bir sebebi bulunmasa da öğrencinin okula karşı olumsuz duygulara sahip olması devamsızlığı

tetikleyen ilk gösterge olabilir. Problemin ortaya çıkma ve devam etme aşamalarında toplumsal desteğin zayıf olması, okul ortamının destekleyici nitelikler taşınamaması, aile düzenindeki sorunlar, olumsuz hava şartları ve okula ulaşım zorlukları, sağlık problemleri ve kişisel yetersizlikler gibi faktörler bulunmaktadır (Teasley, 2004'ten Akt. Pehlivan, 2006).

Bu çalışmanın amaçlarından birisi de kronikleşen devamsızlık nedenlerinin araştırılmasıdır. Daha önce alanyazında ulusal çapta kronik öğrenci devamsızlığı tanımı üzerinde yoğunlaşıl原因 bir çalışma olmasa da sürekli öğrenci devamsızlığı ya da öğrenci devamsızlığı nedenlerinin araştırılması gibi çalışma ile güçlü ortak noktalar paylaşılan araştırmalar yapılmıştır. Kadı (2000) sürekli öğrenci devamsızlığı nedenlerini incelediği araştırmasında, problemi eğitim kurumu, veli-aile, bireysel problemler, arkadaş grubu ve çevresi, cinsiyet boyutları temelinde analiz etmiştir. Öztekin (2013), ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini incelemiş ve çalışmasında öğrenci, aile, öğretmen, okul ve okul yöneticisi, sağlık problemi, arkadaş çevresi ve çevresel faktör kaynaklı boyutların altını çizmiştir. Köse (2014) ise, okul terki ve öğrenci devamsızlığının nedenlerini araştırmış ve öğrenci devamsızlığını; aile, öğrenci, okul, öğretmen arkadaş çevresi, doğal koşullar boyutlarında incelerken; Ünver (2022) ise okul terki ve öğrenci devamsızlık nedenlerini incelediği çalışmasında sosyal, ailevi, akran, bireysel, öğretmen ve idarecileri ve okul faktörlerini belirlemiştir. Konu ile ilgili yapılan birçok araştırmada benzer faktörlere rastlansa da alanyazında devamsızlık nedenlerinin farklı sayı ve başlıklarda incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada devamsızlık nedenleri ulusal alanyazında yer alan araştırmalar ışığında kapsamlı şekilde analiz edilmiştir.

Okula devamsızlık nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarda, devamsızlığı tetikleyen faktörlerin başında okul kaynaklı sebepler gelmektedir. Okul boyutu bazı çalışmalarda okuldan kaynaklanan, bazı çalışmalarda ise okul ve okul idarecisinden kaynaklanan nedenler olarak incelenmiştir. Okul ve okul idarecisi her ne kadar birbirini doğrudan etkileyen boyutlar olsa da çalışma devamsızlık nedenlerini kapsamlı şekilde analiz etmeyi gaye edindiği için okuldan kaynaklanan nedenler, okul idarecisinden kaynaklanan nedenler şeklinde iki farklı başlık altında incelenecektir.

2.2.6.1. Okuldan kaynaklanan nedenler

Sönmez'e (2019) göre bir okulun kurum kültürünü oluşturan bütün boyutlar okul devamsızlığını doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen faktörler olabilmektedir. Okul idarecileri ve öğretmenlerin okul içinde özellikle öğrenci ile olan ilişkilerindeki tutum ve tavırları, psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerindeki verimsizlik, okul kütüphanelerinde öğrenci ilgi, istek ve seviyelerine cevap verecek yeterli miktarda kaynağın bulunmaması, eğitim faaliyetleri ve sosyal etkinlikler açısından eğitim kurumunun fiziki şartlarının elverişsiz bulunması, yapılan sosyal etkinliklerin yetersizliği ya da hiç sosyal etkinlik yapılmaması, ders başlangıç saati sıkıntısı, öğle arası ve teneffüs sürelerinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verememesi, okul müdürünün disiplin anlayışı gibi birçok unsur öğrenci devamsızlığını tetikleyebilmektedir.

Literatürdeki kimi kaynaklarda okuldan kaynaklanan devamsızlık nedenleri yaşanan akran zorbalığı, yöneticilerin öğrenciler karşısında sergilediği tutum, okulun sıkıcı olması, sosyal aktivitelerin eksikliği, çocukların okula ve öğretmenlere duyduğu sevgisizlik, blok ders uygulaması, okulun eğitim faaliyetlerinin öğrenci hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmaması ve okulun sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri olarak ifade edilmiştir (Pehlivan, 2006; Özbaş, 2010; Gökyer, 2012; Şanlı, 2015). Okulda uygulanan eğitim öğretim süreçlerinin öğrenci nezdinde değersiz ve sıkıcı bulunması, okul yönetici, öğretmen ve personellerinin öğrencilere anlayışsız bir tutumla yaklaşmaları ve disiplinden taviz vermeyen uygulamalar, öğrencileri tepki olarak devamsızlık yapmaya iten süreçler ortaya çıkarmaktadır (Doyle, 1986'dan Akt. Sönmez, 2019). Olumlu ve tutarlı bir okul iklimi, öğrenci devamsızlığını azaltma çalışmalarına ciddi katkı sağlamaktadır (Altinkurt, 2008). Aynı zamanda öğrencilerin mutlu oldukları okullarda, devamsızlık davranışı sergilemedikleri tespit edilmiştir (Adıgüzel ve Karadağ, 2013'ten Akt. Sönmez, 2019). Öğrenciler günün önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Bu sebeple okullarda çocukların mutluluk duygularını bolca yaşadığı aynı zamanda huzurlu vakit geçirebilecekleri ortamlarının sağlanabilmesi, öğrencilerde okulu sahiplenme tutumlarının gelişmesine fayda sağlamaktadır.

6-14 yaş arası çocukların eğitim gördüğü ilköğretim kademesinde öğrencilerin öne çıkan en önemli özelliği oyun çağı içerisinde bulunmalarıdır. Bu sebeple ilköğretim kademesinde öğrencilerin etkinlik süreçlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini temel alan planlamalar yapılması gereklidir (Köse, 2014). Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal açıdan eksiklikleri bulunabilir. Okullarda bu handikapların olumsuz

etkilerini engelleyen tedbirler planlayabilecek birimler ise çocuklara destek hizmetlerinin verildiği psikolojik danışma servisleridir. Bir alanda yetersizliği bulunan çocuğun bireysel tanılama aşamasından sonra yetersizliği bulunan alanda geliştirilmesi için tedbirler alınmalıdır. Öğrencinin yetersizlik gösterdiği alanda ihtiyaçlarının giderilememesi okula olan istek ve motivasyonun da kayıplar yaşatabileceği gibi okula devam isteğinde de zayıflamaya sebep olabilir (Özbaş, 2010). Sönmez'e (2019) göre okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerindeki yetersizlikler okul devamsızlığını artıran faktörlerden biridir. Bunların yanında etkili bir rehberlik hizmetiyle, okula uyum sorunu yaşayabileceği öngörülen çocuklar için oryantasyon, eğitim ve destek hizmeti sunulabilir.

Köse'ye (2014) göre eğitim alınan kurumun öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerine cevap verip vermemesi, devamsızlık davranışı üzerinde etki gösteren bir başka önemli faktördür. Eğitim gördüğü kurumda yeteneklerini gösterebilme fırsatı yakaladığını düşünen öğrenciler içerisinde okul terki eğilimi %10 iken, yeteneklerini gösterebilme fırsatı yakalayamadığını düşünen öğrencilerde bu oran %39,7 olarak saptanmıştır. İki karşıt grup arasında nerdeyse dört kat daha fazla öğrenci devamsızlık sonucu okul terkine yönelmiştir. Ayrıca okula aidiyet geliştiren çocuklarda devamsızlık sonucu okul terki eğilimi %16,4 iken; okula aidiyet hissetmeyen çocuklarda ise bu oran %23,8 olarak tespit edilmiştir. Bu iki grup arasında da neredeyse %8 fark göze çarpmaktadır. Okula aidiyet duygusu, öğrencinin kişisel olarak eğitim kurumundaki diğer bireylerce ne kadar kabul edildiğine, saygı ve destek gördüğüne dair yaşadığı duygu durumunu anlatmaktadır (Goodenow, 1992'den Akt. Sarı ve Özgök, 2014). Okula karşı olumlu tutum kazanan çocuklar, okuldan mezun oldukları son güne kadar, öğrenme isteği ve devamsızlıktan kaçınma davranışı gösterebilirler (Çalık, 2008'den Akt. Köse, 2014). Fredericks, Blumenfeld ve Paris (2004'ten Akt. Sarı, 2013) okula aidiyet duygusunun özellikle okulu sevmeye ve eğitim faaliyetlerine aktif katılımı ile ortaya çıktığını; okula gönül bağı kurma ile taçlandığını; bu sayede devamsızlığı azaltmada ve okul terkini önleme ile birlikte öğrenmeyi desteklemede bir anahtar görevi gördüğünü belirtmektedir. Çocuklarda okula aidiyet geliştirmenin yolu önemli ölçüde okulun eğitim faaliyetleri, okul yönetimi süreçlerinin anlayış ilkesine yakınlığı ve okul öğretmenlerine karşı güdülen memnuniyet ile doğrudan ilgilidir (Şimşek, 2014).

Eğitim kurumunun özellikleri, etkili okul olma gayeleri, okulun misyon ve vizyonu okula duyulan motivasyonu yükselteceği gibi nitelikli okullar kaynak bakımından da daha zengin durumdadır. Bilişim laboratuvarlarından, teknik atölyelere ve eğitim araç gereçlerinin zenginliğine kadar bir okulun bütün kaynaklarının ihtiyaçlara cevap

verebilecek şekilde ve alternatif sunabilecek niteliklerde olması, bu okulda eğitim gören çocukların devamsızlık eğilimlerini azaltmaktadır (Şirin vd., 2004'ten Akt. Köse, 2014). Uysal'a (2008) göre kırsal bölgelerde yaşayan ve ekonomik gücü zayıf veli çevrelerine sahip okullarda maddi kaynaklar ve veli nezdinde eğitime duyulan algı daha olumsuz nitelikler taşımaktadır. Okullardaki yetersiz fiziksel şartlar, öğrencilerin okula dair olumsuz duygular ve tutumlar geliştirmesine sebebiyet verebilmektedir. Okulların büyük sayılarda öğrenci mevcudiyetlerine hizmet vermeleri durumunda, eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin bürokratik özelliklere bürünmesi, denetim mekanizmalarının verimli olabilmesi amacıyla tercih edilen disiplin politikaları öğrencilerde devamsızlık eğilimlerinin artırabilmektedir. Kronik ya da sürekli devamsızlık riski altındaki öğrencilerden diğer öğrencilerin faydasına olacağı düşüncesi ile vazgeçilmesi; özellikle mevcudu kalabalık, derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda adeta bir çözüm metodu olarak uygulanabilmektedir. Böyle durumlarda devamsızlık ve okul terki davranışları kolayca görülebilmektedir. Buna karşılık, öğrenci mevcudu kalabalık olamayan okullarda kimi öğrencilerin akran çevrelerince dışlanma ihtimali daha fazladır. Sayıca daha az öğrenci gruplarından herhangi birine dahil olamamış veya kendini kabul ettirememiş çocuk dışlanma duyguları yaşayabilmektedir.

Abalı'ya (2010'dan Akt. Yıldız, 2011) göre öğrencilerin okula dair yaşadıkları sorunlar devamsızlık açısından önemli göstergelerdir. Reid (1985'ten Akt. Öztekin, 2013) ise akran zorbalığı ve ağır müfredat gibi okul kaynaklı hususların öğrenci devamsızlığını tetiklediğinin belirtmektedir. Bu sebeple öğrenci sorunlarının erken tespiti ve müdahalesi devamsızlık riski potansiyelini en aza indirir. Önemli bir zekâ potansiyeline rağmen akademik başarıdaki düşüş eğilimi okul sorunlarının en ciddi belirtisidir. Öğrencinin devamsızlık isteği göstermesi, okula gitmemek için farklı bahaneler üretmesi, bedensel şikayetler ile ebeveynlere yakınması, ders yapma isteğinde ciddi azalmalar, okul arkadaşlarına mesafe, sabah okula gitme isteğinde ciddi azalma, okulu reddetme bahaneleri sunması, okula karşı bazı sorunların ortaya çıktığını göstermektedir.

Eğitim kurumlarının en önemli görevleri öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrencilere yeteneklerini geliştirme fırsatları sunmaktır. Eğitim kurumlarının çoğu zaman bu görevleri yerine getiremedikleri görülmektedir. Öğrenciler, bireysel ihtiyaçlarının yanıt bulduğu ve sürekli olarak giderildiği yerlerde olmayı tercih ederler (Jones ve Jones, 1997'den Akt. Özbaş, 2010). Yetişkinler gibi çocukların da birincil ihtiyaçları; sağlıklı beslenme, barınma, giyim ve güvenle hayatını idame etme şeklindeki temel gereksinimlerdir. Bu gereksinimler aile tarafından karşılanmalıdır. Fakat bazı aileler

çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamaktan yoksundur. Bu durumda çocuğun gereksinimleri okul tarafından karşılanmalıdır. Çobanoğlu ve Badavan'a (2017) göre etkili okullar öğrencinin bütün ihtiyaçlarına planlama yaparlar. Ayrıca öğrencinin başka öğrenciler ile birlikte eğitim gördükleri sosyal bir çevre olan okulda karşılanması gerekli diğer önemli ihtiyaçlar; onaylanma, saygı görme ve sevgidir. Buna karşılık öğrencinin okulda korku, tedirgin olma ve kaygılanma gibi duygudurumları yaşamaması gerekir Öğrencinin başta temel gereksinimleri olmak üzere sosyal ihtiyaçlarının da karşılanmadığı durumlarda devamsızlık riskinin de arttığı görülmektedir.

Eğitim kurumlarının fiziki özellikleri, eğitim aktivitelerinin her öğrencinin katılım sağlayabileceği şekilde planlanmaması, ağır derslerin üst üste programlanması, okul yöneticilerinin otoriteci yaklaşımları gibi okul kültürünün birçok boyutu öğrenci devamsızlığına sebep olabilir. Öğrencinin okula devam alışkanlığını geliştirebilmesi için okul içinde bazı etkinliklerle öğrencinin okula karşı olumlu duygular yaşaması büyük önem arz etmektedir (Özbaş, 2010).

2.2.6.2. Okul idarecilerinden kaynaklanan nedenler

Yıldız'a göre (2011) okul idarecilerinde bulunması gereken en önemli vasıfların başında iletişim becerileri gelmektedir. Etkili iletişim yönetim süreçlerinin önemli bir basamağıdır. İlköğretim okullarında iletişim süreçlerinin yönetilmesinde iletişim kanalları arasında en sık ve en aktif kullanım fırsatının bulunduğu etkinlikler toplantılardır. Okul idarecisinin toplantılar, grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, telefon görüşmeleri gibi iletişim fırsatlarında ortaya koyduğu yüksek iletişim becerisi örgüt iklimini doğrudan etkileyen faktörler içermektedir. Yine okul öğretmenleri arasında yapılan iş bölümü, aktif şekilde planlanan işbirlikçi yönetim, kurum kültürünü geliştirme adına önemli fırsatlar sunar.

Çiftçi'ye (2008) göre öğretmenlerin mutsuz olma sebeplerinin başında, okullarda fiziki şartların yetersizliği ve okuldaki uygulamalarda söz haklarının bulunmaması gelmektedir. Bunların yanında idarecilerin öğretmenlerin bireysel sorunlarının giderilmesinde göstermiş olduğu yetersizlikler de başka bir mutsuzluk sebebidir. İzin talepleri, sağlık problemleri, özlük hakları gibi isteklerin cevaplanmasında yaşanan zaman ya da onay problemlerinde öğretmenlerin huzursuzluk yaşaması okulda öğretmenlerin kendilerini güvenli bir ortamda hissetmelerine engel olmaktadır. Memduhoğlu ve Taşdan'a (2010'dan Akt. Yıldız, 2011) göre etkili öğrenmenin sağlanabilmesi ve öğrencilerin

potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için, okulda öğrenci ve öğretmenlerin güvenli bir ortama sahip olmaları gereklidir. Güvenli bir öğrenme ortamında yoksun olan, öğrenciler okullara aidiyet duygusunu geliştirmede sorun yaşarlar. Aidiyet duygusundan yoksun öğrencilerde devamsızlık davranışı çokça görülmektedir. Bütün bu yönetsel boyutlar okul idaresinin ortaya koyduğu yönetim süreçleri ile ilgilidir.

Balcı'ya (2008'den Akt. Öztekin, 2013) göre okul idarecilerinin öğrenci üzerinde doğrudan olmasa dahi dolaylı yoldan etkileri bulunmaktadır. Okul örgütünün önemli boyutlardan biri olan okul ikliminin olumlu ve güçlü niteliklerde olması, devamsızlık riskine dair olumlu etkilere sahiptir. Olumsuz okul iklimi öğrenci devamsızlığını olumsuz etkileyen nedenler arasındadır. Altinkurt'a (2008) göre ise okulun sportif ve kültürel faaliyet planlamaları, öğle arası ve teneffüs zamanlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi, okul ortamının güven temelinde oluşturulması ve bunun öğrenciler tarafından hissedilebilmesi ve yetersiz yönetici politikaları gibi yönetsel süreçler öğrenci devamsızlıklarını etkileyen faktörlerdendir. Ayrıca okuldaki öğretmenlerin, psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin), idarecilerin yetkinliği ve etkililiği de öğrencilerin devamsızlık yapma davranışı ile ilişkilendirilebilir (Strickland, 1998'den Akt. Öztekin, 2013). Sönmez'e (2019) göre de okul idarecilerinin yönetim yaklaşımları, öğrenci tutum ve davranışları üzerinde doğrudan etkilidir. Okul idarecilerinin adalet anlayışı yanında, hoşgörölü bir tutuma sahip olması, okulu katı kurallar içinde yönetmek yerine pozitif bir öğrenme-öğretme iklimi geliştirmesi, bu sürecin geliştirilmesinde öğrencilerin ilgi, istek ve talepleri çerçevesinde katkılarının sağlanması, öğrenci beklentilerinin kurumsal misyona ve okul iklimine zarar vermeden gerçekleştirmelerinin sağlanması öğrenci devamsızlığını en aza indiren yönetim becerileri olarak belirtilebilir. Yapıcı'ya (2008) göre eğitim kurumunun sosyal çevresinden kopuk bir pozisyonda konumlanması, öğrenci problemlerinin tanımlanmasında ciddi bir engel teşkil etmektedir. Bu sebeple okul idarecilerinin okul çevre ilişkilerinde köprü oluşturması önemli bir yönetim beklentisidir.

Okul iklimi öğrenci davranışlarını etkileyen çok önemli bir boyuttur (Başar, 2008). Okul düzeni ile ilgili uygulamalar öğrenci ve öğretmenlerle paylaşılmalı, uygulanabilir kurallar temelinde oluşturulmalıdır. Kuralların uygulanma sürecinin takibi ve değerlendirilmesi için bir izleme sistemi kurulması gerekmektedir. (Gottfredson vd., 1993; Gökyer, 2012). Öğrencilerin okul faaliyetlerini gereksiz bulup ilgi göstermemesi, personellerin iş yetkinliklerinin ve hoşgörölülerinin yetersizliği, okulun sıkı bir disiplin ile yönetilmesi, kısıtlamalara karşın öğrenci tepki davranışları ortaya çıkarabilmektedir. Bu davranışlardan biri de devamsızlık davranışdır (Doyle, 1986'dan Akt. Gökyer, 2012).

Yönetim süreçlerinin birçoğu, devamsızlığa etki eden faktörleri ortaya çıkarabilir. Okul yönetiminin bahçe, oyun alanı, kütüphane, bilişim laboratuvarı, spor salonu gibi yerleri ders dışı zamanlarında öğrencilerin kullanımlarına sunması, bu hizmetlerin öğretmen rehberliğinde planlanabilmesi, okulun bütün bölümlerinin, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek duruma getirilmesi öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimlerini azaltan etkiler ortaya çıkaracaktır (Başar, 2008).

2.2.6.3. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler

Gökçer'e (2012) göre devamsızlığın altında yatan en önemli faktörler ders ve öğretimin niteliğidir. Yıldız (2011) da öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilen birinci kaynağın öğretmen olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, öğrenme süreçlerinin planlanmasından ve çevresel kaynakların bu süreçlere katkı sağlamasından sorumludur. Bu sorumluluğun içerisinde anlık etkileşimlerin, aktif ilgi ve isteklerin, güçlü duyguların keşfedilip ortaya çıkarılmasını sağlamak gibi boyutlar da vardır. Yapıcı'ya (2003) göre dünyanın ve insanların değişmesiyle birlikte eğitime bakış, öğretmenlik anlayışı öğretmenlik sorunları gibi birçok paradigma da değişikliğe uğramaktadır. Öğrenci sorunları da bu değişimlerden payını almaktadır. Bu sebeple; kamu hizmeti özelliği öne çıkan öğretmenlik mesleğinde sorunların hızlı tespiti ve çözüm gayretleri göz ardı edilmemesi gerekli önemli bir noktadır. Öğrenci problemlerinin mümkün olan en az zararlı çözülmesi çok önemlidir. Eğitim kurumlarını oluşturan ana unsurun insan olması sebebiyle okullarda problemler olması olağan bir durumdur. Bu problemlerin bütünüyle çözülebilmesi mümkün değilken; temelde yapılacak şey, problemlerin kaynağını tespit edip tekrarlamasını engelleyebilmektir. Bunu sağlayabilmek için okullarda görevli herkesin problemlerin çözümünde eşgüdüm halinde hareket etmesi gereklidir.

Gökçer'e (2012) göre öğrencilerin sevgi duyduğu, saygı gösterdiği öğretmenler öğrenci üzerinde çok olumlu etkilere sahiptir. Öğretmeni nezdinde onaylanan, desteklenen ve olumlu uyarımlar alan, öğretmenini seven ve öğretmeni tarafından sevildiğini fark eden, öğretmenin kendisini başarılı gördüğünü düşünen öğrencilerin akademik başarıları artarken; bu öğrenciler olumlu davranışlar kazanmaya daha istekli olurlar. Keza öğretmenin kendisini sevmediğine ve öğretmeni tarafından başarısız görüldüğüne inanan çocuklar ise davranış problemleri göstermeye meyilli olup, dersin ve sınıfın ortamını bozabilecek davranışlar gösterebilmektedir. Ataman (2001) da sınıf ortamını etkileyen davranışlardan birisinin devamsızlık olduğunu düşünmektedir. Sınıf içerisinde olumlu

tutum sergileyen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde okul aidiyeti ve okula bağlanma etkileri yüksek olurken; otoriter tavır ve aşırı disiplin, iletişim kopukluğu, yüksek performans baskısı gibi faktörler, öğrenci devamsızlığına sebep olabilmektedir.

Köse'ye (2014) göre öğretmenler sorunlu öğrencilerin problemlerini çözme noktasında arkadaş çevrelerinden daha yüksek etkilere sahiptir. Bu durum farklı etnik gruplar için daha önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen desteği okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kademelerinde olduğu gibi cinsiyetlere göre de farklı etkiler ortaya çıkarabilir. Örneğin, kız öğrencilerde disiplin problemlerinin erkek öğrencilere nazaran daha az olması kız öğrencilerin daha çok destek gördüğü bir durum ortaya çıkarabilirken; fakir ve dezavantajlı ailelerin öğrencileri diğer gruplara göre öğretmen desteğini daha az görmektedirler. Nitekim MEB (2015) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde devamsızlık probleminde eğitim kademesi, cinsiyet, sosyoekonomik durum, etnik köken gibi özellikler ön plana çıkmaktadır.

Okul öğretmenlerinin kişisel özellikleri de öğrencinin okul ve ders üzerine geliştirdikleri tutumları etkilemektedir. Olumsuz bireysel özellikler taşıyan öğretmenlerin bir öğrenciyi kendi dersinden veya okuldan tamamen uzaklaşmaya itecek süreçlere götürmesi mümkün iken bu öğrencilerde görülebilecek bir başka durum ise akademik başarının azalmasıdır. Çelikten (2005), bir öğretmende bulunması gereken bireysel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: Sabırlı, adil, gelişime açık, güler yüzlü, anlayışlı, esprili, sevecen, çözüm odaklı, destekleyici ve başarı odaklı, dürüst, tarafsız ve lider. Bu özellikleri taşıyan eğitimciler, çocukların özgüven geliştirmelerini, kendi kendine öğrenen bir akademik beceri kazanmalarını ve okula karşı olumlu tutum göstermelerini sağlar ki bu durum öğrencilerin devamsızlık yapma riskini azaltır.

Öğrenciler günün önemli bir bölümünü okulda öğretmenleri ve okul arkadaşları ile geçirmektedir (Çınkır, 2004; Akt: Yıldız, 2011). Çocukların çok yönlü gelişimlerinin hedeflendiği eğitim kurumlarında; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziki ve psikomotor gelişimlerini sağlayacak etkinlik alanlarının zenginleştirilmesi gereklidir. Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal vb. alanlarda yetersizlikleri bulunabilir. Eğitim kurumlarında bu yetersizlikleri giderecek olan birimler çocukları özellikle psikolojik alanda destekleyen psikolojik danışma ve rehberlik servisleridir. Eğitsel tanılama yapıp yetersizliği saptanan bir öğrencinin yetersizliğine ilişkin alanda yetiştirilmesi için planlamalar yapılması gereklidir. Yetersizliğine dair ihtiyaçları karşılanamayan çocukların okula duydukları aidiyet ve motivasyon duyguları ile beraber devam isteği de azalabilir (Özbaş, 2010). Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin çok kritik önemde ve

gerekli olduğu bir gerçektir. Lakin yapılan araştırmalar bazı eğitim kurumlarında, sınıf rehber öğretmenlerin öğrenci sorunlarını çözme çalışmalarında rehberlik servislerinin desteğinin yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Ünal, 2004; Akt: Yıldız, 2011).

Mercan'a (2020) göre öğrenci devamsızlıklarının altında yatan etkenlerin arasında öğretmen-öğrenci ilişkisi önemli bir paya sahiptir. Öğretmen öğrenci ilişkisi otoriter, demokratik ve başıboş şeklinde üçe ayrılmaktadır. Çifçili (2010) öğrencilerde egemen ve baskıcı bir anlayışla eleştirel yaklaşımlar sergileyen ve katı kuralların geçerli olduğu ilişki biçimini benimseyen öğretmen tutumlarını otoriter öğretmen özellikleri olarak göstermektedir. Otoriter öğretmenlerde öğrenci davranışlarını onaylamama, kesin buyruklar verme, kullanılan ses şiddetinin giderek artması, tehditkâr jest ve mimik kullanımı çok sık rastlanan davranışlardır. Otoriter öğretmen sınıflarında sınıf yönetimi ve karar alma süreçlerinde tek yetkili öğretmenin kendisidir. Sınıf yönetiminin her boyutunda öğretmenin baskın yetkisi, çocukları dışlayan ve değersizleştiren bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Bu sınıfta, grup çalışmalarını dahi öğretmen belirler ve öğrenciler arasında iş birliği sağlansa bile, iş birliğinin onayı öğretmen tarafından verilmektedir.

Demircioğlu'na (2011) göre demokratik öğretmen sınıf düzenini öğrenci birlikteliği sağlayıp, öğrencilere buyruk vermenin aksine onlara sorumluluk verip, öğrencileri cesaretlendirir ve sorumluluk almaya teşvik ederek oluşturmaya çalışır. Bu yönetim şeklini benimseyen öğretmen tutum ve davranışlarında tutarlıdır ve öğrencilerine nazik, alakalı ve samimi yaklaşır.

Eğer öğretmen başıboş yönetim anlayışını benimsemiş ise sınıfta her şey kendi halindedir. Öğrenciler tamamıyla başıboş bir ortamdadır (Yurtal ve Yaşar, 2018). Bu ortam karmaşaya sebep olur. Başıboş sınıf ortamlarında öğrenciler hayal kırıklığı, stres ve motivasyon kaybı yaşar. Bunların doğal neticesi ise verim kaybı ve düşük performanstır. Bu sınıf düzeninde, istenilen davranışları gerçekteştirmek mümkün değildir (İpek, 1999). Dersi sıkıcılıktan kurtaramayan, otoriter ve başıboş ilişki tarzına sahip öğretmenler; okullarda devamsızlık ve akademik başarısızlık gibi ciddi öğrenci sorunlarına sebep olabilmektedir (Mercan,2020).

Öztekin'e (2013) göre öğretmenler devamsız öğrencilere karşı genelde olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerde akademik ilerleme sağlayabilmek için devamsızlık yapmamaları gerekliliği düşüncesinden ileri gelmektedir. Öğrenci okula gelmediği zaman başarıyı engelleyebilecek şekilde öğrenme kayıpları yaşanmaktadır. Nitekim Altınkurt (2008) da araştırmasında, öğrencilerin akademik başarıları ile devamsızlıkları arasında zıt yönde bir ilişki tespit etmiştir. Sınıf içerisinde olumlu tutumlar

sergileyen öğretmenler öğrenciler üzerinde okula bağlanma duyguları geliştirirken; katı disipline bir tavır ile öğrencileri baskılayan tutumlar, zayıf öğrenci iletişimi, öğrenci kapasitelerini zorlayan performans beklentisi ve öğrencilere karşı kayıtsız davranışlar öğretmenden kaynaklanan bazı devamsızlık sebepleridir (Ataman, 2001). Bunun yanında öğrenciler, akademik başarıyı artırma gayretleri sergilerken öğretmenlerden beklenen desteği alamama durumunu bir devamsızlık nedeni olarak belirtmekte ve okula bağlılık geliştirmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler (NWREL, 2004'ten Akt. Öztekin, 2013). Öğrenci devamsızlığı, öğrencilerin öğrenme yaşantılarındaki ve eğitimcilerin öğretme yöntemlerindeki farklılıklardan ve öğretmenlerin okul devamsızlığından kaynaklanabilirken (Ehrenberg ve Rees, 1991'den Akt. Öztekin, 2013); öğretmen-öğrenci ilişkisindeki sorunlar, öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin güvensiz ve umutsuz tutumunun yanında tutarsız davranışları da devamsızlık problemine sebep olabilmektedir (Van Petegem, 1994'ten Akt. Öztekin, 2013). Girgin'e (2016) göre öğrenci ilişkilerini otoriter ya da başıboş özellikler temelinde yürüten öğretmenler; öğrenci devamsızlığı başta olmak üzere birçok istenmeyen davranışın ortaya çıkmasına sebep olabilirken; demokratik bir ilişki benimseyen öğretmenler devamsızlık probleminin önüne geçebilmektedir.

Devamsızlık problemi yaşayan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %19'u öğretmenlerine güven duymadıklarını, %13'ü ise öğretmenlerinden kırıncı sözler işittiklerini belirtmektedir (Pehlivan, 2006). İlgili araştırmada öğrenci devamsızlığı konusunda öğretmenler ile öğrencilerin farklı düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Öğrenciler devamsızlık yapmalarına neden olan faktörleri eğitim kurumuna ve öğretmenlere bağlarken; öğretmenler ise öğrenci ve velilerden kaynaklanan faktörleri ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilere karşı müsamaha temelinde bir tutumda bulunmaları, dersleri zevkli ve ilgi çekici hale getirecek tedbirler almaları ve öğrencilere daha yakın ilgi göstermeleri gerekliliğinin altı çizilmiştir. Öğrenciler başka bir çalışmada derslerin sıkıcılığından ve derslere aktif katılım sağlamadıklarından, öğretmenlerin dersleri ciddi bir önem çerçevesinde anlatmadıklarından ve öğretmenlerin branşlarında yetersiz kaldıklarından şikâyet edip devamsızlık eğilimine girdiklerini belirtmişlerdir (Şanlı, 2015).

Yenihayat'a (2007) göre öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerini öğrenci üzerinde olumlu bir etki bırakacak şekilde oluşturabilmelerini için bazı niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bunlar güven, saygı, anlayış, hoşgörü, alanına hâkim olmak gibi özelliklerdir. Gömleksiz ve Özdaş (2013'ten Akt. Sönmez, 2019) da bunların yanında öğretmenin öğrencilerin bireysel farklarını tanıyabilmesi ve bunlara göre tedbirler alabilen, ders içinde

öğrenci etkileşimine dayalı etkinlikler yapabilen ve öğrenciye değerli olduğunu hissettirebilen öğretmenlerin öğrenci devamsızlığını ortaya çıkmadan engelleyebildiğini düşünmektedir.

Türkiye’de her ne kadar öğrenci merkezli bir yaklaşım oturtulmaya çalışılsa da öğretmen merkezli öğretim yöntemleri daha fazla kullanılmaktadır (Şentürk ve Behçet, 2008). Öğrencilerin aktif bir şekilde sınıf içi etkinliklere katılımının gerçekleştirilebilmesi, öğretim faaliyetlerinden uzak kalıp soyutlanmaması ile doğrudan ilgilidir. Sınıfta sosyal yönlü eğitsel yaşantıların verimli bir şekilde sürdürülebilmesi, her öğrencinin motivasyonel bir role bürünmesi ile sağlanabilir. Ama bu süreçte gerçekleştirilecek sosyal sosyal yönlü eğitsel yaşantıların yapaylıktan öte gerçek yaşamla uygun nitelikler taşıması gerekliliği unutulmamalıdır. Bu şekilde sağlanabilecek öğrenme ortamları öğrencileri okula bağlayan nitelikler taşımaktadır (Özbaş, 2010).

2.2.6.4. Aileden kaynaklanan nedenler

Bireyin doğum öncesinden başlayıp hayatı boyunca etkileşim içerisinde bulunduğu toplumsal bir kurum olan aile, fizyolojik etkilerinin yanında ekonomik ve sosyal boyutlarıyla da insanı, psikolojik gelişimi ve davranışları yönüyle şekillendirip yönlendirir. Aile içi ilişkiler, çocuğun çevresine, olaylara, nesnelere hatta hayata dair tutumlarının özünü oluşturur (Yavuzer, 1996’dan Akt. Yıldız, 2011). Öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde de ailenin etkisi çok fazladır. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren aile ortamının etkisinde ve ortaya çıkacak davranış örneklerinin içerisinde (Öztekin, 2013). Davranış değişikliği olgusunun eğitim tanımlarının içerisine yerleştiği bir durumda eğitim hizmetleri sunan okulların bu noktada öğrenci aileleri ile iş birliğine gitmesi, öğrenci ailelerini tanıması, aile içi durumları tespit etmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu sebeple eğitim kurumlarında ailelerin, okul düzeni uygulamalarını, davranış kurallarını bilmesi ve onaylaması istenen davranışların ortaya çıkması için gereklidir. Bunu sağlayabilmek için de okul aile iş birliğini sağlayacak en önemli boyutların başında gelen okul aile iletişim kanallarının güçlendirilmesi ve artırılması gereklidir (Başar, 2008). Okulun açıldığı günlerde öğrenci ve ailelere, okula devam ve akademik başarı ilişkisi anlatılmalı geç kalma ve devamsızlık problemleri anında iletişime geçilerek müdahale edilmelidir (Cangelosi, 1988’den Akt. Gökyer, 2012)

Ailenin sosyokültürel yapısı, eğitim durumu, gelir seviyesi, aile içinde öğrenciye biçilen değer, çocuğa ayrılan zaman aralığı ve geçirilen zamanın niteliği, kardeş sayısı, aile

içi çatışmalar, ebeveyn baskısı, ailenin çocuğun okula gidebilmesi için gerekli şartları sağlayamaması, öğrencinin okula gitme vaktinde hazır olamaması gibi faktörler çocuğun davranış biçimlerini dolayısıyla da okula devamsızlık davranışını etkilemektedir (Kadı, 2000). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme anlayışları, aile içi çatışmalar ve geçimsizlik, parçalanmış aile durumları, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailenin eğitime desteği, ailede çocuğa verilen değer, ailenin okulla olan iletişimi gibi birçok etken öğrenci davranışlarına etki etmektedir (Senemoğlu, 2005'ten Akt. Gökyer, 2012). Aile çevresi ve desteği, velilerin eğitim süreçlerine katılımı, çocuğun devamsızlık yapma eğilimini azaltmaktadır (Wang ve arkadaşları, 1993'ten Akt. Can, 2021). Buna karşılık ebeveynlerin aşırı kontrollü veya aşırı ihmalkâr yaklaşımları devamsızlık problemini tetiklemektedir.

Çocuğunun öğretmeni ya da okulu ile iletişimi yetersiz olan veya bu konuda hiçbir çaba sarfetmeyen ailelerin çocuklarının devamsızlıkları, okul ile verimli bir iletişim geliştiren ailelerin çocuklarına göre çok daha yüksek oranlarda gerçekleşmektedir (Özbaş, 2010). Birçok araştırma aile özelliklerinin, öğrenci devamsızlığını ve akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Aileler, eğitim kurumlarının iletişimde olmaları gereken ilk ve en önemli sosyal çevrelerdir. Fakat okullar uzun yıllar aileyle yapılacak iş birliğini ihmal etmiş, gelenekçi bir yaklaşımla ailelerden uzak durarak, okul aile iş birliğinden doğabilecek eğitsel destekten mahrum kalmışlardır. Okul ve aile arasındaki duvar o kadar sert olmuştur ki okullar okuma-yazma bilmeyen velilerine dahi bu beceriyi edinecekleri bir imkân vermemiştir (Uğürol, 1998). Caplan'a (1996'dan Akt. Çalık, 2007) göre de okul aile iş birliğinin okula devam, akademik başarı ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri vardır. Bu nedenle, okullar ebeveynleri eğitim süreçlerine dahil olmaları için teşvik etmeli, aile katılımını sağlamalı ve gereken yerlerde okul aile birliklerinin de desteğini almak de için etkili yöntemler geliştirmelidir. Ailenin eğitim süreçlerine katılımı öğrenci başarısının kilidi durumundadır. Şahin ve Turla (1996'dan Akt. Vural ve Kocabaş, 2016) da okul öncesi eğitimden başlayarak ailelerin eğitim-öğretim süreçlerine etkin bir şekilde katılmalarının önemini belirtip bu şekilde yapılan eğitim planlamaların eğitim öğretim süreçlerindeki olumlu etkisinin birçok çalışma ile desteklendiğini aktarmaktadır.

Reimer ve Smink (2005'ten Akt. Öztekin, 2013) aileden kaynaklanan devamsızlık nedenleri şu şekilde belirtmektedir: Aile içinde uygulanan çelişkili disiplin kuralları, aile içinde yaşanan çatışma ve travmalar, çocuk üzerinde oluşan yüksek aile baskısı. Tyerman'a (1968'den Akt. Sağlam ve Dönmez, 2016) göre, ailenin yaşam tarzı ve eğitim durumları devamsızlığın temel sebebidir. Bunun yanında okul devamsızlığı yaşayan

öğrencilerin ailen bağları güçlü değilken, çocukların aile içinde kabul görmediği ve yaşam disiplininden uzak bir görüntüye sahip oldukları belirtilmektedir. Butler (2003'ten Akt. Öztekin, 2013) ise ayrılan anne baba çocuklarında yaşanan sıkıntıların devamsızlık problemine etkisine işaret etmektedir.

Öğrencinin okul yaşantılarının getirdiği manevi ihtiyaçlar ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanamaması yanında aile ekonomisine katkı sağlamak amacıyla çocukların iş gücü olarak değerlendirilmek istenmesi de bir başka devamsızlık sebebidir (Kadı, 2000). Öğrenci devamsızlığını en çok etkileyen faktörleri aileden kaynaklanan nedenler oluşturmaktadır (Johnson, 1996'dan Akt. Yüksel ve Hayırsever, 2019). Buna göre aileden kaynaklanan faktörler çok çeşitli olmakla beraber başlıca şu şekildedir: Aile bireylerinde görülen madde bağımlılığı, suça eğilimli veya suça karışmış davranışlar, öğrencinin eğitimine destek verilmemesi ve çocuğun yaptığı devamsızlıklarda aile denetimi zafiyeti. Bu faktörler arasında öğrenci devamsızlığına en yüksek etki gösteren faktör, aile denetimi zafiyetidir.

Reid (2005'ten Akt. Şanlı vd., 2015), çalışmalarında, okul devamsızlığı sorunu yaşayan çocukların büyük bölümünün ayrılmış ebeveyn çocukları olduğu, babanın uzun süreler aile içerisinde bulunmadığı, kardeş sayısının fazla olduğu veya geniş bir ailede yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bunun yanında, kavga ve şiddet eğilimi, boşanma, uyuşturucu bağımlılığı vb. sebeplerden ötürü sosyal destek almış anne babalarda, okula düzenli devam etme ile ilgili öğrenciyi destek olmama, öğrencinin akademik başarı durumuna kayıtsız olma, eğitimi bir gereklilik olarak kabul etmeme, çocuklarıyla iletişim problemleri gösterme ve daha önce suça karışma gibi sebepler de okul devamsızlığı probleminin ortaya çıkmasına sebep olabilecek faktörlerdir. Ayrıca, aile içindeki şiddet olayları, çocuğa yaptırılan ev işleri ya da bakımını üstlendiği kardeşler, çocuğa ev dışında verilen sorumluluklar, ailelerin alış-veriş gezileri, mutsuz ve huzursuz aile yaşantıları, anne babayla yaşanan problemler gibi etmenler de öğrenci devamsızlığına yol açabilir.

Köse'ye (2014) göre ebeveynler hem hukuki hem de sosyal açıdan çocuklarının okula düzenli şekilde devam etmelerini sağlamakla yükümlüdürler. Ev içerisindeki ailevi ilişkiler ve sosyoekonomik şartlar çocukların okula devam etmeleri gibi birçok konuda ciddi etkilere sahiptir. Öğrencinin sahip olduğu aile ilişkileri de kronik devamsızlık hususunda okul dışındaki nedenlerden biridir. Okula devamlılık noktasında aile ilgisinin zayıf kalması veyahut karalılıkla takip edilmemesi devamsızlık davranışı noktasında en önemli faktör olarak belirtilebilir (Mercan, 2020). Ailelerine memnuniyetsizlik hisseden çocukların da devamsızlığa yönelme eğilimleri, memnuniyet duyan çocuklara oranla çok

daha yüksek seyretmektedir (Şimşek, 2011'den Akt. Sönmez, 2019). Bunun yanında devamsızlık davranışı gösteren öğrenciler ebeveynlerinin devamsızlıktan bilgi sahibi olduklarını söylemektedir (Balantekin ve Kartal, 2016). Yapılan bir araştırma sonuçları; devamsızlık sorunu yaşayan çocukların %44'ünün ailesinin okul devamsızlığı yaptığını bildiklerini göstermektedir (Mercan, 2020). Bu durum kimi ebeveynlerin özürsüz devamsızlığa çözüm bulamadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bazı ailelerde öğrencinin özürsüz devamsızlık taleplerini onaylanırken, kimi devamsızlıklara da direkt ailenin sebep olduğu bilinmektedir. Örneğin, ebeveynlerin alışveriş gezileri esnasında öğrenciyi okula göndermeme, bu esnada çocuğa evde kardeşlerine bakma sorumluluğu verme ya da çocuğun ev dışındaki sorumluluklarının çok fazla olması gibi sebeplerden ötürü devamsızlığa yöneltilmesi ailelerin onayı dâhilinde yapılmaktadır (Reid, 1999'dan Akt. Mercan, 2020). Bu saptamaların yanında ataerkil özellikli ailelerde özellikle kız öğrencilerin eğitimin karşı olumsuz bir tutuma sahip olması, nikahsız kurulan ailelerde dünyaya gelen çocuklarda nüfus kaydının bulunmaması veya nüfus cüzdanlarının geç çıkarılması ve özellikle kız çocuklarının küçük yaşta evlilik yapmaya itilmesi gibi durumlarda okul devamsızlığı sebepleri arasında gösterilebilir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme anlayışları ile, aile üyeleri arasındaki sosyal ilişkiler ve şiddet içeren aile davranışları, çocuğun olumsuz yaşam geçmişi, aile üyelerinden herhangi birinin bağımlılık yapan madde kullanımımı, çocuğun hayata dair olumsuz bakış geliştirmesi, devamsızlık yapmasına neden olmaktadır (Ulusoy vd., 2005). Parçalanmış aile, ailenin maddi olanaklarının zayıf olması, ailede çocuğun eğitime önem verilmemesi, ailenin çocuğun eğitime katılım sağlaması için gerekli şartların sunulamaması, öğrencinin okula vaktinde hazırlanamaması da devamsızlığa neden olan aile faktörleri şeklinde sayılabilir (Özbaş, 2010).

2.2.6.5. Öğrenciden kaynaklanan nedenler

Galichon ve Friedman (1985'ten Akt. Kaplan, 2009) öğrenciler üzerinde yapmış olduğu bir araştırma neticesinde öğrencileri devamsızlığı iten nedenleri şu şekilde açıklamıştır: Derslerin ilgi çekici bir havada değil aksine sıkıcı bir tarzda işlenmesi, ders konularının öğrenci beklentilerinden uzak olması, dersi ya da ders öğretmenini sevmemeleri ve ders müfredatının ileriki yaşamlarına veya mesleki kariyerlerine hiçbir fayda sağlamayacağı düşüncesi. Marburger (2001; Kaplan, 2009) ise devamsızlık problemini farklı bir bakış açısından inceleyerek, derse veya okula motive olamayan

öğrencinin okula düzenli devam etme konusunda gayret sergilemediğini ifade etmiştir. Bunun yanında okul ortamlarında rahat olamayan öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Öğrencinin okula devam isteğini etkileyen diğer faktörler ise öğrencilere sunulan sosyal fırsatlar, okulun kurum kültürü ve ders dışı sosyal aktivite çalışmalarıdır (Coladarci ve Cobb, 1996'dan Akt. Gökyer, 2012). Bunların dışında çocuğun sağlıklı olmaması ve fiziki yorgunluk, olumsuz hava koşulları, madde veya alkol bağımlılığı, ders programı ve zaman çizelgesinin ortaya çıkardığı olumsuzluklar (Galichon ve Friedman, 1985'ten Akt. Gökyer, 2012) devamsızlığa sebep olan faktörlerdir.

Öğrencinin öğrenme motivasyonu sağlayamaması, başarısızlığa dair yüksek kaygı beslemesi, okula sevgi hissetmemesi, özgüven geliştirememe, arzulanan akademik başarıdan çok uzak kalması, sosyal ilişkilerde yetersiz kalma, sınav stresi ve yüksek not alamama korkusu, geleceğe dair beklenti kaybı ya da beklenti oluşturmama, özel gereksinimlerinin karşılanamaması, sınıf içerisinde rahat olamama, madde, tütün ya da alkol bağımlılığı gibi etkenler öğrenciden kaynaklanan nedenlerden bazılarıdır (Öztekin, 2013). Özellikle ülkemizde, okula devamsızlık yapmanın başka bir sebebi de merkezi sınava hazırlanma sürecidir (Yıldız, 2011). Öğrencilerdeki başarılı olamayacaklarına ilişkin düşünce de (Kadı, 2000) öğrencileri okul devamsızlığına itekleyen başka bir faktördür. Devamsızlık problemi günümüzde ilköğretimin ilk sınıflarında dahi görülmektedir (Malcolm, Wilson, Davidson ve Kirk, 2003'ten Akt. Öztekin, 2013). İlköğretimde başlayan devamsızlık problemi ortaöğretimde büyüyerek devam etmektedir. Bu sebeple, devamsızlık probleminin çözümünde uyarıcıları teşhis edip erken müdahale edebilme çok önemlidir (Learnmouth, 1995'ten Akt. Önder, 2017).

Temel eğitimde erkek öğrencilerin devamsızlık yapma oranları daha yüksek seyrederken; ortaöğretimde kız öğrencilerin devamsızlık oranları daha yüksek olmaktadır (Reid, 2004'ten Akt. Öztekin, 2013). Bu durum devamsızlık probleminin nedenleri arasında kademeler arası çalışmalar yapılması gerekliliğini göstermektedir. Ortaöğretime devam eden öğrenciler çağ itibarıyla ergenlik dönemindedir. Bu dönemin kendine has özellikleri ve öğrencilerde ortaya çıkan fiziki, duygusal, psikolojik değişiklikler bireyi farklı şekillerde etkilemektedir. Bu dönemde ortaya çıkan kendini sevmeme, okula mesafe koyma, ders yerine arkadaşları ile eğlenme ya da keyifli etkinliklere yönelme isteği, kendini akranlarından aşağı görme, çevresinden onay alma ihtiyacı, sosyal çevrelerden uzaklaşma ve yalnızlığa yönelme, yaşanan duygusal problemler ve psikolojik dengesizlikler devamsızlık sorununu tetikleyen kişisel etmenlerdir (Fine, Kurdek, Sinclair, 1995'ten Akt. Sağlam ve Dönmez, 2016)

Motivasyon kaybı devamsızlık sorununa yol açan sürecin başlangıcı sayılmaktadır. Süreç çocuğun akademik başarısının azalması ile devam edip, derslerden kaçarak devamsızlığa dönmektedir. İstenmeyen bu davranışa yönelik okul yönetimince tedbirler alınabilir. Fakat sorunun çözümüne ulaşabilmek için ebeveynlerin desteği elzemdir. Şimşek ve Şahin'e (2012: Akt. Köse, 2014) göre akademik kapasitelerinin çok üzerinde müfredatlara sorumlu tutulan ve okuldan yeterli desteği göremeyen öğrenciler motivasyon kaybı yaşamakta; yalnızlık hissetmekte ve ders devamsızlığına başlamaktadır. Şimşek'in (2011: Akt. Köse, 2014) yaptığı bir araştırmada akademik başarı seviyesi düşük öğrencilerin okul devamsızlığı %33,87 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında akademik başarısızlık yaşayan üç çocuktan birisi sürekli devamsızlığa doğru gitmektedir. Araştırma sonuçları akademik başarının öğrenci devamsızlığı üzerine ne kadar etki ettiğini göstermektedir.

Gül ve Güneş'e (2009) göre ergenlik çağının en belirgin özelliği bireylerde gerçekleşen fiziksel değişikliklerdir. Bu değişimler erken veya geç bütün gençlerin yaşadığı süreçlerdir fakat bu çağın etkisi her bireyde farklı bir etki düzeyi ile ortaya çıkmaktadır. Bazı gençler bu dönemin değişikliklerini akranlarına oranla daha az zararlarla atlattırken, bazıları ise çok sıkıntılı ve zorlandıkları bir dönem yaşamaktadır. Bu durum gençlerin bilişsel gelişimlerini de etkilemektedir.

Ergenlik dönemindeki gençler, bu çağda kendini tanıma, kimlik arayışı ve birey olma gibi sıkıntılı süreçlerden geçerler. Bu dönemde bireylerde suça karışma, şiddet eğilimi, akran ve grup (çete) faaliyetlerine dahil olma ve madde bağımlılığı yaşama gibi ciddi problemler yaşama ihtimalleri yüksektir (Gül ve Güneş, 2009). Bu dönemde farklı psikolojik durumlar ve davranışlar görülmektedir. Tutarlı ve uslu ilkökul öğrencisi yerini çekingen, kırılgan, ani tepkiler veren, zor beğenen bir gence bırakmıştır (Açıl, 2008'den Akt. Yıldız, 2011). Bu dönemde gençler eğitimden uzaklaşmaya, bununla birlikte akademik başarıda düşüş göstermeye ve disiplin problemleri ile beraber okula devamsızlık sorunları göstermeye başlarlar (Rogge, 2001'den Akt. Yıldız, 2011).

Sönmez'e (2019) göre, devamsızlığa neden olan kişisel etmenler; öğrencinin hedeflerinde uzak kalıp derse ilgisinin yok olması, evde düzenli ders alışkanlığı edinememe, bağımlılık yapan zararlı alışkanlıklara sahip olma (tütün, alkol, uyuşturucu vb.), okula hazır gelmeme ve yeterli hazır bulunuşluktan eksik olma, okulun hayatına bir şey katmayacağı düşüncesi, okul yönetimine ve öğretmenlere karşı gelme düşüncesi, sağlık problemleri ve son olarak kendini değersiz hissetmeleri şeklinde sıralanabilir. Etkili ve düzenli ders çalışma becerisi gösteremeyen öğrencilerin, okulda başarı göstermeleri

mümkün değildir (Vergili ve Atılgan, 1998; Tutar, 2002'den Akt. Sönmez, 2019). Bu öğrenciler, sınav zamanlarında ders eksiklerini gidermek veya ödevleri yetiştirmek için okul devamsızlığına yönelebilmektedir. Öğrenciler ruhsal problemler, maddi sebeplerle çalışmak zorunda olma, okula aidiyet hissetmeme ve okulu sevmeme gibi nedenlerden ötürü devamsızlığa başvurabilmektedir (Kadı, 2000). Bütün bireylerde olduğu gibi öğrenciler de kişisel ihtiyaçlarının karşılık bulduğu ortamlarda bulunmak isterler (Jones ve Jones, 1997'den Akt. Özbaş, 2010).

Kadı (2000) öğrenci devamsızlığını ortaya çıkaran en önemli nedenlerden birini yaşanan sağlık sorunlarının oluşturduğunu belirtmektedir. Şanlı'ya (2015) göre de devamsızlık yapılırken en çok belirtilen mazeretlerin başında sağlık problemleri gelmektedir. Gerek çocukta görülen sağlık sorunları gerekse öğrenci aile mensuplarından birinin yaşadığı sorunlar öğrenci devamsızlığına sebep olabilir. Öğrencilerin ciddi sağlık problemleri yaşadıklarında tedavi amaçlı okula gelmemeleri gerekmektedir. Lakin kimi öğrenciler öğrenme süreçlerini engellemeyecek seviyede basit sağlık sorunlarında dahi okula gelmeme eğilimi göstermektedir (DeSocio, 2007'den Akt. Öztekin 2013). Bu durumda sağlık problemleri hem öğrenci devamsızlık sebeplerinden bir olarak gözükmemekte hem de görünen sebep olabilmektedir.

Sağlık sorunlarının öğrenci devamsızlığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ortada ise, okul ortamının ve çevresinin hijyenik nitelikler taşıması çok gereklidir. Okul bölümlerinin ve çevresinin temiz olması; ısıtma, havalandırma ve aydınlatma sistemlerinin sağlıklı çalışması gerekir. Bunun yanında okulda bu hizmetlerin sağlanmasından sorumlu kişilerin verimli çalışmalarının takibi yapılmalı, okulda ve çevrede kazalara yol açacak her türlü risk tespit edilip gerekli tedbirler alınmalıdır. Sağlık sorunlarından kaynaklanan devamsızlıkları engelleyebilmek adına öğrencilerde sağlıklı bir çevrede yaşama bilinci oluşturmak ve bu konuda aile ile iş birliği yapılabilir (Soysal, 2008'den Akt. Öztekin, 2013). Şanlı'ya (2015) göre ise okulda sağlık personeli bulundurulması devamsızlığı azaltabilir.

2.2.6.6. Çevreden kaynaklanan nedenler

Öğrencilerin okul çağından önceki dünyaları aile ve ebeveynlerin onlara sunduğu çevre şartlarından oluşmaktadır. Okullar bu anlamda çocuklara yeni imkânlar sunan, dünyalarını genişleten bir niteliğe sahiptir. Okul yaşamına dahil olan çocuklar bu sosyal çevrenin getirdiği yeni deneyimlere sahip olma imkânına kavuşurlar (MEB, 2004'ten Akt.

Özbaş, 2010). Öğrencilerin sosyal çevreleri genellikle akranları ve arkadaş gruplarıdır. Öztekin'e (2013) göre özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin dahil oldukları bu sosyal çevrelerin okul yaşantıları üzerinde ciddi etkileri bulunmaktadır. Daha çok bilgisiz ve ilgisiz ailelerde yaşanan aile sorunları ise öğrenci üzerindeki arkadaş etkilerini artıran bir niteliğe sahiptir (Köse, 2014). Okul ile uyumsuz olan sosyal arkadaş edinişlerinin öğrenci eğitim yaşantılarında olumsuz etkileri olabilir. Bunlar özellikle, örgün eğitimden uzak kalmış, olumsuz davranış ve alışkanlıkları bulunan ve okula ilişkin olumsuz düşünceler sahip bulunan kişiler şeklinde sıralanabilir (Özbaş, 2010).

Yıldız'a (2011) göre öğrencilerin sosyal çevresini akran grupları ve arkadaş ilişkileri oluşturmaktadır. Sürekli birbirleriyle vakit geçiren, eğlenen ve faaliyetler yapan arkadaşlar bu süreçte birbirlerini etkiler ve karşılıklı olarak sosyalleşmeye katkı sağlarlar (Günay, 1992'den Akt. Girgin, 2016). Arkadaşlık ilişkileri ve etkileşimlerinin öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin olumlu ya da olumsuz etkileri olabilmektedir. Girgin'e (2016) göre çocuğun arkadaş çevresi ve yaşadığı sosyal çevre de devamsızlık davranışını etkileyebilmektedir. Buna göre, arkadaş çevresi akademik başarı yönünden zayıf, kronik ya da sürekli devamsız, bağımlılık yapan maddeler kullanan veya suça karışan kişilerden oluşan öğrenciler devamsızlık açısından yüksek risk grubu içerisindeki öğrencilerdir.

Öğrencilerin arkadaş çevrelerinin de devamsızlık probleminin altında yatan önemli nedenlerden birisi olduğu yapılan araştırmalar ile desteklenmektedir (Dağ, 2018; Şenel, 2012). Çocuklar eğitime başlamalarıyla birlikte yeni arkadaşlar kazanmaya başlarlar. Eğitim hayatına atılmadan sadece ailesinin çerçevesinde olan dünyaları büyümeye başlar ve arkadaşlarıyla daha fazla zaman harcarlar. Arkadaş ortamı çocuğun okul hayatı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Okula uygunsuz niteliklere sahip arkadaş çevresi öğrencinin devamsızlığa yönelmesine sebep olabilmektedir (Şanlı, 2015).

Okul ile uyumsuz arkadaş çevrelerinin öğrencilere yaşattığı okul problemlerinden biri öğrencinin okula devamsızlık yapmaya başlamasıdır. Reid (2005'ten Akt. Öztekin, 2013) arkadaş çevrelerinin ve akran gruplarının öğrenci devamsızlığını tetikleyen en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Okula dair olumsuz algılara sahip kişi ya da kişiler, öğrenciyi devamsızlık yapma konusunda etkileyebildiği gibi öğrencileri okul dışı etkinliklerin okuldan daha cazip olduğu konusunda da ikna edebilir (Özbaş, 2010). Bunun yanında, öğrenciler grup kurallarının etkisinde bir gruba dahil olma, grupta onay görme ya da etkili olabilmek adına da devamsızlığa yönelebilir (Arkonaç, 2001'den Akt. Öztekin, 2013). Reid (1999'dan Akt. Öztekin, 2013) başka bir araştırmasında, arkadaş grupları içerisinde yaşanan sorunları da devamsızlığa sebep olan faktörler arasında

göstermektedir. Örneğin akran zorbalığı, evrensel nitelikte öğrencileri devamsızlığa iten başka bir önemli faktör olarak görülmektedir. Ward'a (1995'ten Akt. Uysal, 2008). Okulda zorbalıktan mağdur olan öğrenciler korktukları için ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden bu durumu saklayabilirler. Bu çekince de öğrencileri devamsızlığa itebilir.

Öğrencinin mensup olduğu arkadaş çevresinde akademik başarısı düşük, okuldan kaçan ya da sürekli devamsız, madde bağımlısı, suça karışmış kişiler olan öğrencilerin en yüksek risk grubunda olduğu ifade edilmektedir. Öğrenciyi devamsızlık yapmaya iten arkadaş çevresi örgün eğitimden ayrılmış, olumsuz davranışları bulunan ve okula dair olumsuz bir düşünce yapısına sahip olan kişiler şeklinde belirtilmektedir (Balantekin ve Kartal, 2016).

Özbaş (2010), öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen sosyal çevreleri; örgün eğitimden uzak, olumsuz davranışları ve eğitime karşı olumsuz düşünceleri bulunan kişilerin oluşturduğunu bunun yanında okul terki yapmış ya da okula olumsuz tutumlar geliştirmiş, suça karışma potansiyeli taşıyan bireylerin çevrelerini de okuldan uzaklaştırdığını belirtmektedir. Bu noktada ergenliğe de adım atmakta olan öğrencilerin bu tür arkadaşlarına özenip onlar gibi olmaması işten bile değildir. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olarak internet kafe ve oyun mekânlarına sıklıkla gitmelerini göstermiş de çarpıcı bir noktadır. Aküzüm'e (2014) göre genellikle okuldan kaçma davranışlarıyla öğrenciler okula gelmemekte veya bazı derslere girmemektedirler. Ayrıca bazı katılımcılar muhafazakâr bir toplum baskısı nedeniyle de öğrencilerinin okula devam edemediğini belirtmiştir. İpek (1999) de devamsızlığa yol açan diğer nedenler arasında, okulun dış çevresi, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, velilerin ve öğretmenlerin öğrenciden performansının üzerinde beklentileri ifade etmektedir.

Güney'e (2000'den Akt. Sönmez, 2019) göre öğrenciler, bir arkadaş grubuna girmek veya girdikleri arkadaş grubundaki pozisyonlarını koruyabilmek maksadıyla devamsızlık eğilimi gösterebilirler. 1996 yılında Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezince yapılan bir çalışmada, çevresel özellikleri ekonomik imkânları zayıf olan ailelerin oluşturduğu okullarda, okula devamsızlık istatistiklerinin daha farklı çevresel özelliklere sahip okullara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çiçek, Sağlam ve Dönmez, 2016). Eğitim aldıkları okullarda kaygı ve strese dayalı süreçler arttıkça çocukların kendilerini okulun bir parçası gibi hissetme duyguları azalmakta buna karşılık çocuklar arkadaş ve çevre desteği gördükçe kendilerini daha çok okula ait hissetmektedirler (Isakson ve Jarvis, 1999'dan Akt.

Girgin, 2016). Arkadaş ilişkileri, akademik başarı ve okula aidiyet hissi geliştirme açısından çok önemli bir husustur. (Perdue, 2009'dan Akt. Girgin, 2016).

Çiloğlu'na (2006) göre ülke genelinde okullarımızın sahip olduğu çevresel faktörler büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı okullar işletmelerin yoğunlukta olduğu bir çevrede hizmet verirken bazıları da konutların kümелendiği bölgelere yerleştirilmiştir. Bunun yanında ülkemizin kırsal ve kentsel çevresel özellikleri de büyük farklılıklar taşımaktadır. Okul çevrelerinde ortaya çıkan sosyal etkileşimle oluşturulan arkadaşlık ilişkileri, öğrencinin sosyal ve eğitim yaşantısını doğrudan etkileyecek özelliklerdedir. Sönmez'e (2019) göre okul çevresinin öğrenciye olumsuz davranışlar edindiren istenmeyen bir çevreye dahil olmasına sebep olabilecek özellikler taşıması, okulun yakın çevresinde oyun ve eğlence merkezlerinin ya da alkol, tütün vb. şeyler satan işletmelerin bulunması, öğrencinin sosyal arkadaş çevresinde zararlı alışkanlıkları ve madde bağımlılığı bulunan kişilerin olması, okul içi ve dışı güvenlik tedbirlerinin yetersiz kalması sonucu öğrencinin okulda kendini güvensiz hissetmesi gibi faktörler devamsızlığın çevreden kaynaklanan nedenlerini özetlemektedir. Bu sebeplerle okul yerleşkesi belirlenirken okul sahasının işlek yollardan, trafik yoğunluğundan ve gürültüden uzak özelliklerde olmasına dikkat edilmelidir. Okul alanı duvarlarla çevrelenmeli; dışarıdan olumsuz etkileşimi en aza indirecek tedbirler alınmalıdır (Soysal vd., 2008'den Akt. Yıldız, 2011).

Öztekin'e (2013) göre olumsuz hava şartları ve ulaşım sorunları da okul devamsızlığına sebep olan faktörler arasındadır. Olumsuz havalar hem öğrenci sağlığı hem de öğrenci güvenliği açısından bazen aile bazen de öğrenci kararı ile öğrencilerin evden çıkamamasına sebebiyet verebilir. Servis ile okula ulaşım sağlayan öğrencinin servis hizmeti ile ilgili yaşadığı sorunlar (öğrencinin alınmaması, servis aracının bozulması, servisin temiz olmaması, çok sıcak veya soğuk olması vb.) devamsızlığa neden olabilir. Bunun yanında Uzun ve Kemerli'ye (2019) göre okula ulaşım süresi de devamsızlık problemi yaratabilir. Ülkemizde yaşadığı yerleşim yerinde okul bulunmayan öğrenciler için taşınmalı eğitim uygulaması yapılmaktadır. Bunun yanında büyüyen yerleşim yerlerinde birçok öğrenci okullara servisler ile gitmek zorundadır. Bu durumlar servis hizmetlerinin ortaya çıkardığı potansiyel riskleri barındırmaktadır. Okula uzaklığa bağlı olarak yaşanan olumsuzlukların giderilmesi için geliştirilen pansiyonlu bir okulda öğrencilerin konaklatılması uygulaması da öğrencilerin ailesinden uzakta pansiyonlarda yaşaması sebebiyle öğrenci için olumsuz etkiler bırakabilen ve devamsızlığa yönelten durumlar ortaya çıkarabilmektedir.

2.2.6.7. Ekonomik ve sosyal nedenler

Sönmez'e (2019) göre öğrenci devamsızlığının ekonomik ve sosyal nedenleri; ailenin gelir durumunun yetersiz oluşu, aile içinde sağlıklı ve huzursuz bir ortamın bulunması, aile ortamının öğrencinin eğitim hayatını destekleyecek niteliklerden uzak olması, yakın sosyal çevrenin öğrenci sosyal gelişimi sağlayabilecek imkânlardan yoksun olması, yeterli beslenememe gibi elverişli olmayan yaşam koşullarıdır. Ailenin ekonomik gelirinin yetersiz olması, öğrencinin eğitim olanaklarına ulaşmasının kısıtlamaktadır. Bu husus eğitimde imkân eşitliğini engellemekte ve fakirliğin kuşaktan kuşağa geçmesini engellemeye yönelik yapılan çalışmaları sekteye uğratmaktadır.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) tarafından, ekonomik problemler nedeniyle çocuklarına eğitim imkânları sağlayamayan ailelere bir ay içerisinde dört günden fazla devamsızlık yapmaması kaydıyla şartlı eğitim yardımı yapılmaktadır. Yardım yapılan aileler ülke nüfusunun en fakir %6'sının içinde yer almaktadır (ASHB, 2024). Bu uygulama dahilinde ASHB kız öğrenciler için küçük bir pozitif ayrımcılık yapmış ve kız öğrenciler için yapılan yardım tutarını bir miktar daha fazla belirlemiştir. 2024 yılı itibarıyla ilköğretim çağındaki erkek öğrencilere 90 TL, kız öğrencilere ise 100 TL aylık ödeme yapılmakta, belirlenen miktarlar aylık olarak öğrenci annelerinin postane hesaplarına yatırılmaktadır. Bunun yanında maddi destek ihtiyacı duyan ailelerin çocuklarının temel eğitim ihtiyaçları valilikler ve kaymakamlıklar kanalıyla sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıfları tarafından giderilmektedir. Yine ilköğretimde birçok vakıf, dernek ve kuruluş ihtiyaç sahibi öğrencilere destek olmak amacıyla bakanlık ya da il millî eğitim müdürlükleri ile protokol yapabilmektedir. MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde (2012) de okul aile birliklerinin yoksul öğrencilere destek olabileceği hükümleri bulunmaktadır.

2.2.6.8. Eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler

Sönmez'e (2019) göre Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliğinin değişiklikler yapılmadan önceki haliyle öğrencilere bir eğitim öğretim yılı süresince 30 gün devamsızlık yapma imkânı vermesi, bu hükümlerin öğrencilerde belirtilen süreyi geçmeden yapılacak devamsızlıkların hak olarak görülmesi algısı oluşturmaktadır. Bunun yanında Şimşek ve Şahin'e göre (2012) uygulanan müfredatların öğrenci ilgi, istek ve hazır bulunuşluklarından kopuk olması, yüksek öğretime geçiş sisteminin sürekli değişmesi ve bunun öğrenci motivasyonunda oluşturduğu erozyon ve sınıf geçme uygulamalarının

öğrenciyi akademik olarak zorlayacak niteliklerde olması sistemden kaynaklı diğer devamsızlık nedenleri arasında gösterilebilir. Hazır bulunuşluklarında bulunan eksikliklerin akademik başarıyı olumsuz etkilemesinden ötürü öğrencilerin, eksiklerini giderme noktasında okul idaresi ve öğretmenlerden destek alamaması, öğrencilerde yalnızlık duygusu yaşatmakta ve bu duygu devamsızlık davranışını tetikleyebilmektedir.

Şimşek'in (2011) yapmış olduğu çalışmada ders notları düşük öğrencilerde devamsızlığa meyiletme oranının yüksek olduğu ve not ortalaması olarak sınıf ortalamasının altında kalan her üç öğrenciden birinin sürekli devamsızlık davranışı gösterdiği görülmüştür. Ders müfredatlarının öğrenci ilgi ve isteklerine cevap vermemesi bunun yanında hazır bulunuşluklarına göre ağır kalması öğrencilerin ders uyumunu ve motivasyonunu düşürmekte, bu hususta öğrenci devamsızlığının artmasına sebebiyet vermektedir.

Şanlı (2015) ortaöğretimde devamsızlık nedenlerini incelediği araştırmasında ise 12.sınıf öğrencilerinin %75'inin devamsızlık nedenini, üniversite sınavına hazırlanmak gibi farklı bir sebep şeklinde tespit etmiştir. Bu çalışmada yüksek öğretime hazırlanan gençlerin, okuldaki derslerin çoğunlukla boş geçtiğini ve okulda müsait bir hazırlanma ortamı olmamasından ötürü devamsızlık yapmayı tercih ettikleri ve evde ders çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

2.2.7.Devamsızlığın Sonuçları

Her ne sebep ile ortaya çıkarsa çıksın devamsızlık davranışı, kişilerin eğitim hakkını engelleyen ve geleceklerini olumsuz şekilde etkileyen bir problemdir. Altınkurt'a göre (2008) devamsızlık durumu akademik başarıyı düşürmenin yanında, öğrencilerin gelecekteki yaşamlarının şekillenmesini de etkilerken Barlow ve Fleischer'e (2011'den Akt. Sönmez, 2019) göre ise suça bulaşma ve çete mensubiyeti, hırsızlık, zorbalık, şiddete eğilim ve madde bağımlılığı gibi davranışlar ile okul devamsızlığı ve okuldan kaçma arasında yüksek oranda bağlantı bulunmaktadır. Devamsızlık domino etkisi şeklinde "sınıf tekrarı, okul başarısızlığı, çalıştırılan çocuk, sokağa savrulma, okul korkusu, suça karışma, şiddete meyiletme, madde kullanımı" gibi problemler doğurabilmektedir (MEB, 2011).

Öğrenci devamsızlığı birçok sosyal ve psikolojik risk faktörünü içerisinde barındırmaktadır (Balantekin ve Kartal, 2016). Problemin bireyin gelecekte işsizlik, evsizlik, sosyal güvencesizlik veya fakirlik gibi dezavantajlara sahip bir hayat yaşamasına sebep olduğu görülmüştür (Aküzüm vd., 2015). Okulu bırakan bireylerin psikolojik

sıkıntılar yaşama, suça karışıp hüküm giyme ve madde bağımlısı olma gibi riskler ile karşı karşıya oldukları belirlenmiştir (Neild, 2009'dan Akt. Ertekin, 2022).

Devamsızlık sadece birey için değil toplum için de farklı olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir (Yılmaz vd., 2020). Çünkü eğitimin bireye direkt katkılarının yanında birçok dolaylı faydası da bulunmaktadır. Eğitimin dolaylı faydaları çoğunlukla maddi unsurlarla ölçülemeyen kazanımlardır. Kronik devamsızlık sonucu okul terkine dönüşen süreç bu kazanımlara da zarar vermektedir. Devamsızlığın her ne kadar, bireyin geleceğine ilişkin olumsuz etkileri karşısında ikincil bir önemde sahip olsa da eğitimin maliyeti açısından ciddi zararları bulunmaktadır. Eğitim her şeyden önce ailelere ve devlete maddi açıdan ağır bir yük oluşturmaktadır. Bu maddi yük devamsızlık sonucunda birkaç kat artabilmektedir. Pehlivan'a (2006) göre okul devamsızlığı hususunda net bir maliyet ortaya çıkarmak mümkün olmasa da normal şartlarda velilerin eğitim masrafları, öğrencinin devamsızlık sonucu başarısızlık göstermesi ve sınıfta kalması nedeniyle iki katına çıkabilmektedir.

Devamsızlık sorununa tedbir alınmaması durumunda sorunun okul terkinin yaşandığı bir süreçte evrilmesi sıkça görülen bir durumdur (Yılmaz vd., 2020). Kronik devamsızlık sonucu okuldan uzaklaşan bireyler, devletin eğitim için kullandığı kaynakların boşa gitmesine neden olmakta ve herhangi bir eğitim almayan ve meslek edinemeyen bazı kişilerin karıştıkları suçları engellemek adına yapılan güvenlik harcamaları ülkelere önemli ekonomik kayıplar getirmektedir. Ayrıca suça karışan kişilerin ortaya çıkardığı maddi ve manevi zararlar, psikolojik sıkıntıların ve suça bulaşma sonucu oluşan fizyolojik rahatsızlıkların tedavisi ve sosyal güvencesiz çalışan kişilerin ortaya çıkardığı maddi kayıplar da devamsızlığın diğer ekonomik kayıplardır (Christenson, 2000'den Akt. Aküzüm vd., 2015).

Taylı'ya (2008) göre ilköğretimde eğitim alan öğrencilerin okula devamının sağlanması, bütün paydaşların eşgüdüm sağladığı bir sorumluluk olarak kabul edilmelidir. İlköğretim okullarında devamsızlık sorunun azaltılması ve farkındalık geliştirilmesi; eğitim-öğretim sürecindeki tüm paydaşların devamsızlık ve okul terki hususlarında bilinçlendirilmesi, sonrasında da konuyla ilgili yapılacak bütün çalışmalarda etkin şekilde katılımı ile mümkündür.

2.2.8. İlgili Araştırmalar

Süt (2024), “Genel Ortaöğretimde Okul Terki: Kronik Devamsızlık Ve Okuldan Kopmanın Belirleyicileri” isimli çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kronik devamsızlık ve okul terki belirleyicilerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı Türkiye’nin farklı bölgesel ve sosyolojik özelliklerini barındıran yerlerde karşılaştırmalı olarak yaptığı analizlerde ağırlıklı olarak liselerde eğitim öğretim gören öğrencilerin kronik devamsızlıktan okuldan kopuş noktasına giden süreçlerini incelemiştir. Sonuç olarak Türkiye’de örgün eğitim sistemi içerisinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin kronik devamsızlık ve okuldan kopma oranlarında iller bazında ve bölgesel olarak farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Türkiye genelinde Şanlıurfa ili başta olmak üzere Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kronik devamsızlık probleminin ciddi boyutlarda olduğu ve ekonomik durumu zayıf aileye mensup, ortaöğretimin ilk sınıfında bulunan, akademik başarısı düşük, kardeş sayısı fazla, ebeveyn eğitim seviyesi düşük, parçalanmış aileye sahip ve ortaöğretim kurumları arasında Anadolu lisesinde eğitim alan, kronik devamsız ve okul terki yaşayan öğrencilerin daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan araştırmacı 8.sınıf, 5. Sınıf ve 1. Sınıf öğrencilerinin daha fazla kronik devamsızlığa yeltendikleri bulgularını ortaya koymuştur.

Bilgiç (2024), “Roman Öğrencilerin Okula Devamsızlık, Okul Terki Ve Okuldaki Başarısızlıklarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri” çalışmada Roman çocuklarının devamsızlık, başarısızlık ve okul terki nedenleri incelemiştir. Araştırmacı Roman çocuklarının sosyal dışlanma yaşadıkları, ekonomik nedenlerden dolayı devamsızlığa yeltendikleri, yetersiz aile desteği ve kültürel uyum handikapları yaşadıkları ve kronik devamsızlık sorununa giden sürecin bu nedenler ile ilişkili olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Kılıçaslan’a (2021) göre devamsızlık yapan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri düşük olmaktadır. Akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin devamsızlık davranışı gösterme sıklığının daha fazla olması bu öğrencilerin devamsızlık davranışlarının kronikleşmesi riskini de içinde barındıran bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Araştırmacı ayrıca zorunluluk boyutunun da devamsızlık davranışını etkileyen önemli bir değişken olduğunun altını çizmiştir. Araştırmacı devlet yurtlarında barınan öğrencilerin devamsızlık tutumları evde kalan ya da ailesiyle yaşayan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu bulgularına ulaşmıştır.

İpek (2018) ise “Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Refah Düzeylerinin Devamsızlık Durumlarına Etkisinin İncelenmesi” çalışmasında ailelerin aylık hane gelirleri ile öğrencilerinin devamsızlık yapma ilişkisini incelemiştir. Araştırmacı hane geliri düştükçe öğrencilerde devamsızlık yapma tutumunun arttığını belirlemiştir. Devamsızlık davranışını aile boyutunda irdeleyen çalışmada gelir seviyesinin düşmesi sonucu okula yürüyerek gelen öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığı, parçalanmış aileye sahip olma, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin eğitim algısı gibi faktörlerin direkt olarak öğrencilerin devamsızlık davranışını etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Diril’e (2020) göre öğretmen davranışları öğrenci devamsızlığı üzerinde çok etkili olan bir faktördür. Öğretmen ilgisi sözsüz yakınlık davranışları, mizah anlayışı, öğrenci sorularına verilen karşılık ile ölçülebilen bir tutumdur. Öğretmenin olumlu ilgisini yaşayan öğrencilerin ders motivasyonlarının ve ders katılımlarının arttığı bunun yanında daha az devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Buna karşılık öğretmen ilgisini yaşamayan, öğretmeni ile samimi etkileşim kuramayan öğrencilerde daha fazla devamsızlık eğilimi görülmüştür. Ayrıca olumsuz mizah, kırıcı ve sert nitelikte davranışların ise öğrencilerin devamsızlık davranışını artıran etkilere sahip olduğu ilgili araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Can (2021) örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrenci devamsızlığının okula yabancılaşmaya sebep olan etkiler barındırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili çalışmada öğrencilerin devamsızlık davranışları üzerinde babanın eğitim düzeyi ve dersten sorumlu öğretim görevlilerinin etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca devamsızlık sonucu ders tekrarı yapan öğrenci algılarının ders tekrarı yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılınç (2024), “Öğrenci Devamsızlığı ve Etkileyen Faktörler” çalışmasında öğrenci devamsızlığının nedenleri ve devamsızlığa sebep olan faktörleri ortadan kaldırmak için neler yapılması gerektiğini irdelemiştir. Araştırmada devamsızlığın okuldan, öğretmenden, aileden, çevreden, arkadaş çevresinden, kişisel nedenlerden ve akademik kaygıdan kaynaklanan farklı nedenler ortaya koyulmuş; bu nedenler arasında akademik kaygı, kişisel nedenler ve öğretmen boyutu ön plana çıkmıştır. Araştırmacı devamsızlığı ortadan kaldırmak için rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, sportif, sosyal ve kültürle faaliyetlerin artırılması, iletişim kanallarının ve okul aile ilişkilerinin güçlendirilmesi gibi uygulamalara dikkat çekmiştir.

Hoşgörür (2015) ortaokul öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini incelediği çalışmasında aileden kaynaklanan nedenlerin ilk sırada bulunduğunu belirlemiştir. Aileden kaynaklanan nedenleri kişisel, sağlık ve arkadaş çevresi nedenlerinin izlediği çalışmada; erkek öğrencilerin ve 14 yaş grubu öğrencilerinin diğer yaş grubu öğrencilerinden daha fazla devamsızlık yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca devamsızlık yapan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olduğu ve ailelerin çoğunlukla devamsızlık konusunu önemsemeyip tepkisiz kaldıkları anlaşılmıştır. Öte yandan okul idarelerinin devamsızlık konusunda genel olarak öğrencilere sözlü uyarıda bulunduğu; öğretmenlerin ise bu konuda herhangi bir kaygı taşımadığı bulgularına ulaşılmıştır.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin elde edilmesi ve analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

İlköğretimde kronik öğrenci devamsızlığına ilişkin kronik devamsızlığı olan öğrenciler ile ilgili öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve idarecilerinin görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihi açıdan nitel araştırmalar için, doğal olguları saptama çabasıyla yola çıkarak ‘doğal araştırma’, probleme dair araştırmacının kişisel düşüncelerini içermesi bakımından ‘yorumlayıcı araştırma’ ve bir konuda belirli bir sosyal alan dahilinde detaylıca irdelenmesinden ötürü ‘alan araştırması’ gibi birbirinden farklı kavramlar kullanılmıştır (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi elde edinme yöntemlerinin tercih edildiği, algıların ve olayların doğal ortamında gerçeğe uygun şekilde bütünsel çerçevelerle çizilmesine yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Çalışmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel sebeplerinden birisi nitel çalışmalarda, “psikolojik ölçümler ve sosyal olgular üzerine nicel araştırma desenlerine göre daha detaylı bilgiler elde edilebilmesi ve klasik araştırma yöntemleri ile irdelenmesi mümkün olmayan sorulara yanıt verebilmesidir” (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca nitel araştırmalarda ortaya koyulan problem; kendi bağlamında, yorumlayıcı bir tarzda irdelenir; olay ve olgular analiz edilirken bireylerin bunlara yüklediği anlamlar ortaya çıkarılır (Eysenbach ve Köhler, 2002’den Akt. Baltacı, 2019).

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim bireylerin yaşantılara nasıl anlamlar yüklediklerini belirlemek; bireylerin olgulara ilişkin bakış açılarını anlamak ve algıları arasındaki ilişkileri çözümlemek; belirli bir olgunun özünde nelerin deneyimlendiğini görmek ve kişiler arası benzer noktaları irdelemeyi gaye edinen araştırmacılar için en uygun nitel araştırma desendir (Tekindal, 2021). Bu çalışmada incelenen olgu, devamsızlık olgusudur. Balcı (2013), nitel araştırmalarda araştırmacının misyonunu, uzaktan ve ikinci elden bilgi edinmekten ziyade, araştırma problemi doğrultusunda birincil kaynaklardan bilgi toplamak, araştırmaya dahil

olan bireylerle iletişime geçmek şeklinde açıklamaktadır. İlköğretimde kronik öğrenci devamsızlığına ilişkin kronik devamsızlığı olan öğrenci, öğrenci velisi, öğretmen ve idarecilerinin görüşlerinin ayrıntılarıyla irdelemeyi hedefleyen bu çalışmada, araştırmacının katılımcılar ile karşılıklı etkileşim kurabilme fırsatı sunması nedeniyle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Niğde İli Merkez İlçesine bağlı (köy ve beldeler dahil) ilköğretim okullarında kronikleşen devamsızlık problemi yaşayan öğrenciler ile bu öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve okul yöneticileri arasından belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, olasılık temelli olmayan seçkisiz bir örnekleme şeklidir. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilecek veri bakımından güçlü noktaların tespit edilerek derinlemesine araştırma yapılmasına fırsat sunmaktadır. Belli özellikleri sağlayan veya belirli ölçütleri barındıran bir veya birden fazla spesifik durumda çalışılmak amaçlandığında tercih edilir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme görece küçük bir örneklemden yola çıkarak örnekleme araştırılan probleme dahil olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum seviyede aktarabilmektedir. Bu şekilde yapılan araştırma neticesinde ulaşılabilecek bulgular ve sonuçlar başka bir yöntemle elde edilen sonuçlara göre daha zengin ve verimlilikte olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada kronik devamsızlık yapan öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile yöneticilerinin kronik devamsızlığa ilişkin görüş ve deneyimlerinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen okullar, kronik devamsızlığı bulunan öğrencilerin kayıtlı olduğu okullar arasından seçilmiştir. Kronik devamsızlığa neden olabilecek faktörlerin tüm boyutları ile anlaşılabilmesi için ilgili okulların seçiminde dikkat edilen bir diğer nokta ise yine araştırmanın amacı doğrultusunda farklı çevre ve sosyoekonomik özellikler gösteren eğitim kurumlarının belirlenmesidir. Bu sebeple merkez ilçe sınırları köy ve beldelerden farklı okullar çalışma grubuna dahil edilmiş ve maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu kronik devamsızlığı bulunan 5 öğrenci, bu öğrencilerin velileri, 5 idareci ve 5 öğretmen olmak üzere toplam 20 katılımcı oluşturmuştur.

3.2.1. Öğrencilerin Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubunun maksimum çeşitliliğinin sağlanabilmesi amacıyla öncelikle araştırma amacına uygun olarak kronik devamsızlığı bulunan farklı profillere sahip öğrencilerin belirlenmesine çalışılmıştır. Farklı sosyoekonomik profillere sahip bölgelerde hizmet veren eğitim kurumlarında araştırmanın gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesinden (Niğde MEM, 2024) Niğde ili Merkez ilçesinde aktif olarak hizmet veren eğitim kurumlarının bilgisi listelenmiştir. Site içerisinde okullarımız modülünden ilköğretim okulları kriterleri seçilerek bütün ilköğretim okulları bilgisine ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarının belirlenmesinde köy, belde, ilçe merkezi gibi farklı sosyolojik özellikler dikkate alınarak farklı yerleşim yerleri belirlenmiş ve aday olabilecek eğitim kurumları belirlenmiştir.

Araştırma iznini almadan önce okul idarecileri ile görüşmeler gerçekleştirilerek çalışma grubuna uygun öğrencilerin belirlenmesini sağlanmıştır. Okul idarelerine gönüllü olarak araştırmaya katılıp katılamayacağı sorulmuştur. Olumlu cevap veren okul idarelerinden farklı sosyokültürel profile sahip 15 kronik devamsız öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin okul yönetimlerine araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmaya katılımın gerekli izinler alındıktan sonra ve gönüllülüğe dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilerek araştırmanın amacı açısından uygun öğrencilere ilişkin bilgi alınmıştır. Kurum müdürlerine, yapılan araştırmanın amacı ve gönüllülük esasına dayandığı bilgileri verilmiş ve çalışma grubuna uygun olabilecek öğrenci bilgileri rica edilmiştir.

Araştırmacı, kurum müdürlerinin onayı ve desteği ile elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması için bir katılımcı aday havuzu oluşturmuş, her okuldan ikiden fazla olmamak üzere 20 kronik devamsız öğrenci ve bu öğrencilerin veli, öğretmen ve idarecileri bu havuza dahil edilmiştir. Araştırmacının amacı açısından farklılıkları yansıtabilecek ve böylelikle araştırmanın amaçlarına daha fazla katkı sunabilecek özelliklere sahip öğrencilerin belirlenmesine çalışılmıştır. Katılımcı seçiminde öğrenci, veli, öğretmen ve idarecilerin cinsiyet dağılımına, yaş özelliklerine; öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf mesleklerine ve devamsızlık sebeplerine; öğretmen ve idarecilerin ise kariyer özelliklerine, branşlarına ve idari pozisyonlarına; velilerin sosyal profiline ve mesleklerine, okulların okul türlerine dikkat edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda her okuldan bir öğrenci, bir öğretmen ve bir idareci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Kronik devamsız öğrenci seçiminde ise bir dönemde 20 gün veya daha fazla devamsızlık yapan öğrencilerin arasından okula gelmeyi bırakmış, okul terki

davranışı gösterme riski yüksek görülen öğrenciler aday havuzuna dahil edilmiştir. Bu öğrenciler ile veli, öğretmen ve okul idarecileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar 2024/2025 eğitim öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan ilköğretim okulları içerisinde tespit edilen öğrenciler ve bu öğrencilerin veli, öğretmen ve idarecilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulların genel bilgileri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Okulların Genel Bilgileri

Okul Bilgisi		f	%
Okul türü	İmam Hatip Ortaokulu	3	60,0
	Ortaokul	2	40,0
	Toplam	5	100,0
Yerleşim yeri	Köy	1	20,0
	Belde	3	60,0
	Merkez İlçe	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Okullardaki kronik devamsız öğrenci sayısı	1-5	2	40,0
	5-10	1	20,0
	11-15	1	20,0
	15+	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Okulların il merkezine uzaklığı	0 km	1	20,0
	0-30 km	1	20,0
	30-40 km	1	20,0
	40-50 km	1	20,0
	50+ km	1	40,0
	Toplam	5	100,0

Tablo 2’den de görülebileceği üzere araştırma farklı türdeki ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Okulların seçiminde farklı yerleşim yerlerinin dikkate alındığı ve özellikle dezavantajlı grupların daha fazla olabileceği öngörüsünden yola çıkarak kırsal ve uzak yerleşim yerlerine ağırlık verildiği gözükmemektedir. Katılımcıların maksimum çeşitliliğinin sağlanabilmesi amacıyla merkez ilçeden de bir okul çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrenci, öğrenci veli, öğretmen ve idarecilerin kişisel bilgileri aşağıda sunulmuştur. Öncelikle Tablo 3’te katılımcıların öğrenci, veli, öğretmen ve idareci olarak dağılımlarına dair veriler bulunmaktadır.

Tablo 3

Görüşme Gerçekleştirilen Öğrenci, Veli, Öğretmen ve İdareci Sayıları

Katılımcılar	f	%
Öğrenci	5	25,0
Veli	5	25,0
Öğretmen	5	25,0
İdareci	5	25,0
Toplam	20,0	100,0

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırma, 5 okuldan 20 katılımcıyla yapılan görüşmeler ışığında gerçekleştirilmiştir. 20 katılımcı öğrenci, veli, öğretmen ve idareciler arasında eşit şekilde (f=5) dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Öğrenci Bilgisi	f	%
Cinsiyet	Erkek	3
	Kız	2
	Toplam	5
Yaş	12	20,0
	13	20,0
	14	40,0
	15	20,0
	Toplam	100,0
Sınıf	6	20,0
	7	20,0
	8	60,0
	Toplam	100,0
Okul	İmam Hatip Ortaokulu	3
	Ortaokul	2
	Toplam	5
Okul değişikliği	Yapıldı	60,0
	Yapılmadı	40,0
	Toplam	100,0

Tablo 4'ün Devamı			
İlkokulda öğretmen değişikliği	Yapıldı	3	40,0
	Yapılmadı	2	60,0
	Toplam	5	100,0
Kendi odası	Var	4	80,0
	Yok	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Evin ısınma şekli	Soba	4	80,0
	Kalorifer	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Okula ulaşım şekli	Kendi başına, yürüyerek	4	80,0
	Ailesi araba ile	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Kardeş sayısı	2	1	20,0
	3	4	80,0
	Toplam	5	100,0
Sınıf tekrarı	Yaptı	1	20,0
	Yapmadı	4	80,0
	Toplam	5	100,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere görüşme yapılan öğrencilerin üçü erkek, ikisi kızdır. Öğrenciler 12-15 arasındaki farklı yaşlarda bulunurken, 14 yaşında iki öğrencinin bulunduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin üçü 8. sınıfta kayıtlı iken, 6. ve 7. sınıfta kayıtlı bulunan iki öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (f=3) ortaokulda, kalanı ise (f=2) ilkokulda okul değişikliği yapmıştır. Benzer şekilde üç öğrenci imam hatip ortaokulunda eğitim görmekte iken iki öğrenci ortaokulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=4) okula kendi başına yürüyerek gelmekte iken diğer öğrenci ise ailesi tarafından kendilerine ait bir vasıta ile okula bırakıldığı; dört öğrenci sobalı evde ikamet etmekte iken bir öğrencinin kaloriferli bir evde yaşadığı; yine öğrencilerin dördünün üç kardeşinin, birisinin ise iki kardeşinin bulunduğu ve dört öğrencinin kendisine ait bir odası bulunurken diğer öğrencinin kendisine ait bir odası bulunmadığı Tablo 4'ten anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin sadece biri daha önceki sınıflarında sınıf tekrarı yaşamıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 5*Velilerin Kişisel Bilgileri*

Veli Bilgisi		f	%
Cinsiyet	Erkek	3	60,0
	Kadın	2	40,0
	Toplam	5	100,0
Yaş	31- 40	1	20,0
	41- 50	2	40,0
	51- 60	2	40,0
	Toplam	5	100,0
Öğrenim düzeyi	İlkokul	3	60,0
	Ortaokul	1	20,0
	Lise Terk	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Meslek	Ev Hanımı	1	20,0
	Çiftçi (Muhtar)	2	40,0
	Tarım İşçisi	2	40,0
	Toplam	5	100,0
Aylık geliri	20.000'den az	1	20,0
	20.000 TL	1	20,0
	20.000-25.000 TL	3	60,0
	Toplam	5	100,0
Çocuk sayısı	3	1	20,0
	4	4	80,0
	Toplam	5	100,0
Ailede yaşayan sayısı	4	3	60,0
	5	1	20,0
	7	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Devamsızlık yapan başka bir çocuğu olma durumu	Evet	1	20,0
	Hayır	4	80,0
	Toplam	5	100,0
Parçalanmış Aile	Evet	1	20,0
	Hayır	4	80,0
	Toplam	5	100,0

Tablo 5'te görüldüğü üzere görüşme yapılan velilerin 2'si kadın, 3'ü erkektir. Velilerin ikisi 41-50 ve 51-60 yaş aralığında bulunurken, biri 31- 40 yaş aralığında bulunmaktadır. Üç veli ilkokul mezunu, bir veli ortaokul mezunu ve bir veli ise liseden terk eğitim düzeyine sahiptir. Veliler üç farklı meslek profiline sahiptir. Velilerin ikisi tarım işçiliği ya da çiftçilik yaparken, bunlardan birisi aynı zamanda muhtarlık

yapmaktadır. Bir veli ise ev hanımı olarak herhangi bir meslek icra etmemektedir. Velilerin çoğu (f=3) 20.000 ila 25.000 arası hane gelirine sahipken, biri 25.000 ve 25.000'nin altında hane gelirine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ailelerin dördü anne baba ve çocuklardan oluşurken, bir aile ise parçalanmış aile özelliği göstermektedir. Bu ailede kronik devamsız öğrenci üvey babası ile aile hayatına devam etmektedir. Bir aile ise geniş aile özelliklerine sahiptir. Bir veli başka bir çocuğunun da devamsızlıkla problemi yaşadığını belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Öğretmen Bilgisi		f	%
Cinsiyet	Erkek	2	40,0
	Kadın	3	60,0
	Toplam	5	100,0
Yaş	20- 30	2	40,0
	31- 40	3	60,0
	Toplam	5	100,0
Branş	Matematik	1	20,0
	Psikolojik Danışman (Rehber Öğr.)	1	20,0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	20,0
	Beden Eğitimi	1	20,0
	Görsel Sanatlar	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	4	80,0
	16-20 yıl	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Mevcut Kurumdaki Görev Süresi	1-5 yıl	5	100,0
	Diğer	0	0,0
	Toplam	5	100,0
Katılımcı Öğrencinin Dersine Girme Süresi	1 yıl	1	20,0
	2 yıl	1	20,0
	3 yıl	2	40,0
	4 yıl	1	20,0
	Toplam	5	100,0

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmen katılımcıların üçünü kadın, ikisini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Üç öğretmen 31-40 yaş aralığında iken ikisi 21-30 yaş aralığında bulunmaktadır. Tablo 6'da öğretmenlerin hepsinin farklı branşlarda oldukları görülmektedir. Branşlar Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Beden

Eğitimi ve Psikolojik Danışmanlık (Rehber Öğretmen) olarak göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'i (f=4), 6 ila 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip iken, %20'si (f=1) 16 ila 20 yıl arası kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin tamamı çalıştıkları kurumda 1-5 yıl arası görev süresine sahiptir. Bunların yanında öğretmenlerin birisi bir yıl, birisi iki yıl, birisi dört yıldır öğrencinin dersine girdiğini ifade ederken; ikisi ise üç yıldır kronik devamsız öğrencinin dersine girdiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul idarecilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7

İdarecilerin Kişisel Bilgileri

İdareci Bilgisi		f	%
Cinsiyet	Erkek	3	60,0
	Kadın	2	40,0
	Toplam	5	100,0
Yaş	31- 40	4	80,0
	51- 60	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Branş	Sosyal Bilgiler	3	60,0
	Fen Bilimleri	1	20,0
	Beden Eğitimi	1	20,0
	Toplam	5	100,0
İdareci Pozisyonu	Müdür	3	60,0
	Müdür Yardımcısı	2	40,0
	Toplam	5	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	20,0
	6-10 yıl	1	20,0
	11-15 yıl	2	40,0
	25 + yıl	1	20,0
	Toplam	5	100,0
Mevcut Kurumdaki Görev Süresi	1-5 yıl	5	100,0
	Diğer	0	0,0
	Toplam	5	100,0
Katılımcı Öğrencinin İdareciliğini Yapma Süresi	1 yıl	2	40,0
	2 yıl	2	40,0
	3 yıl	0	0,0
	4 yıl	1	20,0
	Toplam	5	100,0

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul idarecilerinin üçü erkek ikisi kadındır. Benzer şekilde iki idareci müdür yardımcısı, üç idareci ise okul müdürü pozisyon

görev yapmaktadır. İdarecilerin dördü 31-40 yaş aralığında iken, biri 51-60 yaş aralığında bulunmaktadır. İdarecilerin branşları sosyal bilgiler, beden eğitimi ve fen bilimleri olmak üzere 3 farklı branşa dağılırken, en fazla branş 3 ile Sosyal Bilgilerdir. İdarecilerin kıdemleri farklı süre aralıklarında dağılımlar göstermektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip idareci sayısı ikidir. İdarecilerin tamamı mevcut kurumlarında 1 ila 5 yıldır görev yapmaktadır. İki idareci kronik devamsızlığı bulunan öğrencinin yöneticiliğini 1 veya 2 yıldır yaparken, bir idarecinin de 4 yıldır yaptığı Tablo 7’de görülmektedir.

İdarecilerin kariyer durumları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

İdarecilerin Kariyer Durumu

Katılımcılar	Şube Müdürü	Okul Müdürü	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	Toplam
Müdür	1 yıl	2 yıl	2 yıl	3 yıl	8 yıl
Müdür	-	7 yıl	-	5 yıl	12 yıl
Müdür	-	1 yıl	-	9 yıl	10 yıl
Müdür Yardımcısı	-	-	20 yıl	10 yıl	30 yıl
Müdür Yardımcısı	-	-	3 yıl	11 yıl	14 yıl

Tablo 8’de görüldüğü idarecilerin mesleki kariyerleri farklı profillere sahiptir. Bir okul müdürü, şube müdürlüğü de dahil 4 farklı pozisyonda çalışırken, diğer okul müdürü hiç müdür yardımcılığı yapmadan okul müdürlüğü görevine gelmiştir. Müdür yardımcıları ise hiç okul müdürlüğü yapmamıştır. Bütün idarecilerin 8 ila 30 yıl arası MEB’de görev yaptıkları Tablo 8’den anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu bölümde veri toplama teknikleri ile veri toplama araçlarının geliştirilme süreci ve yapılan görüşmelerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yaklaşımlarına uygun şekilde görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme, planlı bir süreç dahilinde hazırlanmış net bir amaç üzerinde yapılan, soru sorup ve yanıt alma temeline dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim yöntemidir (Stewart ve Cash, 1985’ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme nitel araştırmalarda en sık başvurulan veri toplama tekniğidir

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem standart cevaplandırmayı hem de problem çerçevesinde derinlemesine inceleme yapmayı sentezleyebilir. Görüşmelerin analiz edilebilme, katılımcıya kendini ifade etme olanağı ve derinlemesine bilgi toplayabilme gibi artıları mevcuttur (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, problem çerçevesinden çıkmadan soruların yanıtları üzerinde detaylı şekilde bilgi edinme amacıyla ek sorular sorabilme avantajı da sağlamaktadır. Araştırmacı, görüşme esnasında soru sıralamasını ve cümle tarzlarını değiştirebildiği gibi bazı hususların detaylarını öne çıkarabilmektedir. Bununla birlikte, ortamın şekline uygun sohbete dayalı bir tarzda bu yöntemde kullanılabilir (Josselson, 2013'ten Akt: Polat, 2022). Liamputtong (2019'dan Akt. Karahan vd. 2022) yarı yapılandırılmış görüşmelerin en uygun görüşme şekli olduğunu ifade ederken, araştırmacıya görüşmeye yol göstererek bilgiye erişim fırsatı vermenin yanında katılımcıya da belli çerçevelerden çıkarak, önem arz eden kısımları rahatlıkla anlatma şansı tanıdığını ilave etmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın katılımcıları olan kronik devamsız öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve idarecilerine uygulanmak üzere kişisel bilgi formları ve görüşme formları geliştirilmiştir (Ek 2, Ek 3, Ek 4, Ek 5). Araştırmanın amacı kapsamında görüşme formunda yer alacak görüşme sorularının belirlenmesi maksadıyla literatürde daha önce araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmalar taranarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soru havuzuna araştırma problemine ve alt problemlere yanıt oluşturabilecek sorular ilave edilmiştir. Görüşme soruları öncelikle dil kuralları, imla, noktalama ve anlatım bozuklukları gibi faktörlerin kontrolü maksadıyla MEB'de ve özel sektörde dil derslerinde görevli üç farklı uzmana incelenmiştir. Uzman kişilerin dönütleri sonrasında sorulara gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra bilgi formları ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları, uzman¹ görüşü alınmak üzere bu alanda uzman dört farklı akademisyene ulaştırılmıştır. Uzman görüşleri ışığında görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulamaya geçilmiş, bu kapsamda bir öğrenci ve bu öğrencinin veli, öğretmen ve idarecisi ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamalar sonunda soruların anlaşılabilirliği kimi düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Araştırmanın MEB'e bağlı ilköğretim okullarında yapılabilmesi için alınacak izin sürecinde, MEB'in 2024/41 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri"

¹ Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Prof. Dr. Gökhan Baş, Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR, Doç. Dr. Halil BUYRUK ve Doç. Dr. Nuray KISA tarafından incelenmiştir.

konulu genelgesi ve bu genelgede ifade edilen araştırmaizinleri.meb.gov.tr internet adresinde yer alan araştırma uygulama izin yönergeleri incelenerek, bu web adresindeki araştırma uygulama izin ön başvurusu modülünden MEB.TT.2024.006538 sayılı ön başvuru yapılmış, ardından modüllerde belirtilen dokümanlar da hazırlanarak resmi başvuru yapılmıştır. 18.11.2024 tarihinde Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırma izin onayı verilmiştir. İlgili izin onayı Ek- 1’de sunulmuştur. Onay itibarıyla verilerin toplanmasına başlanmıştır. Araştırmanın verileri 10/02/2024-31/03/2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.3.2. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi Süreci

Araştırmacı katılımcılara okul idaresi kanalı ile ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğunun altı çizilerek katılımcı adaylarına, araştırmacının evlere kabul edilip edilemeyeceği sorulmuştur. Görüşmelerin yasal izin alındıktan sonra gerçekleştirileceği belirtilmiş ve olumlu yanıt alınan bütün öğrencilerin okulları araştırma iznine eklenmiştir. İzin onayları alındıktan sonra okul müdürlükleri ile tekrar iletişime geçilmiş ve görüşmeler için randevular planlanmıştır. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara izin belgesi sunulmuştur. Bunun yanında “Yeğitek Katılım Kabul Formu” katılımcılara takdim edilerek araştırmacının iletişim bilgileri katılımcıların bilgisine sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcılardan araştırmaya gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katıldıklarının imza ile onaylanması talep edilmiştir. Araştırmacı görüşmeleri ses kayıt cihazı eşliğinde gerçekleştireceğini, bunun araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli olduğunu görüşme başlamadan belirtmiştir. Görüşme gerçekleşirken de bu husus aydınlatma metni okunurken tekrar edilmiş ve ses kaydının katılımcı tarafından onaylandığı kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcılara görüşmelerin sadece bu araştırmanın amacına yönelik kullanılacağını, kişi ya da kurum isimlerinin saklı kalacağını, rahatsızlık duyulan herhangi bir noktada görüşmenin bitirilebileceği bilgisi paylaşılmıştır. Bunların yanında bazı velilerin kayıttan silinmesini istedikleri bazı yerler kâğıda aktarılmamış veri analiz sürecine de katılmamıştır. Okul idarecileri ile gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı yöneticilerin idari çalışma odalarında, öğretmenlerinkilerin ise sessizliğin kolaylıkla sağlandığı öğretmenler odası, rehberlik servisi, fen laboratuvarı gibi farklı bölümlerde gerçekleşmiştir. Veliler ile yapılan görüşmelerin tamamı velilerin evlerinde misafirperver bir ortamda gerçekleşirken öğrenciler ile yapılan görüşmeler var olması müsait olması durumunda öğrencilerin

odasında aksi halde müsait başka bir odada gerçekleşmiştir. Sadece bir veli öğrencisinin utangaç bir genç kız olmasından ötürü görüşmenin baş başa yapılması teklifini uygun görmemiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların rahatsız olabileceği her türlü husustan uzak durulmuş, sıcak samimi bir ortam oluşturulmuştur. Bunun yanında görüşme öncesinde de yanlış anlaşılmaya meydan vermemek için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Yapılan 20 görüşmenin süreleri 20 ila 53 dakika (dk) arasında farklılıklar göstermiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin süreleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Görüşme Süreleri

Sıra	Öğrenci (dk/sn)	Veli (dk/sn)	Öğretmen (dk/sn)	İdareci (dk/sn)	Toplam (dk/sn)
1.	31.31	34.58	48.01	37.00	151.30
2.	40.34	39.03	36.16	32.51	149.44
3.	32.16	36.06	30.52	32.53	132.07
4.	22.19	26.46	40.38	39.45	129.28
5.	27.15	21.17	53.42	20.00	122.14
Toplam	153.55	157.53	209.29	162.29	685.03

Tablo 9’da 20 katılımcı ile toplam 685 dakika görüşme gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmacı, okullardan ve ailelerden alınan randevu zamanından 15 dakika önce görüşme yapılacak yerlere gitmiştir. Veli ve öğrenci ile yapılan görüşmeler ailelerin yaşadıkları evde, öğretmen ve idareciler ile yapılan görüşmeler kronik devamsız olan öğrencilerin okullarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında gerek ailelerin gerekse öğretmen ve idarecilerin misafirperver tavırlarına karşılıklı güvene dayanan samimi bir havanın eklenmesi araştırmacının görüşmeyi derinleştirebilmesine olanak sağlamış ve görüşmeler bir sohbet havasına bürünmüştür. Araştırmacı ses kayıtlarını gerçekleştirirken herhangi bir aksaklığa meydan vermemek için iki adet kayıt cihazı kullanmayı tercih etmiştir. Görüşme öncesinde araştırmacı tarafından katılım onay formu, görüşme soruları ve kişisel bilgi formları hazırlanmış ve görüşme başlamadan katılımcıların bilgisine sunulmuştur. Araştırmacı veri analizinde fayda sağlayacağı düşüncesiyle görüşme esnasında gerekli gördüğü durumlarda notlar almıştır.

bütünsel bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır (Karataş, 2017). Bu nedenle araştırmada genellemeye ulaşma gayesi güdülmemiştir. Toplanan verilerden ulaşılan bulgularda genelleme yapmaktan ziyade anlamaya ve niteliklerinin ortaya çıkarılmasına çaba sarfedilmiştir. Bunun için katılımcıların kişisel düşüncelerinin görülebilmesi amacıyla katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar halinde kesitler sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin aktarılmasında, katılımcıların isimleri yerine katılımcılar için geliştirilen kodlar kullanılmıştır. Kelime baş harfinden oluşan kısaltmalar, sıralama sayıları ve yerleşim yerinin özelliklerini ifade eden kodlamalar verilerek (T.1KK, Ö.2EM...) katılımcı düşüncelerine araştırmada yer verilmiştir. Bu şekilde katılımcılar 3 harf ve 1 sayıdan oluşan kodlar almıştır. Kodlara verilen ilk harf katılımcıları “Ö” öğretmen, “İ” idareci, “V” veli, “T” öğrenci olarak tanımlamaktadır. Öğrenci ve öğretmenin aynı baş harften oluşması sebebiyle öğrencilerde talebe kelimesinin baş harfi olan “T” harfi kullanılmıştır. Sayı ise katılımcının katılımcı grubundaki sıralamasına çağrışım yapmaktadır. Üçüncü sıradaki harfler “E” erkek, “K” yetişkinlerde kadın, öğrencilerde kız şeklinde katılımcının cinsiyetine vurgu yaparken, dördüncü sıradaki harf ise “A” avantajlı özelliklere sahip belde, “B” ortalama özelliklere sahip belde, “C” dezavantajlı özelliklere sahip belde, “K” dezavantajlı özelliklere sahip köy ve “M” ise merkez ilçe şeklinde yerleşim yeri özelliklerine vurgu yapmaktadır. Bu şekilde bütün katılımcıların sayı numarası “5”e kadardır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı şekilde ele alınmaktadır. Geçerlik ifadesi yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirlik ifadesi yerine ise tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramları önem taşımaktadır (Arslan, 2022). Guba ve Lincoln (1982’den Akt. Başkale, 2016) nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik yerine inandırıcılığın olması gerektiğinin altını çizmiş ve bazı kriterler ortaya koymuştur. Buna göre inandırıcılığın kriterleri inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır. Her ne kadar nitel araştırmalar için farklı kavramların kullanımı tavsiye edilse de literatürde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının çokça tercih edildiği görülmektedir (Köse, 2014; Aküzüm vd., 2015; Mercan, 2020). Literatürde nitel araştırmaların konumlandırılmasında yaşanan kararsızlık ve okuyucuların yabancılik çekmemesi adına çalışmada geçerlik ve güvenilirlik başlığı kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmalarda elde edilen verilerin detaylı şekilde raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl varıldığını ifade etmesi geçerliğin önemli kriterleri arasında bulunmaktadır. Buna göre araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, araştırmacının araştırma adımları hakkında ayrıntılı bilgiler sunması ve okuyucunun da araştırmada genelleme yapamasa bile kendi çapında bazı çıkarımlar yapabilmesi gereklidir. Geçerlik, nitel araştırmaların önemli özelliklerindendir ve okuyucu, katılımcı ve araştırmacının penceresinden sonuçların doğruluğunun tespitini kapsamaktadır (Creswell, 2012). Bu araştırmada da pilot görüşmelerde elde edilen verilerin analizleri teyit ettirmek amacıyla katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyitleri alınmıştır. Pilot görüşmelerin analizinde ulaşılan kodlama ve kategorilerin, katılımcı görüşleri neticesinde oluşan kodlama ve kategorilerle kıyaslandığında sonuçların tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Veri kaynaklarına yakınlık ve ortaya çıkan gerçekliğe hâkim olma ile beraber, doğru yöntem ve süreçlerle veriler elde edilirken geçerliği düşürecek şekilde görüşme esnasında yönlendirici davranışlardan kaçınma geçerliği güçlendiren durumlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme esnasında katılımcıları yönlendirici davranışlardan ve söylemlerden kaçınılmıştır. Görüşmelerin hatasız bir şekilde, veri kaybı olmadan gerçekleştirilmesini sağlayacak kalitede bir ses kayıt cihazı ile yapılabilmesi ve görüşme kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarımının ayrıntılandırılması güvenilirliği arttırabilir (Creswell, 2021). Bu sebeple araştırmada hem zil sesi, öğrenci gürültüsü gibi dış uyarıcılar ile katılımcı söylemlerinin net kaydedilememesi, hem de kayıt cihazında ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun bertaraf edilebilmesi amacı ile iki farklı kayıt cihazı aynı anda kullanılmıştır. Kayıtların bilgisayar ortamına aktarımı da sona erdikten sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından tekrar dinlenerek karşılaştırılmış, bütün görüşmelerin hatasız şekilde yazıldığı görülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre geçerlik, güvenilirliği net bir şekilde güvence altına almaktadır ve geçerliği sağlamak adına yapılan bütün çalışmalar güvenilirliği de artıran adımlar olmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik sağlamak bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü gerektirirken, nitel çalışmalarda güvenilirlik ise araştırma sonuçları ve alanyazındaki farklı araştırmaların tutarlılığı ile sağlanmaktadır (Creswell, 2021).

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçları ile katılımcılardan elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgu ve yorumlar aktarılmıştır. Katılımcıların kronik devamsızlığın nedenleri, etkileri ile kronik devamsızlık sorununun çözümüne ilişkin görüşleri, öğrenci ve velilerin eğitime yükledikleri anlam ve değer; öğretmen ve idarecilerin ise kendilerinin eğitim süreçleri içerisindeki rollerine ilişkin görüşlerinden bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu nedenle öncelikle öğretmen ve idarecilik ile bu mesleki rollerin kronik devamsızlıkla ilişkisine ilişkin öğretmen ve idarecilerin görüşlerine yönelik bulgular aktarılmıştır. Ardından öğrenci ve velilerin eğitime yükledikleri anlam ve değere yönelik görüşlerine ait bulgular aktarılmıştır. Sonrasında katılımcıların kronik devamsızlığın nedenleri, etkileri ile kronik devamsızlık sorununun çözümüne ilişkin görüşlerine yönelik bulgular aktarılmıştır.

Bütün kategoriler, katılımcıların sosyolojik özellikleri ve araştırmanın amacı doğrultusunda irdelenerek yorumlanıp, katılımcı ifadelerinin aktarılması ile desteklenirken bazı temalarda alanyazında yer alan araştırmalar ile de desteklenmiştir. Katılımcılar kimi sorulara yanıt olarak birden fazla görüş belirtmiş ve bu görüşler birden fazla tema altında gruplandırılabilmiştir. Bu nedenle frekans değerleri her tabloda farklılıklar içerebilmektedir. Bu çerçevede katılımcı görüşlerinin katılımcı sayısından fazla olduğu tablolardaki frekans değerleri katılımcı görüş sayısına işaret etmektedir. Tablolardaki frekans yüzdeleri ise temanın, katılımcı grubu içerisindeki belirtilme oranını ifade etmektedir. Kategoriler, katılımcıların ifade etme yoğunluğu çerçevesinde sunulmuştur. Herhangi bir kategori sınıfına alınmayan fakat araştırmacı nezdinde kayda değer anlam taşıyan cevaplar ise “diğer” kategorisinde sınıflanmıştır.

4.1. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Eğitim ve Mesleki Başarı Tanımı Açısından

Anlamlandırılmasına İlişkin Görüşleri

Kronik devamsızlık sorununun anlamlandırılması, katılımcıların eğitime yüklediği anlamdan bağımsız düşünülemez. Bu bağlamda katılımcıların eğitime yükledikleri anlamın anlaşılabilmesi adına idarecilere “Başarılı okulu ve okul yöneticisini nasıl tanımlarsınız?”, öğretmenlere “Başarılı öğretmeni nasıl tanımlarsınız?”, öğrenci ve velilere ise “Sizce okul bireye ve topluma ne kazandırıyor?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşme

sırasında ilgili sorulara verdikleri yanıtlar kategoriler haline getirilerek tablolar şeklinde sunulmuştur. Aşağıda bu sorulara ilişkin bulgular alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.1.1. Okul İdarecilerinin Başarı Tanımları ve Kronik Devamsızlık İlişkisini Kurma Biçimleri

Eğitimsel süreçlerin temel öznelere ikisi öğretmenler ve okul idarecileridir. Öğretmen ve okul idarecileri devamsızlık sorununu deneyimleyen temel aktörlerdendir. Bu bağlamda onların kronik devamsızlık sorununu kendi mesleki rolleri açısından nerede konumlandıkları anlam taşır. Bu çerçevede, onların mesleki başarılarını kronik devamsızlık ile nasıl ilişkilendirdiklerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgularda idarecilerin genel olarak başarılı okul ve okul yöneticisini bir bütün olarak gördükleri, başarılı okul ve okul yöneticisi için birbirinde ayrılan tanımlar kullanmadıkları anlaşılmıştır.

Tablo 10

Okul İdarecilerinin Başarılı Okul ve Okul Yöneticisi Tanımları

Başarılı İdareci Tanımı	f	%
Öğrenciyi çok yönlü geliştiren	3	21,4
Akademik başarı sağlayan	3	21,4
Güçlü iletişim kuran/çevreyi tanıyan	3	21,4
Okulu sevdiren	2	14,3
Diğer	3	21,4
Toplam	14	100,0

Tablo 10’da görüldüğü üzere idarecilerin başarılı okul ve okul yöneticisi tanımlarında birbirine eşit ya da yakın sıklıkta, aynı kavramları kullandıkları göze çarpmaktadır. İdarecilerin tanımlarda en sık kullandıkları (f=3) kavramlardan biri “öğrenciyi çok yönlü geliştiren” kavramıdır. Örneğin İ.3KB, günümüzde başarılı okul algısında LGS başarısının öne çıktığını ve başarılı okul tanımında çok önemli bir argüman olarak kullanıldığını belirtmiş fakat bu tanımlamanın eksik kaldığını ve başarılı okul tanımında öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre çok yönlü gelişiminin daha önde olması gerektiğinin altını çizmiştir:

Devletin, milli eğitimin temel amaçlarını da hedefine koyarak, öğrencileri ilgi, yeteneklerine göre çok yönlü geliştirebilen okuldur diye düşünüyorum. Sadece tek bir yönde değil çünkü günümüzde sadece öğrencileri LGS ve sınava yönelik çalıştırıyorlar. Yani çok yönlü çocuk gelişimini sağlayan okuldur diye düşünüyorum. (İ.3KB)

Benzer şekilde İ.2EM ise teorik başarının yanında ahlaki yönden gelişimin de gerekliliğini ifade ederek çok yönlü gelişime dikkat çekmiş ve “Başarılı okul sadece öğrencileri teorik yönden değil; ahlaki yönden ve teorik yönden birlikte at başı götürülen bir eğitim sistemi olması gerekir.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 10’da başarılı okul ve okul yöneticisi tanımlarında eşit sıklıkla (f=3) kullandıkları diğer bir kavram “akademik başarı sağlayan” olarak dikkat çekmektedir. Örneğin İ.5EC “Akademik olarak da maksimum fayda sağlandığı okul bence başarılı okuldur. Bu ortamı sağlayan idareci de başarılı okul idarecisidir.” İ.1EK ise “Tabi ki teknolojik şartları iyi kullanarak destekleyerek bir yerlere gelineceğini, başarının artacağını düşünüyorum.” ifadeleri ile akademik başarıya vurgu yapmışlardır.

Katılımcı idareciler “güçlü iletişim kuran ve çevreyi tanıyan” kavramlarını da aynı sıklıkla (f=3) kullanarak başarı tanımlarına dahil etmişlerdir. Aydoğan’a (2006) göre okul örgütünün hedeflerine ulaşabilmesi için çevresi ile geliştirdiği güçlü iletişim ve iş birliği yönetsel süreçler açısından vazgeçilmez bir boyuttur. Literatürde desteklendiği üzere İ.1EK “kendisini ve öğrencisini, çalıştığı personeli tanıyan, çalıştığı bölgeye hâkim olan gerek velilerle, halkla, öğrenci ile ve öğretmenleriyle, personeliyle hizmetlisi dahil bunun içerisinde iletişimi olan” ifadeleri ile başarılı okul ve okul yöneticisi olabilmek için çevreyi tanıma ve güçlü iletişim kurma becerilerinin öneminin altını çizmektedir. Aynı şekilde İ.4EA “kendi bünyesinde çevresine uyum sağlamış, topluma uyum sağlamış bir okul” ifadelerini kullanarak çevreye uyumun önemini vurgulamıştır.

Katılımcı idarecilerden İ.5EC ve İ.4EA’nın “okulu sevdiren” kavramını öne çıkardıkları dikkat çekmektedir. Örneğin İ.5EC, “Bence kısaca öğrencilerin, öğretmenlerin mutlu olduğu okul” ifadeleri ile öğrenci ve öğretmenlerin okulda mutlu zaman geçirdikleri bir okul ortamının bu tanıma uygun olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde İ.4EA ise “Velisine, öğrencisine okulu sevdiren, öğretmenin içinde okul kültürünü sağlayabilen bir okul yöneticisi bence başarılıdır.” ifadeleri ile kurum kültürünü okulu sevdirmeye boyutu ile temellendirmektedir. Bunların dışında Tablo 10’da başarılı okul ve okul yöneticisi tanımlarında “Empati”, “Teknolojiyi Kullanabilen” ve “Sosyal Etkinliklere Önem Veren” kavramları da diğer kategorisi altında idarecilerin başvurdukları kavramlar olmuştur.

İdarecilerin başarılı okul ve okul yöneticisi tanımları incelendiğinde, hiçbir idarecinin “kronik devamsızlık probleminin çözüldüğü, öğrencilerin devamsızlık yapmadıkları okul gibi” direkt olarak devamsızlık probleminin yönetimine dair bir olguyu başarı tanımlarına yerleştirmede anlaşılmaktadır. Bunun aksine çoğu idarecinin (f=3), tanımlarına, okula sürekli şekilde gelen öğrenciler üzerine kurgulanabilecek kavramları

yerleştirdikleri görülmektedir. Bunun yanında bazı idareciler (f=2), “okulu sevdirme” kavramına öğrencileri de dahil etmiş, okulda okulu severek gelen öğrencilerin bulunduğu bir kurum kültürünün varlığını işaret etmişlerdir. Direkt olarak ifade edilmese de öğrencilere okulu sevdirme davranışı kazandırılmasının, kronik devamsızlık problemine ilişkin bir tedbir özelliği taşıdığı ve bu şekilde bazı idarecilerin problem ortaya çıkmadan sorunu engelleme eğiliminde oldukları d ş n lebilir.

Okul idarecilerinin kronik devamsızlık problemine bakışlarını daha iyi anlamak adına, idarecilere devamsızlık probleminin başarılı okul ve okul yöneticisi tanımına dahil edilip edilemeyeceği sorusu y neltirmiştir. Bu çerçevede idarecilere yöneltilen “Devamsızlık problemi bu tanımların neresindedir?” sorusuna ilişkin cevaplar analiz edildiğinde, idareci yanıtlarının; “dahildir” teması altında “mutlu, başarılı çocuklar”, “ ğrenci gelmezse eğitim zayıflar”, “şartlı dahildir” teması altında “bölge şartları ve veli/ ğrenci profili” ve dahil değildir temaları altında kategorileştirilebildiği g r lm ştir.

Tablo 11

Okul İdarecilerinin Başarı Tanımında Devamsızlık Probleminin Yeri

İlişkilendirilebilirlik Durumu	Problemin Tanımdaki Yeri	f	%
İlişkilendirilebilir	�ğrenci gelmezse eğitim zayıflar Mutlu ve başarılı çocuklar	2	40,0
şartlı İlişkilendirilebilir	Bölge şartları ve veli/�ğrenci profili	2	40,0
İlişkilendirilemez	-	1	20,0
Toplam		5	100,0

Tablo 11 değerlendirildiğinde idarecilerin bir kısmı (f=2) devamsızlık problemini, başarılı okul ve başarılı okul idarecisi tanımlarına şartsız bir şekilde ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir. İ.5EC  ğrencinin okulda bulunmamasının eğitim  ğretim hedefleri açısından önemli bir handicap olduğunu belirtirken bu sürecin eğitim süreçlerini zayıflattığını; “Uygun bir eğitim  ğretim zamanla kalmıyor. Öğrencilerin azaldığı okullarda eğitim  ğretim ortamı zayıflıyor.” sözleri ile ifade etmektedir. Benzer şekilde İ.3KB ise soruya okulda mutluluk ve başarı ilişkisi üzerinden cevap vermiştir. Katılımcı,  ğrencilerin okulda mutlu olmalarının kronik devamsızlık problemine karşı önemli bir tedbir, başarılı öğrenciler için önemli bir fırsat olduğundan yola çıkararak “Başarılı okul bütün öğrencilerini tam kapasite okula getirebilir. Çocuklar okulda mutluyorsa, iyiye ya da işte okul başarılıysa gelmek isteyeceklerdir mutlu oldukları yere.” ifadeleri ile “mutlu ve başarılı çocuklar” kavramlarının altını çizmektedir.

Farklı yerleşim yeri özellikleri taşıyan yerlerde görev yapan İ.1EK ve İ.2EM'ye göre devamsızlık problemi, başarılı okul ve başarılı okul idarecisi tanımlarına şartlı şekilde yerleştirilebilmektedir. İ.1EK, kronik devamsızlık probleminin başarı tanımına dahil edilebileceğini fakat okulun bulunduğu çevre şartlarının ve bölgenin sosyo kültürel özelliklerinin çok önemli olduğunu “Başarılı bir okulda öncelikle bölge tabi ki çok önemlidir veya öğrenci potansiyeli, veli potansiyeli kesinlikle etkilidir. Fakat başarılı okulda devamsızlık sorunu da en aza indirgenmesi gerekiyordur.” sözleri ile ifade etmektedir. Benzer şekilde İ.2EM, devamsızlık probleminin çözümünde eğitimin sac ayağını oluşturan veli-öğrenci-okul üçgeninin eşgüdümüne işaret ederek, sadece okulun gayretlerinin bu konudaki yetersiz kaldığını belirtmiştir:

Eğitimde sac ayağı var. Bir öğretmen yani öğretmen idareci, okul dahil. İki öğrenci, üç veli. Bu üçü bir araya gelmeden olmuyor. Veli çok önemli. Sosyal, kültürel, ekonomik şartları eğer iyi değilse bir öğretmenin gayreti ya da bir öğrencinin gayreti yetersiz kalıyor. Bu üçü bir araya geldi. Bu görüşmeler, ev ziyaretleri önemli. Bunları yaptığımız zaman devamsızlığı düşürebiliyoruz. (İ.2EM)

Devamsızlık problemini başarılı okul ve okul yöneticisi tanımına dahil etmeyen idareci sayısı (f=1) azınlıkta kalmaktadır. Sistemsel sorunlardan kaynaklanan bazı sıkıntıların eğitimcileri bu konuda çaresiz bıraktığını düşünen İ.4EA, “Son dönemlerde gördüğüm gene biraz sistemin açığından faydalandıklarını düşünüyorum. Hem velinin hem de öğrencinin. Yani okul idaresini ya da öğretmenin elini kolunu bağlıyorlar.” sözleri ile devamsızlık probleminde okul dışı faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi idarecilerin devamsızlık probleminin, başarılı okul ve okul yöneticisi tanımına dahil olup olmayacağı konusunda birbirinden ayrıştıkları görülmektedir. Kimi idareciler devamsızlık problemi çözümünün okul yönetimi açısından bir başarı kriteri sayılabileceğini savunurken, kimi idareciler de bunun aksine konunun başarı tanımına dahil edilemeyeceğini düşünmektedir. Sorunun çözümünü başarı kriterlerine dahil eden idarecilerin öğrencinin mutlu olduğu bir kurum kültürüne sahip olma ve öğrencinin bulunmadığı okullarda eğitim süreçlerinin zayıflayacağı düşüncesi öne çıkarken; sorunun çözümünü başarı kriterlerine dahil etmeyen idareci ise devamsızlık probleminin ortaya çıkışında öğretmen dışındaki faktörlerin ağır bastığını, öğrenci ve velilerin özellikle sistemin açıklarından faydalandığını ifade edip, sorunun çözümünde eğitimcilerin ellerinin çok zayıf olduğunu vurgulamaktadır. Bunların yanında bazı idareciler ise konuya mesafeli yaklaşarak, sorunun çözümünün kısmi şekilde başarı tanımına dahil olabileceğini düşünmektedir. Bu idarecilere göre problemin özünde veli ve çevre gibi faktörler daha ağır basmakta bu haliyle konunun tam anlamıyla başarı tanımına dahil edilmesinin yanlış olacağı düşünülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Başarı Tanımları ve Kronik Devamsızlık İlişkisini Kurma Biçimleri

Araştırmada öğretmenlere kronik devamsızlık olgusunu, başarılı öğretmen tanımına dahil edip etmedikleri ve dahil ediyorlar ise ne şekilde dahil edildiğini anlamak üzere “Başarılı öğretmeni nasıl tanımlarsınız?” ve “Devamsızlık problemi bu tanımın neresindedir?” soruları yöneltilmiştir. Aşağıda bu soruların bulguları alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen “Başarılı öğretmeni nasıl tanımlarsınız?” sorusunun yanıtları analiz edildiğinde, katılımcı yanıtlarının; “öğrenciyi geliştiren” “görev/sorumluluk bilinci yüksek”, “dersi sevdiren”, “mesleğini seven” temaları altında kategorileştirilebildiği görülmüştür.

Tablo 12

Öğretmenlerin Başarılı Öğretmen Tanımları

Başarılı Öğretmen Tanımı	f	%
Öğrenciyi geliştiren	3	37,5
Görev ve sorumluluk bilinci yüksek	2	25,0
Mesleğini seven	2	25,0
Dersi sevdiren	1	12,5
Toplam	8	100,0

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin tanımlarında en fazla (f=3) öne çıkarttığı kavramların “öğrenciyi geliştiren” teması altında toplanabileceği görülmektedir. Örneğin köyde çalışmakta olan Ö.1KK, öğrenci kapasitesine vurgu yaparak hem eğitim hem de öğretim anlamında maksimum düzeyde gelişim sağlayabilmenin başarılı öğretmen tanımına uygun olduğunu belirterek şunları ilave etmiştir:

Başarılı öğretmen aslında eğitim öğretim kademesinde bir çocuğun alabileceği maksimum düzeyde hem eğitim hem öğretim verebilen öğretmendir. Yani ben bir matematik öğretmeni olarak söyleyeyim. Sekizinci sınıfta başarılı dediğim öğrenci, benim için fen lisesi sınavını kesin kazanan öğrenci değildir de aynı zamanda hem akademik olarak çocuğun kendi bünyesinde ve alabileceği kadar matematiği öğretebilmişsem aynı zamanda da işte ahlaki anlamda da bir yere getirebilmişsem benim için başarılı öğrencidir. Tek başına değil. İşte bir tek fen lisesini kazandırdım ama başta ders olarak bir yere getirmişim, ahlaki olarak toplumsal kazanması gereken bazı şeyleri kazandırmadan mezun etmişsem benim için çok başarılı bir öğrenci olmuyor. Yine aynı şekilde ahlaki olarak her şeyi tamamlamışız ama öğrenci en azından toplama çıkarma çarpma bölebilecek kapasiteye sahip ama ben bunu veremeden mezun olmuşsa işte o zaman da başarılı bir öğrenci olmuyor. Yani benim için başarı öğrencinin tüm kazanımları kazanması değil de kendi kapasitesinde yapabileceği maksimum düzeye ulaşması çıkmasıdır. (Ö.1KK)

Ö.5EC ise benzer şekilde öğrenciyi geliştiren vurgusunu “kazandığı becerileri öğrencilerine en iyi aktaran” ifadeleri ile ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (f=2) kullandıkları başka bir tema ise “görev ve sorumluluk bilinci yüksek” temasıdır. Örneğin Ö.2KM “başarılı öğretmen işini en iyi şekilde yapmaya çalışan, görev ve sorumluluklarını hani zamanında...” ifadeleri ile görev ve sorumluluk bilincini öne çıkartan bir tanımlama yoluna gitmiştir. Benzer şekilde Ö.5EC nasıl eğitim süreçlerinde öğrencinin sorumluluklarını yerine edindirilmek istenen bir davranış olarak öne çıkıyorsa, öncelikle öğretmenlerin bu bilinci ortaya koyması gerekliliğinin altını çizmektedir:

Başarılı bir öğretmen görevini en iyi şekilde yapan, meslek gerekliliklerine sahip olan, kendisinden beklenen performanstan önce kendisi üniversitede ve yüksekokullarda okurken aldığı eğitimi, kazandığı becerileri öğrencilerine en iyi aktaran, mesleğini en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan, kazandığı paranın hakkını vermeye çalışan, zamanında dersine giren çıkan, kendini geliştiren, sorumluluklarını yerine getiren, nasıl bir öğrenciden sorumluluklarını yerine getirmesini bekliyorsak sorumluluklarını yerine getiren bir öğretmen... (Ö.5EC)

Öğretmenlerin, başarılı öğretmen tanımlarında öne çıkardıkları (f=2) bir başka kategori ise “mesleğini seven” temasıdır. Örneğin Ö.4EA “Mesleğini seviyorsa, kendinden öğrencilere bir şey verebiliyorsa o öğretmen başarılıdır.” ifadeleri ile mesleğini sevmeye özelliğini başarılı öğretmen tanımının bir gerekliliği şeklinde açıklamıştır.

Son olarak başarılı öğretmen tanımını “öğrencilere dersi sevdirmek” temelinde kurgulayan Ö.3KB, öğrencilerin gönlüne girebilen öğretmenlerin mesleki başarıyı elde edebildiklerini, akademik başarısının ikinci planda olduğunu belirterek, “Başarılı öğretmen öğrencisinin gönlüne girebilen öğretmendir bence. Yani dersi sevdirebilen bence. Yani akademik başarıdan ziyade daha çok gönle hitap etme, gönlüne dokunma benim için daha önemli.” dersi dolayısıyla öğretmeni ve okulu sevdirmek kazanımları ile duyguları harekete geçirebilme boyutunu öne çıkarmıştır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde hiçbir öğretmenin “kronik devamsızlık probleminin çözüldüğü, öğrencilerin devamsızlık yapmadıkları derse ev sahipliği yapma gibi” direkt olarak devamsızlık probleminin yönetimine dair bir olguyu başarı tanımlarına yerleştirmede görülmemiştir. Bunun aksine birçok öğretmenin tanımlarını, mesleki sorumluluk, mesleğini sevmek gibi öğrenci dışındaki boyutlar üzerine kurdukları, bazı öğretmenlerin ise okula gelen öğrenciler üzerinde gelişim sağlayabilme özelliğini öne çıkardıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan yalnızca bir öğretmen “dersi sevdirmek” kazanımı sağlayarak, öğrencilerin dersi dolayısıyla okulu severek derse geldiği bir sınıf oluşturma gerekliliğine değinmiştir. Direkt olarak ifade edilmese de öğrencilere dersi sevdirmek

davranışı kazandırılmasının, kronik devamsızlık problemine ilişkin bir tedbir özelliği taşıdığı ve bu şekilde katılımcının problem ortaya çıkmadan sorunu engellemeyebilme potansiyelini işaret ettiği düşünülebilir.

Öğretmenlere yöneltilen “Devamsızlık problemi bu tanımın neresindedir?” sorusuna dair cevaplar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının tanıma dahildir, tanıma kısmen dahildir, tanıma dahil değildir şeklinde kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Başarı Tanımında Devamsızlık Probleminin Yeri

Tanım Dahil Olma Durumu	f	%
Dahil değildir	2	40,0
Kısmen dahildir	2	40,0
Dahildir	1	20,0
Toplam	5	100,0

Tablo 13’e göre öğretmenlerin bir kısmı (f=2) kronik öğrenci devamsızlık probleminde öğretmenin sorumluluk taşıdığı bazı noktalar olabileceğini düşünse de bu olgunun başarılı öğretmen tanımına sokulamayacağını, problemin kökeninde daha çok aile ve çevre gibi sosyolojik faktörlerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Örneğin köyde çalışmakta olan Ö.1KK, bu konuyu tamamen okulun bulunduğu bölge şartları çerçevesinde değerlendirmenin gerekli olduğunu, öğretmenin bu hususta yapabileceği çok fazla bir şey olmadığını belirtmiştir:

Bu nerede çalıştığınıza bağlı, kiminle çalıştığınıza bağlı. İşte sosyal açıdan biz şu an çok zor bir köydeyiz. Bundan daha zor yerlerde de çalıştım. İşte mevsimlik işçi olarak çalışan öğrencilerin yerinde. Öğretmenin çok sorumluluğunda olan bir şey değil. Yani bölgesel olarak eğer öğrencinin anne babası çok ilgili, merkezi bir yerde çalışıyorsanız ama öğrenci sürekli devamsızlık yapıyorsa merkezi bir okulda başarılı bir ailenin içinde ya da ilgili bir ailenin içinde o zaman öğretmen kendini sorgulayabilir. Benim dersimden mi kaçıyor? Bizden mi kaçıyor? Okulu sevdiremedik diye ama işte öğrenci mevsimlik işçi ise zaten ailesi alıp kaçırıp götürüyor. Senin elinde olan bir şey değil. Tutmak istesen de tutamıyorsun. Çünkü aile bu sefer gel o zaman faturamı öde diyor. Ben bunu çok duydum. Hocam elektrik faturamı öde o zaman diyor ya da başka türlü söylüyor. İşte burada da yine öğrencilerin birçoğu tarlada ailesine yardım etmek için hayvancılıkla yardım etmek için hiçbir şey olmasa evde yardım etsin şeklinde kullanıldığından öğrenci devamsızlığı çok öğretmene indirgenecek bir şey değil. Yani bölge bölge kıyaslanmalı hocam. (Ö.1KK)

Benzer şekilde Ö.2KM ise devamsızlık probleminde öğretmenin ve okulun elinden geleni yaptığını belirtip, bu konuda ailenin çok daha kritik bir pozisyonda olduğunu belirtmiştir:

Devamsızlık problemi başarılı yani devamsızlıktan tabii ki hani öğretmen de sorumlu. Devamsızlığın takibinden ama bence veli burada çok önemli. Aile önemli. Öğretmen her ne kadar çocuğun okula devamını sağlamaya çalışsa da veli çocukla ilgilenmediği sürece devamını sağlamadığı sürece çocuk hani devamsızlık yapmaya devam ediyor. Hani okulda öğretmenler olsun, idareciler olsun öğrencinin okula devamını sağlamak için elinden geleni yaptığını düşünüyorum. Ama burada veli arkasında durmayınca öğrencinin, öğrenci devamsızlığı artıyor. Gelmiyor. (Ö.2KM)

Tablo 13'e göre bazı öğretmenler (f=2) devamsızlık probleminin başarı tanımına direkt olarak dahil edilmese de devamsızlığın kimi noktalarda öğretmenin sorumluluğu olabileceğini belirtip, öğretmenlerin bu konuda başarı sağlayarak sorunun çözümünün bir parçası olabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö.5EC, devamsızlık olgusunun doğrudan başarılı öğretmen tanımı ile ilişkilendirilemeyeceğini bunun aslında bir ekip işi olduğunu belirtip fakat bu konuda sarf edilen bireysel bir çabanın da başarı kriteri sayılabileceğini düşüncesini paylaşmıştır:

Şöyle yani aslında çok bağlayamıyorum. Şu anda ama o bu problemin yaşandığı bir yerde bu sorunu çözmeye yönelik de bir çabada bulunduyorsa öğretmen, hani o da başarı kriteri sayılacaksa ve bunu sağladiysa ki bu galiba bu görüşmede de böyle bir değil mi hocam? Bu görüşmede de böyle bir başarı elde etme çabası var. Bunun da bir başarı sebebi sayılabileceğini düşünüyorum ama başarı öğretmen başarılı veya öğretmen başarısız olsa çocuğun devamsızlığıyla onu bağlamıyorum çok. Doğrudan çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğretmenim kendi bireysel başarısı ama tabii ki karşısındaki öğrenci onun muhatabı devamlılığını sağlaması açısından tabii ki öğretmenin de payı var. Yok diyemem. Sağlamalıdır. Ama bunun bir ortak birliktelikle bir idareyle okul idaresi ve diğer öğretmenler ile de beraber yapılacağını düşünüyorum. Bir ekip işi olduğunu düşünüyorum yani tabii ki ailenin durumu da çok önemli. (Ö.5EC)

Benzer şekilde Ö.3KB, kronik devamsızlık probleminin öğretmenden kaynaklanan bir süreç olabileceğini fakat problemin tamamen öğretmene bağlanamayacağını belirtip, konunun çok çeşitli faktörler içerdiğini ilave etmiştir.

Devamsızlık durumu çok yönlü bir şey. Hem öğretmenden de kaynaklı olabilir. Aile işin içine girebilir. Öğrencinin isteği, istememesi olabilir. Dolayısıyla hani öğrenci gelmiyorsa öğretmen başarısızdır. Kısmen, tamamen olamaz. Ya çünkü görüyoruz ki bazı öğrenciler bir önceki dersi varken o ders olmuyor veya önceki ders yok sizin dersinize geldim diyor. Kısmen ama tamamen değil. (Ö.3KB)

Kronik devamsızlık probleminin başarılı öğretmen tanımının bir parçası olduğunu savunan Ö.4EA ise öğrenci ilgisini derse çekemeyen öğretmenin devamsızlık süreçlerine sebebiyet verebileceğini, "Öğrencinin ilgisini çekmediği için yani öğretmen öğrencinin kafasına giremediği için bence büyük bir problem vardır. Yani devamsızlık nedeni odur bence." ifadeleri ile dile getirerek devamsızlık probleminde öğretmenin başarı sağlayamama rolünün de olabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin, devamsızlık problemi yönetim süreçlerinin başarılı öğretmen tanımına dahil olup olmayacağı noktasında birbirinden ayrıştıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler devamsızlık problemi çözümünün kısmen ya da direkt olarak öğretmen nitelikleri açısından bir başarı kriteri sayılabileceğini savunurken, bazı öğretmenler de bunun aksine konunun başarı tanımına dahil edilemeyeceğini düşünmektedir. Sorunun çözümünü başarı kriterlerine dahil etmeyen öğretmenler, problemin kökeninde daha çok aile, çevre gibi sosyolojik faktörlerin bulunduğunu düşünmektedir. Problemin yönetim süreçlerinin, başarılı öğretmen tanımına kısmi şekilde

ya da direkt dahil edilebileceğini düşünen öğretmenler, kimi öğrencilerin dersi veya öğretmeni sevdiği için sadece sevdikleri derse geldiklerinden yola çıkarak, dersi sevdirememenin devamsızlık problemine sebep olabileceğini düşünmektedir. Bunun yanında katılımcıların, devamsızlık problemi çözümünün içinde öğretmenin de dahil olduğu bir ekip işi olması itibarıyla, doğrudan olmasa da dolaylı bir şekilde başarılı öğretmen tanımına dahil edilebileceği düşüncesini paylaştıkları anlaşılmaktadır.

4.1.3. Veli ve Öğrencilerin Okulun Bireye ve Topluma Ne Kazandırdığı Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada veli ve öğrencilerin okula atfettikleri anlamı irdelemek üzere “Okul bireye ve topluma ne kazandırıyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci ve velilerin eğitime yönelik düşünce ve tutumları okul terkine doğru giden kronik öğrenci devamsızlığı ile yakından ilişkili olduğundan dolayı bu soruya ilişkin yanıtlar anlam taşımaktadır. Soruya dair katılımcı yanıtları analiz edildiğinde yanıtların; “bilgi/ bilinç”, “gelecek”, “temel eğitim”, “sevgi-saygı” ve “diğer” temaları altında kategorileşebildiği anlaşılmaktadır. Soruya ilişkin yanıtların bulguları aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 14

Veli ve Öğrencilerin Okula Atfettikleri Anlam

Okula Atfedilen Anlam	Veli		Öğrenci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bilgi/Bilinç	4	33,0	4	33,0	8	33,4
Gelecek	3	25,0	2	16,6	5	20,8
Temel eğitim	2	16,6	3	25,0	5	20,8
Sevgi saygı	2	16,6	1	8,3	3	12,5
Diğer	1	8,3	2	16,6	3	12,5
Toplam	12	100,0	12	100,0	24	100,0

Tablo 13 incelendiğinde okulun bireye ve topluma ne kazandırdığı sorusuna veli ve öğrencilerin en çok (f=8) “bilgi, bilinç” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle veli ve öğrencilerin eğitime yükledikleri en büyük misyonunun öğrencileri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin merkezde ikamet eden V.2KM soruya “çocuklarımızı daha iyi bilgilendirmek çocuklarımızı daha iyi eğitmek için” yanıtını verirken benzer şekilde dezavantajlı beldede yaşayan veli V.5KC ise çocuğunun içinde bulunduğu durumdan rahatsız bir şekilde “öğrencilerin daha iyi, bilgili

olması için daha kendilerini geliştirmeleri için” şeklinde sözler sarf etmiştir. Aynı velilerin öğrencilerinin de benzer kavramları kullanmaları dikkat çekicidir. T.2EM “Bilinçli olalım diye...” derken, benzer şekilde T.5KC ise “İnsanlar cahil olmasın daha bilgili olsun diye. Daha yani bilgili olsun diye. Her şeyi anlasınlar. Okuması yazması olsun. Her şeye imza atmasınlar diye. Bilinçli olmak için” ifadelerini dile getirmiştir.

Tablo 13’e göre katılımcıların eğitime attettikleri diğer bir anlam “gelecek” teması altında kategorileşmektedir. Velilerin okulun gerek bireysel gerek toplumsal yaşantılarının niteliğini belirlemede önemli bir rolü olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Örneğin V.1EK “Okul demek yarın demek. Gelecek demek. Gelecek nesiller demek.” sözleri ile okula karşı olumsuz bir tutumu olmadığını aksine okulun gelecek açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Şehirde yaşayan V.2KM ise “Biz velilerin yapamadığını orada sağ olsun öğretmenlerimiz daha daha elinden gelenin en güzelini yaparak çocuklarımızı geleceğe hazırlamak için var.” ifadelerini kullanırken öğretmenlere müteşekkire bir şekilde öğretmenlerin, çocukların geleceği için velilerden daha emek verdiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler ise eğitimin meslek edindirme misyonunu öne çıkarmıştır. Örneğin T.1KK, “öğrenmek, memur olmak, çalışmak, bir şeyleri elde etmek” aynı şekilde T.4EA ise “meslek edinmek için hocam” sözlerini ifade etmiştir.

Tablo 13’e göre bazı katılımcılar (f=5) okulu temel eğitim ile çerçevelemektedir. Örneğin V.1EK “Temel yapı demektir. Temel yapı ilkokulda başlar hocam.” ifadeleri ile temel eğitimin önemine dikkat çekerken, aynı velinin öğrencisi T.1KK ise “eğitimimizi sağlamak” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde T.5KC de okulun bireyler nezdinde “Her şeyi anlasınlar. Okuması yazması olsun.” misyonuyla hizmet verdiği düşüncesini vurgulamıştır.

Tablo 13’te bazı katılımcıların da (f=4) okulun insana sevgi ve saygı kazandırdığı düşüncesini paylaştıkları anlaşılmaktadır. Çocuğunun içinde bulunduğu durumdan rahatsız olduğu anlaşılan aynı zamanda muhtarlık yapan V.4EA, “Yani saygı, sevgi öyle kazandırıyor.”; başka bir belde gündelik işlere giden V.5KC ise “yani anneye babaya saygı için...” ifadeleri ile okulun bireylere sevgi ve saygı kazandırdığının altını çizmiştir.

Son olarak katılımcıların diğer cevaplarında ise okulun; öz güven geliştirmek, kötü alışkanlıklardan koruma, vatan sevgisi gibi kazanımları sağladığı görüşleri ön plana çıkmaktadır. Örneğin V.5KC “kendilerine daha bir güvenli kişi olması için yani daha iyi okul benim açımdan” sözleri ile özgüven gelişiminin altını çizirken, T.4EA “Çocuğu hocam bu kötü ortamdan uzaklaştırır” sözleri ile istenmeyen davranışlardan koruma gibi farklı misyonlara vurgu yapmıştır.

Tablo 13’te görüldüğü üzere öğrenci ve velilerin eğitime olumlu bir anlam atfettikleri başka bir deyişle okula karşı olumsuz bir tutum taşımadıkları anlaşılmaktadır. Bütün katılımcılar okulun birey veya toplum adına gerekli ve önemli bazı misyonlar taşıdığını düşünmektedir. Bunun yanında öğrenci ve veli yanıtlarının bazı noktalarda kesişip, bazı noktalarda ayrıştığını söylemek mümkündür. Kesişen noktaların aynı ailede yaşayan veli ve öğrencilerde fazlaca görülmesi bu ailelerde özellikle öğrencilerin velilerden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında ayrışma sebeplerinin ise öğrenci ve velilerin eğitime kendi pencerelerinden anlam atfetmeleri nedeniyle gerçekleştiği düşünülebilir. Velilerin öğrencilerden beklediği anne babaya saygı, öğrencilerin ise gelecekte edinilecek mesleğe ulaşma gibi yanıtları vermeleri bu hususun göstergeleri sayılabilir. Bunlarla beraber yanıtların katılımcı cinsiyet, yerleşim yeri ya da meslek gibi özellikleri üzerinden bir ayrışma göstermediği görülmektedir.

4.1.4. Katılımcıların Zorunlu Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Türkiye’de zorunlu eğitim farklı dönemlerde 8 yıla çıkarılmak istense de 1997 yılına kadar 5 yıl olarak uygulanmıştır. 16.08.1997 tarihinde çıkarılan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (1997) ile zorunlu eğitim, ilkokul ve ortaokulun birleştirilip ilköğretim haline getirilip “8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim” olarak düzenlenmiştir. Daha sonra 29.03.2012 tarihinde ise İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) ile zorunlu eğitim; 12 yıla çıkarılmıştır. Yeni düzenleme ile 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise şeklinde “12 yıllık kademeli ve kesintili eğitim” şeklinde bugünkü haline getirilmiştir (Tufan, 2016). Bu başlıkta zorunlu eğitime ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgular aktarılacaktır. Öte yandan, zorunlu eğitim uygulamasının kronik devamsızlık problemine etkisi katılımcı görüşleri ışığında analiz edilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “zorunlu eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna dair cevaplar analiz edildiğinde, katılımcı yanıtlarının; “karşıyım”, “destekliyorum” ve “diğer” temaları altında kategorileştiği görülmüştür.

Tablo 15*Katılımcıların 12 Yıllık Zorunlu Kademeli Eğitim Hakkındaki Görüşleri*

Görüşler	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Karşıyım	1	20,0	1	20,0	4	80,0	5	10,0	11	55,0
Destekliyorum	4	80,0	4	80,0	0	0,0	0	0,0	8	45,0
Diğer	0	0,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	1	5,0
Toplam	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	20	100,0

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (f=4) 12 yıllık kademeli zorunlu eğitimi destekledikleri görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin zorunlu eğitim sayesinde bireylerin birçok kazanım elde ettikleri düşüncesini paylaştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin T.2EM okulun hem bireysel hem sosyal kazanımlarına dikkat çekerek, “Başarılı hocam ya. İmkân varsa okuyabiliyorlar. Ha bizim de çok şükür imkânımız var ama okumak istemedim ben. Dediğiniz gibi topluma karışma, bireysel olma, sosyalleşmek, dayanışmak, vatan sevgisi bilgisi işte hocam bunlar, olumlu...” ifadeleri ile aslında okulun öğrencilere çok önemli kazanımlar sağladığını fakat kendisinden kaynaklanan sebeplerden ötürü okulu bıraktığını ifade etmiştir. Benzer şekilde T.3KB ise eğitim seviyesi yükseldikçe bilgi seviyesinin de arttığını belirterek şunları aktarmıştır: “Bana göre iyi bir uygulama. Çünkü ilkökul bitince o kadar çok bir şey öğrenemiyoruz ama üç okul bitirince daha bilgili oluruz”.

Öğrenciler arasında 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimi desteklemeyen bir öğrenci bulunmaktadır. Okuma yazma öğrendikten sonra okula devam etme kararının öğrencinin isteğine bırakılması gerektiğini düşünen T.1KK soruya: “Bence tercihe bırakılmalı. Çocukların isteği olmalı. İsteyen gitmeli, isteyen gitmemeli.” şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine katılımcıya, “Hiç mi gitmemeli? İlkokul 1’e de mi gitmemeli? Ne zaman zorunlu halden çıkmalı?” soruları yöneltilmiştir. Öğrenci, “Hayır bence gitmeli. Okuma yazmayı öğrendikten sonra” sözleri ile öğrencilerin okuma yazmayı öğrendikten sonra isterlerse okulu bırakabilmeleri düşüncesine sahip olduğunu aktarmıştır.

Tablo 15’e göre öğrencilere benzer şekilde velilerin de çoğu (f=4) zorunlu kademeli eğitim uygulamasını desteklemektedir. Örneğin, kendi öğrencilik zamanları ile mevcut zamanın şartlarını karşılaştırarak öğrencilere bugün çok daha iyi imkânlar sunulduğunu vurgulayan V.2KM şunları ifade etmiştir:

Çok güzel... En azından bizim zamanımızda dediğiniz gibi daha yani şimdi bilgi daha daha artık ilerliyor. Çocuklarımız daha güzel bir eğitim alıyor. Bizim zamanımızda bu kadar gelişmemişti.

Çoğu mesela İngilizce hiç yoktu. Biz hiç görmedik beşinci sınıfta. Şu an gerçekten çocuklarımız bir yerlere gelebiliyorsa o eğitimin uzaması sebebiyle geliyorlar. (V.2KM)

Benzer şekilde V.5KC de kendi öğrencilik zamanında bazı akranlarının ortaokula gidip kendisinin gidemediğinden bahsederek, öğrencilik yıllarında zorunlu eğitimin olması durumunda sonuçlarının kendisi için daha uygun olacağını şu şekilde açıklamıştır:

Bence daha iyi hocam. Bizim zamanımızda ortaokul zorunlu değildi. İsteyen gidiyordu. İstemeyen gitmiyordu. Mesela benim zamanımda da benimle emsallerin mesela iki üç sınıf sonrası ortaokula gitti, okudu. Ben gitmedim. Benden sonra da işte amcamın kızları falan gitti. Ben gitmedim. Şimdi daha iyi mesela ortaokula en azından daha çok öğreniyor. Daha eğitilmiş bir toplum oluyor. Daha bilgili oluyor. Daha güzel. Keşke benim zamanımda da ortaokul olsaydı. Daha güzel olurdu. Zorunlu olarak olsaydı zorunlu olduğundan giderdik. İşte bizim zamanımızda beşti beşte bitiriyorduk. (V.5KC)

Veliler arasında bir veli zorunlu eğitim uygulamasına mesafeli yaklaşmıştır. Öğrencinin akademik olarak başarı sağlamayacağını öngörüldüğü durumlarda, öğrencinin belli yaşlardan sonra inisiyatif kullanarak okulu bırakabilmesi ya da öğretmenlerin bu konuda karar verebilmesi gerektiğini düşünen V.1EK, şunları ifade etmiştir:

Şahsi fikrim bence olumlu değil hocam. Çünkü belli bir yaştan sonra çocukluğunu bireysel olarak okuldan kopuyor. Aynı zamanda öğretmen ve ailesini kandırıyor. Ailesi sanıyor çocuk okulda. Öğretmen sanıyor çocuk hasta veyahut da bir evde sorumluluğunda. Yani belli bir yaştan sonra çocukları ilkokul veya ortaokul sonlarına doğru 7 veya 8 gibi şeylerden bence sıkılmamalı yani çocuğun aileden önce çocuğun bir isteğine bağlı olarak davranılmalı bence hocam. Mesela aileye bile gerek duymadan öğretmenler bunu görüp gözetebilmeli. Çocuğun yani okuldan koptuğunu veyahut da okula sığmadığını yani o okulundan irtibatı olmadığını gözetlemeleri lazım hocam. (V.1EK)

Tablo 15'teki öğrenci ve veli yanıtları incelendiğinde katılımcıların çoğunun (f=8) mevcut zorunlu eğitim uygulamasını destekledikleri anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan birçok veli 12 yıllık kademeli zorunlu eğitimi desteklerken, sadece bir veli zorunlu eğitimin belli yaşlara kadar olması gerektiği, akademik başarı boyutunda umut vaat etmeyen öğrencilerin isteğe bağlı olarak okulu bırakabilmeleri gerektiğini savunmuştur. Velinin zorunlu eğitimin 5 yıllık temel eğitim uygulamasına benzer bir şekilde uygulanmasına taraf bir görüşü olduğu anlaşılmaktadır. Veli ve öğrenci katılımcıların yanıtlarında benzer sonuçların çıkması hatta öğrencilerin velileri ile nerdeyse aynı yanıtları vermesi bu konuda öğrenci ve velilerin birbirlerini etkilediği yorumunu ortaya çıkarabilir. Öte yandan kronik devamsızlık yapan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin zorunlu eğitimi desteklemeleri kendi içerisinde çelişen bir durum olması sebebiyle dikkat çeken bir durumdur. Veliler çocuklarının eğitime devam etmelerini istedikleri ve bunu desteklediklerini buna rağmen kendi ellerinde olmayan sebeplerden ötürü öğrencinin kronik devamsızlığa doğru gittiğini belirtmişlerdir.

Okul idarecisi görüşleri incelendiğinde kronik devamsız öğrenci idarecilerinin tamamının (f=5) 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime karşı oldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin de hiçbiri mevcut uygulamayı (f=0) desteklememektedir. Öğrenci ve veli katılımcıların büyük bölümünün zorunlu eğitimi desteklemelerinin yanında öğretmen ve idarecilerin mevcut zorunlu eğitim uygulamasına karşı olmaları dikkat çekici diğer bir bulgudur. Öğretmen ve idarecilerin zorunlu eğitimin öğrencilerin mesleki kariyerlerini etkilediği, bunun yanında okullarda birçok sorun ortaya çıkardığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili İ.1EK 5 yıllık zorunlu temel eğitimi ön plana çıkararak şunları eklemiştir:

Zorunlu eğitim, öğrenci ve aile şartlarını düşündüğümüz zaman çok verimli olmadığını düşünüyorum. Bu sebeple yani şu an itibarıyla biz sadece 5 sınıfa kadar okuyan bir kesimdik. İlkokulun 5. sınıfa kadar olduğu bir dönemde okuyorduk ve o dönemden sonra okumayacak öğrenciler en azından bir meslek edinmeye yöneliyordu. Ben bunun çok verimli olduğunu düşünmüyorum şartlar çerçevesinde. (İ.1EK)

İ.1EK, 5 yıllık zorunlu temel eğitim uygulamasının, akademik başarı gösteremeyen öğrencilere mesleğe erken yönelme fırsatı sunması açısından daha verimli bir uygulama olduğunu vurgularken, benzer şekilde merkez ilçede çalışan başka bir idareci İ.2EM de akademik performansı düşük öğrencinin iş piyasasında yönlendirilmesinin daha doğru bir uygulama olduğu belirtmiştir:

Ben olumsuz bakıyorum. Kesinlikle okumayacak ya da teorik anlamda... Ne diyelim onu fitrat gereği öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ilgisine ilgilerine daha doğrusu dikkat ederek, bu çocuk illa okuyacak diye zorlamanın bir anlamı yok. Bunu işte piyasadaki tabiri caizse amiyane tabirle sanayiye veya işte bir esnafın yanına vermek, orada kendini geliştirmesini sağlamak daha doğrudur. (İ.1EK)

Başka bir beldede çalışan İ.4EA Türkiye'nin hem toplumsal anlamda hem de eğitim sistemi anlamında 8 yıllık kesintisiz eğitime dahi tam uyum sağlayamadan 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçildiğini, bunun da birçok noktada sıkıntılar ortaya çıkardığını belirterek, zorunlu eğitimde mesleki eğitim seçeneğinin düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Mesleki eğitim sisteminin ortaokul kademesine indirgenerek geliştirilmesi gerektiğini ilave etmiştir:

Zorunlu eğitim bence günümüzde şu an hani daha toplum olarak tam olarak hazır olmadığımızı düşünüyorum ve yanlış olduğunu düşünüyorum hocam. 8 yıl zorunlu eğitim bile biz daha tam olarak alışmamışken o seviye daha tam oturtmamış iken şimdi 12 yıl zorunlu eğitim. Şimdi toplumsal alanda baktığımız zaman çocukların zaten okumayan, okusa da bile okuldan sonra yapacakları herhangi bir işe giremeyişi bu eğitimin bence toplum anlamında sıkıntıya soktuğunu düşünüyorum. Zorunlu yapılacaksa bile sadece çocuğa Türkçe, Matematik şeklide değil de bence mesleki anlamda biraz zorunluluk getirilmesi olduğunu düşünüyorum hocam. Şimdi baktığımız zaman birçok gelişmiş ülkenin seviyelerine, meslek okulları olarkten direkt ortaokul seviyesi yani 11 12 yaşlarında başlayarak o çocuğu o mesleğe yönlendiriyor. Şimdi bizim öğrencilerimize ülkemizdeki şehrimizdeki öğrencilere baktığımızda da birçoğu hani derslerle çok ilgilenmemesine rağmen kendi

özelinde indigimiz zaman birçoğunun bir sürü yeteneği var. Benim o kadar çok öğrencim var ki hocam. Yani elinde matkap işte kaynak yapması bilen, tek başına çiftçilik yapabilen öğrencilerimiz var. Tek başına tarlayı tapanı sürebiliyor. Götürebiliyor ama biz bu çocuğa hala Türkçe Matematik ya da işte Fendir, normal bilim derslerimizi vererekten çocuğu belli bir seviyeye getirmeye çalışıyoruz. Bu da çocuk sevmediği için doğal olaraktan başarısız oluyor. Bu yüzden de ben diyorum ki zorunlu eğitim yapılacaksa bile meslekleşme alanında mesleğe yönlendirerek bunun yapılması lazım. Yoksa düz Anadolu Lisesi, düz ortaokul okumayla bu maalesef olmuyor. (İ.4EA)

İ.4EA öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre ortaokuldan başlayarak mesleğe yönlendirildiği bir sisteme ihtiyaç olduğunu, öğrencin zorunlu olarak Türkçe, matematik, fen bilimleri gibi derslerin verilmesinin öğrencileri akademik başarısızlığa götürdüğünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin de idarecilere benzer düşünceler taşıdığını söylemek mümkündür. Tablo 15'te öğretmen katılımcıların birçoğunun (f=4) 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime karşı oldukları görölmektedir. Örneğin köyde çalışan Ö.1KK zorunlu eğitimin sadece ilk dört yıl olması gerektiğini, “parlak veya zeki” olmayan öğrencilerin zorla eğitime devam ettirilmesinin birçok sıkıntıları olduğunu belirtmiştir. 12 yıllık zorunlu kademeli eğitimin ustalık ve zanaat gerektiren işlerde usta yetişmesine engel olduğu, tarım ve hayvancılık sektöründe yaşanan sıkıntılarda rolü bulunduğunu belirterek olumsuz bir etki yarattığını ifade etmiştir. Bunun yanında bu uygulamanın hedeflendiği şekilde evlilik yaşını yükseltmediğini sadece perdeleyebildiğini, başta söylendiği şekilde mesleki ortaokullar açılmadığını ve bu konunun sadece imam hatip ortaokulları ile sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu olumsuzlukların yanında katılımcı, zorunlu eğitim sebebiyle okula kayıtlı bulunan bazı öğrencilerin okula devamsızlık yapmasının sınıf yönetimi ve öğretmen pratikleri açısından daha olumlu olduğunu belirtmiştir:

Ben tamamen karşıyım hocam. Şimdi biz kırsaldayız. Hükümet olarak ya da toplum olarak duyuyoruz ki hayvancılık bitmek üzere. Tarım bitmek üzere. O zaman ben kırsalda çok uç noktada zeki, parlak olmadığı sürece diğer öğrencileri neden okutmaya çalışıyorum ya da hepimiz işte arabamız bozuluyor. Oluk oluk tamirci arıyoruz. En iyi motor ustası, en iyi kaporta ustası. İşte bu mesleğin ömrü bitmiyorsa tükenmiyorsa ama ben şu an eleman yani yetkin eleman usta bulmakta zorlanıyorsam o zaman neden okumayacak çocuğu zorla okutuyorum. Önce dediler ki meslek orta okullar açılacak bir tek imam hatip ortaokuluyla kaldı. O zaman şöyle oluyor tek imamlık tek yani meslek imamlık mı? Tam tersi bence bir çocuk en fazla 4 yıl zorunlu eğitim görmeli. Bundan sonrasında dağılmalı. Ha desek ki eğitimin zorunlu olması çocuğun evlilik yaşını yükseltti mi bence hiçbir şey değişmedi. Çünkü bu sefer ne oldu? Adı resmi evlilik olmadı etrafımda zaten çocuklar yapacağı her şeyi gayri resmi yapıyor. Ne değişti? Hiçbir şey değişmedi? Yani o zaman bu çocuğu zorla okula getirmenin bir manası yok. Önceden de okumak isteyen çocuk için ama ailesi okutmuyorsa bütün öğretmenler seferber olmuyor muydu biz çocukken? Oluyordu. E şimdi de aynı şey olacak. Zorunlu eğitim olması çocuğu okutmuyor. Yine eğer çocuk çok parlaksa çok zekiye yine öğretmen peşinden koşturacak. Burada da aynı. Zaten tersi ben şu an burada keşke okula gelmese dediğimiz bugün de gelmesin diye gözüne baktığımız okulda görmediğimiz için çok mutlu olduğumuz öğrenciler var. Çünkü diğerlerini bu sefer temel eğitim hakkını alıyor. O sınıftaki öğrencinin hakkını alıyor. (Ö.1KK)

Benzer şekilde bir beldede çalışan Ö.5EC, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime karşı olduklarını iddia etmektedir. Bunun yanında zorunlu

eğitimin temel eğitim ile sınırlı kalması ya da en fazla ortaokula kadar olması gerektiğini, zorunlu eğitim sebebiyle bazı öğrencilerin okulda sadece zaman geçirmek için bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, ortaokulda sınıf tekrarı uygulamasının tercih edilmemesi ya da sınıf geçme sistemindeki sıkıntılar nedeniyle rahat şekilde ortaöğretime geçen öğrencilerin, ortaöğretimde akademik başarı anlamında zorluklar yaşayınca sınıf tekrarı yaşamaya başladığını ve bunun sonucunda eğitimden uzaklaştıklarının altını çizerek zorunlu eğitim sisteminde sınıf tekrarı uygulamasının olmasının gerekliliğini özellikle vurgulamıştır:

Olumlu bakmıyorum. 100 öğretmene sorsak yani ben 85-90'ının karşı, zorunlu eğitimin olmamasının destekleyeceğini düşünüyorum açıkçası. Neden yani çocuk okumuyor ya da o beceriye sahip değil olabilir. Sistemimizde sonuçta öğrenci de bırakmıyoruz. Öğrenci de bunu biliyor. Veli de bunu biliyor. Elinde sadece bir belge oluyor. Ortaokul diploması. Özellikle ortaokuldan sonrasında zorunlu eğitimin olması zaten sınıfta kalarak öğrenci okuldan uzaklaşıyor bu sefer de. Bu şekilde okuldan uzaklaşabiliyor. Yani zorunlu eğitim orada kendi kendine kesiliyor zaten. Yani zorunlu eğitim varsa da sınıfta kalma tekrarıyla olmalı ki öğrenci başarısızlıkla başarılı öğrenci başarısız öğrenci birbirinden ayırabilmeli. Zorunlu eğitimin en azından sekizden sonrası ben tamamen hani ilkokuldan sonrasında da zorunlu olmasını isteyenlerden değilim açıkçası. İlkokul yani beşinci ya da dördüncü beşinci sınıf yani dördüncü sınıftan sonrasında tabii ki çocuklarımız bunlar, süreç içerisinde okula devam edip ama yani bunun zorla da olmasının verimli olduğunu düşünmüyorum. Yani sadece okula vakit geçirmek için gelen bir grup da var. En azından ortaokula kadar tamam. Ama ortaokuldan sonra değil ya da genel fikrim bu. Yani zorunlu eğitim varsa da sınıfta kalma tekrarıyla olmalı ki, öğrenci başarısızlıkla başarılı öğrenci başarısız öğrenci birbirinden ayırabilmeli. (Ö.5EC)

Öğretmenler arasında sadece başka bir beldede çalışan Ö.3KB mevcut uygulamanın bütün yönleri ile olumlu olmasa da bazı özelliklerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Ortaöğretimin zorunlu olmaması gerektiğini düşünen katılımcı, bugünkü meslek liseleri uygulamasının faydalı bir uygulama olduğunu belirterek akademik başarısı düşük olan öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesi ve bu konuda öğrencilerin ciddi bir elemenden geçirilmesi gerektiğini savunmuştur:

Bence lise zorunlu olmamalı, lise isteğe bağlı olmalı. Böyle düşünüyorum. Yani yıl 8 yıl yeter daha sonra mesleğe yönlendirilmeli. Daha böyle işlevsel hani zorunlu olmamalı yok tamamen isteğe bağlı ama tabii ki meslek öğretime, hani meslek liselerinin yaptığı şu anki sistem çok mantıklı, zorunlu olmadan ama yine böyle bir kurum çatısı altında devam edebilir. Daha çok mesleğe yönelik olabilir ya çünkü akademik başarısı yoğun öğrenci var. Ama zorunlu olarak bitirmek isteyen öğrenci var. Onları ya da iyi bir elemek lazım. İyi bir süzgeçten geçirmek lazım. Yoksa hepsini illa lise okuyacaksın, illa Anadolu Lisesi okuyacaksınız. (Ö.3KB)

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmen ve idarecilerin mevcut 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulamasına karşı oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen ve idarecilerin hiçbiri mevcut uygulamayı tam anlamıyla destekleyen düşüncelere sahip bulunmamaktadır. Öğretmen katılımcılar, sadece zorunlu eğitim sistemi sebebiyle okulda bulunan öğrencilerin farklı sorunlara sebep olduklarını belirtmektedir. Katılımcı görüşlerine göre bu sorunlar ders işleyişine engel olma, sınıf yönetiminin zorlaşması,

disiplin problemlerinin artması ve akademik başarı beklentisi bulunan öğrencilerin de bu durumdan olumsuz etkilenmesi gibi şekillerde kendini göstermektedir. Birçok katılımcının tarafından ortaya konulan mesleki eğitimin ortaokul kademesinde başlaması gerektiği düşüncesi de zorunlu eğitime ilişkin görüşlerin ortaya çıkardığı bir başka bulgudur. Öğretmenlerin, öğrencileri ilgi, istek ve yeteneklerine göre ortaokul kademesinde mesleki eğitime yönlendirmenin bu konuda yaşanan birçok sıkıntıya çare olabileceğini düşündüğü görülmektedir.

Okul idarecilerin görüşleri de öğretmen görüşleri ile benzeşmektedir. Öğrencilerin eğitime dair bir motivasyon taşımadan zorunlu eğitim gereği okulda bulunması, ortaya çıkan disiplin sorunları sebebiyle idarecileri yormakta ve bu sorunların yönetiminde yaşanan zorluk ve sıkıntılar idarecileri olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında idareciler, öğrencilerin meslek hayatına geç atılmalarının getirdiği dezavantajların öğrencinin meslek hayatında da başarılı olmasının önünde bir engel olarak görmektedir. Uсталık ve zanaat gerektiren mesleklerde yaşanan, yetişmiş eleman eksikliği; tarım- hayvancılık gibi sektörlerde yaşanan iş gücü ihtiyacının karşılanamaması gibi sıkıntıların zorunlu eğitim uygulaması ile doğrudan ilgili olduğu öne çıkan bir başka görüş olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 15'ten de anlaşıldığı üzere katılımcıların zorunlu eğitime ilişkin görüşlerinin birbirinden ayrıştığı söylenebilir. Öğrenci ve velilerin çoğunluğu mevcut zorunlu eğitimi uygulamasını desteklerken aksine öğretmen ve idarecilerin hiçbiri zorunlu eğitim uygulamasını desteklememektedir. Tablo 14'ten hatırlanacağı üzere öğrenci ve velilerinin “Sizce okul bireye ve topluma ne kazandırıyor?” sorusundan elde edilen bulgulardan yola çıkarak zorunlu eğitime karşı olmadıklarını da beyan etmeleri, eğitime dair olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci ve veliler eğitime ilişkin olumsuz bir tutuma sahip değil iken okul terkine doğru giden kronikleşmiş devamsızlık sorunu yaşamaları, eğitimden vazgeçmelerini doğuran nedenlerin irdelenmesini daha değerli kılmaktadır. Buna karşın araştırmanın eğitimci katılımcıları olan öğretmen ve idarecilerin zorunlu eğitime olumsuz bakmaları da manidar bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ve idarecilerin, motive olmadan zorunlu şekilde okulda tutulan öğrencilerin ortaya çıkardığı problemler ve bu problemleri çözmek adına yetkilerinin yetersiz kalması bu sebeple kronikleşen okul sorunları gibi gerekçelerle zorunlu eğitime karşı oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.1. Öğretmen ve İdarecilerin Zorunlu Eğitim Uygulamasının Kronik Devamsızlık Problemine Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen ve idarecilere yöneltilen “Zorunlu eğitimin devamsızlık problemine etkisi nedir?” sorusu yanıtları analiz edildiğinde, katılımcı görüşlerinin; “olumsuz etkiliyor”, “etkisi yok” ve “diğer” temaları ile kategoriler oluşturabildiği görülmüştür.

Tablo 16

Öğretmen ve İdarecilerin Zorunlu Kademeli Eğitim Uygulamasının Kronik Devamsızlık Problemine Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Etki Biçimi	Öğretmen		İdareci	
	f	%	f	%
Olumsuz etkiliyor	4	80,0	5	100,0
Etkisi yok	0	0,0	0	0,0
Diğer	1	20,0	0	0,0
Toplam	5	100,0	5	100,0

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen ve idarecilerin büyük çoğunluğu (f=9) zorunlu kademeli eğitim uygulamasının kronik devamsızlık problemine olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. Örneğin köyde çalışan İ.1EK, eğitime devam etmeme kararında olan öğrencilerin diplomanın ileride işe yarayacağı düşüncesiyle okuldan kayıtlarını silmediklerini, fakat işlerini de yürütmek istedikleri için devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir:

Kesinlikle etkisinin olduğunu düşünüyorum. Zorunlu eğitim olduğu için öğrenci okuldan ayrılamıyor. Bir şekilde o diplomayı elde etmek istiyor. Gerekse ehliyet almak için gerekse sadece askerde faydası olduğunu bildiği için. Sadece kaydını silmiyor. Bir şekilde diplomayı almak için mücadele ettiğinde de okula gelmiyor. İşlerini halletmek için devamsızlık problemleri maalesef fazla oluyor olumsuz bir etkisi olduğunu düşünüyorum. (İ.1EK)

Benzer bir şekilde bir belde çalışan Ö.3KB ise okulu sevmeyen gelmek istemeyen birçok öğrencinin zorunlu eğitim sebebiyle okulda bulunduklarını ifade etmiştir:

Kesinlikle etkili. Öğrenci gelmek istemiyor lisede veya şu an bile ortaokulda bile yani liseye git geç benim şu an bu kurumda bile zorunlu olduğundan dolayı istemeyen bir sürü öğrenci var. Şu okul bir bitse de gitsek diyen. Şu mezun olsak diyen bir sürü öğrencimiz var sekizlerde. Bu çok etkili. Daha bugün söylediler. (Ö.3KB)

Daha avantajlı bir belde çalışan Ö.4EA, okula gelmek istemeyen öğrencinin sınıfı geçeceğini de bildiği için devamsızlık yapabildiğini ifade ederek şunları eklemiştir:

Tabii ki yani çünkü çocuk hani okula gelmek istemiyor. Ama zorunlu bir şekilde kayıtlı yani gelmek zorunda hissediyor çocuk. Yani bu çocuğa engel oluyor bence. Çocuk kâğıt üzerinde görünüyor. Hani devamsızlığı da işleniyor. Ama çocuk şunun farkında. Yani nasıl olsa sınıfta bırakılmayacağını, nasıl olsa okula gelmese de bir üst sınıfa ya da bir üst kademeye geçebileceğini düşündüğü için bu çocuklarda böyle bir kolaylık olarak görülüyor. (Ö.4EA)

Farklı bir belde de çalışan İ.3KB, benzer şekilde zorunlu eğitimin öğrenci ortaokulu bitirse dahi lisede kronik öğrenci devamsızlığına döndüğünü belirtmiştir. Bu şekilde diploma da elde edemeyecek öğrencilerin örgün eğitimden yaygın eğitime yönlendirebilmenin gerekliliğini aksi halde ikinci seçenekleri de olmayan bu öğrencilerin okul terki yaşadıklarını vurgulamıştır.

Devamsızlığa etkisi var. Zorunlu eğitim çocuklar gelmek istemiyorlar. Hadi ortaokulu bitirdi diyelim. Liseye devam etmiyor. Çocuğun diploması olmuyor. Yani kesinlikle... zorunlu... Çocuk okula gelmek istemiyor. Ben bunu açık öğretime kaydettirebilirim. Dışarıdan eğitimini tamamlayıp yapmak istediği işi de dışarıdan devam edebilir diye düşünüyorum. Diğer türlü dışarıya yönlendiremiyorsam açık öğretime, çıraklığa herhangi bir şey yönlendiremiyorsam bu çocuk okula gelmiyorsa direkt devamsız ya da sürekli devamsız sınıfta kal. Bir gelecek sunmuyoruz. İkinci bir seçenek olsa da ya okula gelmiyorsa da tamam dışarıdan eğitimini tamamladı diyebilmeliyiz biz bu çocuklara. (İ.3KB)

Merkez ilçede çalışan Ö.2KM, zorunlu eğitimin devamsızlığa etkisi sorusuna mesafeli yaklaşmıştır. Çalıştığı kademedeki bu konunun veli katkısı ile bir şekilde çözülebildiğini düşünen katılımcı, problemin ortaöğretimde etkisinin ortaya çıktığını belirtmiştir:

Ya ben ilgili olduğunu düşünmüyorum yani ortaokulda yani liseye baktığımızda orta okulda daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü veliler hani devamsızlıktan sınıfta kalmasın bir şekilde okulu bitirsin diye isteksiz olan öğrenciyi gönderiyorlar ama lisede etkisi olduğunu düşünüyorum. (Ö.2KM)

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmen ve idarecilerin zorunlu kademeli eğitimin kronik devamsızlık problemini olumsuz şekilde etkilediğini düşündükleri bununla beraber bulgularda cinsiyet, yerleşim yeri ya da meslek boyutlarında farklılaşma olmadığı anlaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin ortaokuldan sonra diploma almıyor olması, 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasında görülen diplomayı almak için okula devam etme motivasyonunu azaltmakta ve devamsızlık problemini artıran bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar zorunlu eğitimden dolayı okuldan kayıt sildirme imkânı olmayan, okul ile bağını koparmış öğrencilerin kronik devamsızlığa evrildiğini ve bu durumdaki öğrenciler için alternatif tercihlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki önerileri ise ortaokul kademesinden itibaren mesleki eğitime, çıraklı eğitime veya açık öğretime yönlendirme şeklinde dikkat çekmektedir.

4.2. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kronik devamsızlık olgusunu anlayabilmek, çözüm yöntemlerini irdelemek, yeni çözüm yolları bulabilmek problemin nedenlerini detaylı incelemeyi daha anlamlı kılmaktadır. Bu nedenle araştırmada kronik devamsızlığın nedenleri ayrıntılı şekilde incelenmiş ve aşağıda ilgili analizlere yer verilmiştir.

4.2.1. Öğrenci ve Velilerin Kronik Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara kronik devamsızlığın nedenlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. İlgili sorulara yönelik katılımcı yanıtları analiz sonuçlarının öğrenciden kaynaklanan nedenler, okuldan kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler ve sistemden kaynaklanan nedenler temaları altında kategorileşebildiği anlaşılmış, bütün katılımcı yanıtlarından üst temalar altında kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 17

Öğrenci ve Velilere Göre Kronik Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri

Neden Kaynağı	Devamsızlık Nedeni	Öğrenci		Veli		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Öğrenciden kaynaklı nedenler	Teknolojinin zararları	3	3,4	3	3,4	6	10,3
	Arkadaş edinememe	4	6,9	1	1,7	5	8,6
	Okulu sevmeme	3	3,4	2	3,4	5	8,6
	Akademik başarısızlık	2	3,4	2	3,4	4	6,9
	Sorumluluktan kaçınma	0	0,0	1	1,7	1	1,7
Toplam		12	20,7	9	15,5	21	36,2
Okuldan kaynaklı nedenler	Okulda yaygın devamsızlık	4	6,9	1	1,7	5	8,6
	Disiplin sorunları	2	3,4	2	3,4	4	6,9
	Sınıf değişikliği	2	3,4	1	1,7	3	5,2
	Öğretmen tavırları	2	3,4	1	1,7	3	5,2
	Arkadaş etkisi	1	1,7	2	3,4	3	5,2
	Hizmetli Sorunu	0	0,0	1	1,7	1	1,7
Toplam		11	19,0	8	13,8	19	32,8
Aileden kaynaklı nedenler	Kültürel nedenler	3	5,2	3	5,2	6	10,3
	Ekonomik nedenler	2	3,4	3	5,2	5	8,6
	Psikolojik nedenler	2	3,4	1	1,7	3	5,2
	Diğer nedenler	1	1,7	1	1,7	2	3,4
Toplam		8	13,8	8	13,8	16	27,6
Sistemden kaynaklı nedenler	Ücretli öğretmen sorunu	0	0,0	1	1,7	1	1,7
	Rehberlik hizmeti yetersizliği	0	0,0	1	1,7	1	1,7
Toplam		0	0,0	2	3,4	2	3,4
Genel Toplam		31	100,0	27	100,0	58	100,0

Tablo 17 incelendiğinde veli ve öğrencilerce kronik öğrenci devamsızlığının nedenleri arasında en sık vurgulanan temanın “öğrenciden kaynaklı nedenler” (%36,2) olduğu anlaşılmıştır. Veli ve öğrenci ifadelerinin toplam sıklıklarına bakıldığında da öğrencilerin (f=12), velilerin (f=9) öğrencilerden kaynaklanan nedenleri, öne çıkardıkları görülmüştür. Öğrenciden kaynaklanan bireysel nedenler arasında teknolojinin zararları öğrencileri okuldan soğutan faktörlerin başında (f=6) gelmektedir. Arkadaş edinememe, okulu sevmeme, akademik başarısızlık ve okul sorumluluğundan kaçınma ise belirtilen diğer nedenlerdir.

Kronik devamsızlık yapan öğrencilerin teknolojik cihazlarla geçirdikleri zamanı okuldan çok daha eğlenceli olarak değerlendirmeleri, teknolojiyi okula tercih edilen bir alternatif olarak karşımıza çıkarmaktadır. Örneğin cep telefonunda bir erkek arkadaş mesajının babası tarafından tespit edilmesi üzerine babası tarafından okula gönderilmeyerek kronik devamsızlık süreci başlayan T.5KC, okula gitmediği zamanlarda teknoloji ile bolca zaman geçirdiğini, “İşte televizyon izliyorum. Annem geliyor telefonla oynuyorum. Öyle geçiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci “Keyif aldığım şeyler nelerdir?” sorusuna teknolojik cihazlarla yaptığı faaliyetler ile yanıt vermiştir: “Televizyon izlerim, telefonla oynarım.” Bunun yanında öğrencinin okulda en sevmediği dersin teknoloji tasarım dersi olduğu “Mesela teknoloji tasarım dersi var. Onda mesela olmayan bir şey bulacan. Kafa yorsan da bulamıyorsun. O kötü bir şey.” sözleri ile anlaşılmaktadır. Öğrencinin teknoloji tasarım dersinde yapılacak projelere dair bıkkın bir tutuma sahip olurken telefon, televizyon gibi teknolojik cihazlara ilgi göstermesi manidar bir durumdur. Aynı öğrencinin velisi de bu durumu onaylayan sözler sarfetmiştir. V.5KC, kronik devamsızlık nedenlerine ilişkin soruya: “Kimisi mesela telefonla oynuyor. Daha iyi geliyor telefonla, bilgisayarla, televizyonla vakit geçirmek. O ödev var mesela, disiplin varken evde oturup televizyona bakmak, evde bilgisayarla oynamak telefon ile oynamak güzel” şeklinde cevap vermiştir.

Benzer şekilde T.1KK okula gitmediği günlerde teknolojik cihazlarla vakit geçirdiğini ve teknolojik cihazların keyif aldığı aktivitelerin başında olduğunu “Telefon falan oynamak, Televizyona bakıyorum. Televizyonda bazı çizgi filmlere bakıyorum.” ifadeleri ile belirtmiştir. Katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı üzere Covid 19 salgın sürecinden sonra çocuklarda daha da artan teknoloji bağımlılığı, öğrenci devamsızlık problemini doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 17’ye göre kronik öğrenci devamsızlığının öğrenci kaynaklı nedenlerinden birisi de öğrencilerin okulda sosyal arkadaş çevresi edinememesidir (f=5). Okulda arkadaş

çevresi edinemeyen öğrencilerin, okulda yalnızlık yaşadıkları ve mutsuz oldukları bu durumun zamanla kendilerini okula yabancı hissettikleri bir duyguya dönüştüğü anlaşılmaktadır. Örneğin T.3KB, arkadaş çevresi edinemediğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Çevremde o kadar çok arkadaşım yok yani ancak bir misafirlğe gittiğimizde arkadaşlarımla oynuyorum.” Benzer şekilde T.1KK, okulda geniş bir sosyal çevresi olmadığını “Okulda canım sıkılıyor. Öyle dolaşırken hiç kimse yanıma gelmiyor.” sözleri ile ifade etmiştir. Çocuğuna okul idaresi tarafından sınıf değişikliği yapıldıktan sonra kronik devamsızlık sorunu yaşamaya başlayan V.2KM ise çocuğunun okuldaki arkadaş ilişkileri ile ilgili “Çok çok da aman aman bir arkadaşı yok zaten. Kendi halinde bir çocuk.” şeklinde ifade ederek çocuğunun okulda mutsuz olma sebebinin altında arkadaş çevresi edinemesinin yattığını işaret etmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre kronik öğrenci devamsızlığın öğrenciden kaynaklanan nedenleri (f=5) arasında “okulu sevmeme” davranışı da bulunmaktadır. Örneğin okulda mutsuz olduğunu ifade eden T.5KC, “Evde daha mutluyum. Gidip de yorulup gelmek istemiyorum. Daha iyi geliyor yani. Evde daha mutlu olmam. Bu sebebi, sevmiyorum” şeklinde ifadeler ile okulu sevmediğini evde daha mutlu olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde T.3KB de “Okulu çok sevmiyorum. Ben evde hayvanlarımla vakit geçirmeyi istiyorum. Hem bir de o yüzden” ifadeleri ile hayvanlarla vakit geçirmenin kendisini okuldan çok daha mutlu ettiğini belirtmiştir. Bir beldede muhtarlık yapan veli V.4EA, çocuğunun okulda yaşadığı sorunlardan dolayı idarecilerin tavsiyesi ile sınıf ve okul değişikliği yaptığını sonrasında öğrencinin yeni okulunu sevmediğini, sorunların daha da artarak okulda istenmeyen kişi haline geldiğini belirtmiştir:

Hocam şimdi valla biraz bu okuldan ayrıldıktan sonra bize karşı gelmeye başladı. Ben hiç yalan konuşmuyorum. Çocukta yani psikolojik sorunlar başladı. Önceleri çok iyiydi bak. Şimdi oradaki arkadaş ortamlarına alıştıydı. Onlarla oturup kalkıyordu işte. Oradan çıkınca hocam dışlandı. Yani ondan belli düzen tutmadı hocam. Diyeceğim bu. Okul değişikliği. Gitti orada oranın müdürü dedi ki: Muhtarım dedi bu dedi okula gelmesin biz bunu geçireceğiz. Tamam mı? Gelmesin dedi yani. Bence yani bunlar bence biraz yanlış. (V.4EA)

T.5KC, T.3KB ve V.4EA’nın ifade ettiği üzere okulu sevmeyen öğrencilerde okula ilişkin davranışlardan biri okul devamsızlığı olmaktadır. Tedbir alınmayan özürsüz devamsızlıklar zamanla kronik öğrenci devamsızlığına dönüşmektedir.

Kronik devamsızlığın öğrencilerden kaynaklanan nedenleri olarak veli ve öğrencilerin öne çıkarttığı (f=4) başlıklardan birisi de akademik başarısızlıktır. Örneğin V.1EK kızının “akademik başarı” seviyesinin yaşatları ve eğitim aldığı sınıf gerekliliklerinin çok gerisinde kaldığını bu sebeple giderek derslerden ve okuldan koptuğunun altını çizirken şunları ilave etmiştir:

Ben şunu üzümlerek söylüyorum ki benim çocuğum ortaokul yedinci sınıfa gitmesine rağmen daha doğru tek adını soy adını yazamayan bir çocuk. Akabinde kendini ifade etmeden ziyade birtakım şeyleri bile şiirleri dahi okuyamayan bir çocuk. Yani çocuk ortaokul yediye gitmesine rağmen daha ilkokul bilgisi kapasitesinde değil... Haliyle ister istemez çocuk da koptu (V.1EK).

Akademik başarı vurgusunu belirten merkez ilçe okulu öğrencisi T.2EM, “Derslerin başarılı olsa devamsızlığın devam eder miydi?” sorusuna, başarılı olsa okula devam edebileceğini, en azından 8. Sınıfı bitireceğini belirterek cevap vermiştir:

Yok hocam, olmazdı. Devam ederdim hocam. Bitirirdim, sekizi bitirirdim. Derslerim hocam pek iyi değildi. Yine çalışıyorduk, ediyorduk bu sınavlara giriyorduk. 60’tan aşağı almıyordum hocam. Öyle deyim her sınavda. Bir matematik zorluyordu. O da etkiledi. Ben geçerim diye umut ediyordum hocam. Öylelikle 60, 70 ile de hocam bu sekizinci sınıfta... Türkçe ’den 50 üstü müydü hocam kaç istiyordu? 50 üstü alamayınca kalıyorsun deyince ben de zaten iyice şeyi bıraktım. Bağı kopardım. (V.3EB)

İki katılımcı da akademik başarısızlık olgusunun kronik öğrenci devamsızlığına etkisinin altını çizirken, akademik başarısızlığın altında yatan sebeplerde bölgesel bir farklılaşma olduğu dikkat çekmiştir. MEB (2024) verilerine göre, Türkiye genelinde okullardaki kadrolu öğretmen doluluk oranları ortalaması yüzde 93’ün üzerindedir. Başka bir ifade ile okullardaki öğretmen kadrolarının yaklaşık %7’si boş durumdadır. MEB’in öğretmeni bulunmayan okullarda bu sorunu çözmek için başvurduğu yöntemlerin başında ücretli öğretmen görevlendirmesi gelmektedir. MEB’e bağlı okullardaki boş kadrolar, öğretmenlerin il içi, il dışı, özür grubu yer değişiklikleri ve ilk atama gibi tayinlerden sonra kesinleşmektedir. MEB, atamalar genelinde dezavantajlı bölgelere pozitif ayrımcılık yapıp hatta dezavantajlı bölgelerde çalışanlar için bazı teşvikler getirse de ücretli öğretmen görevlendirilmesinin boş kalan kadrolara başka bir deyişle öğretmenler tarafından tercih edilmeyen yerlere yapıldığı bilinen bir gerçektir. Bu durum ek ders ücreti karşılığı öğretmen görevlendirilmelerinin daha çok dezavantajlı bölgelere yapıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Köyde yaşayan V.1EK’nin akademik başarısızlığın altında ilkokulda öğrencisinin sınıfında kadrolu öğretmen olmamasına bağlaması, buna karşılık merkez ilçede yaşayan T.2EM’nin ise bu konuya hiç değinmemesi “akademik başarısızlık” vurgusunun altında bölgesel bir farklılaşma olduğu düşüncesini doğrular. MEB’in (2006) ek ders ücreti karşılığında görevlendirdiği öğretmenlerde eğitim fakültesi mezunu olma şartını zorunlu tutmaması hatta yeterli başvuru olmaması halinde ön lisans mezunu adayları da görevlendirebilmesi V.1EK’nin bu konudaki tespitlerini güçlendiren durumlardır.

Son olarak okul sorumluluğundan kaçınma V.5KC’nin dile getirdiği “öğrenciden kaynaklanan” nedenlerden birisidir. Katılımcı; çocukların okulda ödev yapmak, disipline edilmek, evde ev işlerine yardımcı olmak gibi sorumlulukları almaktan kaçındıklarını

“ödev var mesela, disiplin varken evde oturup televizyona bakmak, evde bilgisayarla oynamak telefon ile oynamak... Ekmek elden su gölden diyenin hesap. İşte hazır her şey, orada bir sorumluluk, evde bir sorumluluk almadılar. Biraz da ondan...” sözleri ile ifade etmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde veli ve öğrencilere göre kronik öğrenci devamsızlığının nedenleri arasında “okuldan kaynaklı nedenler” (%32,8) teması önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci ve veli yanıtlarının toplam sıklıklarına bakıldığında ise öğrencilerin okuldan kaynaklanan nedenleri (f=11), velilerden (f=8) daha sık vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılara göre okuldan kaynaklanan nedenler arasında “okulda yaygın devamsızlık” öğrencileri okuldan uzaklaştıran faktörlerin başında (f=5) gelmektedir. “Disiplin sorunları” (f=4), “sınıf değişikliği”, “öğretmen tavırları” ve “arkadaş etkisi” (f=3) ile “hizmetli sorunu” ise vurgulanan diğer nedenler arasındadır.

Öğrenci ifadelerinin çoğundan (f=5) anlaşıldığı üzere okulda yaygın şekilde görülen devamsızlık davranışı, öğrencilerin devamsızlığa heveslendiren teşvik eden bir faktör olarak dikkat çekmiştir. Örneğin T.2EM okuldaki devamsızlık sorunu ile ilgili,

Çok bu okulda çok hocam. Yani sekizlerde çok. Bizim sınıfımızda çok. Öbür sınıfta çok. Gitmezdik hocam 1-2 hafta. Giderdik. O siz neredeydiniz? Şunlar oldu, bugün bunlar oldu, geçen gün öyle. Onlar bizi heveslendirirdi. Giderdik hocam bir hafta, iki hafta, üç hafta... (T.2EM)

ifadeleri ile okulda yaygın olarak görülen devamsızlık davranışının öğrencileri etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde T.5KC ise “O da gelmek istemiyor artık ben de gelmek istemiyorum. O da ara sıra canı isterse, şimdi o da gelmeyi bıraktı. Ben de gitmiyorum.” ve “yaptırımların herkese yapılması lazım. Birine yapılıp üçüne yapılmaması ...” sözleri ile okulda devamsızlık probleminin yaygın şekilde olduğunu ve bu durumun öğrencinin tabiriyle okulu bırakma kararını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Her ne kadar okulda kronik devamsızlığın yaygın olması öğrencileri direkt olarak kronik devamsızlığa sürükleyen esas neden olarak tanımlanamasa da öğrencileri ciddi şekilde etkileyen bir faktör olarak görülebilir.

Öğrenci devamsızlığının yaygın olmadığı bir okulda kronik devamsızlık problemi yaşayan T.4EA’nın devamsızlık nedeni ile ilgili ifadeleri de bu tespiti güçlendirmektedir. T.4EA, okula gitmek istediğini öğretmenlerin okula gelmesini istemediğini “Hocalar istemiyor hocam. Yazılılara gel sadece, dediler.” ifadesi ile belirtmiştir. Katılımcı “Öğretmenlerin neden okula gelmeni istemiyorlar?” sorusuna bir kız arkadaşına yapmış olduğu şakanın yanlış anlaşıldığını anlatarak öğretmenlerin okulda sürekli sorun çıkarttığı düşüncesiyle kendisini okulda istemediklerini ve bu sebeple okula gitmediğini

paylaşmıştır. “Bunun üzerine “Şimdi telefon açsalar. Yarın okula gel deseler, okula döner misin?” sorusuna ise “giderim” şeklinde yanıt vererek devamsızlık davranışının yaygın olmadığı bir okulda kronik öğrenci devamsızlığı nedenlerinin daha farklı seyredebileceğini göstermiştir.

Katılımcı ifadelerine göre disiplin sorunları da (f=4) kronik devamsızlık davranışının okuldan kaynaklanan nedenleri arasındadır. Sosyal özellikleri gereği diğer beldelerden daha avantajlı bir beldede öğrenim gören T.4EA, aslında okula gitmek istediğini idareci ve öğretmenlerinin onu okulda istemediklerini belirtmiştir: “Hocalar istemiyor hocam. Yazılılara gel sadece, dediler” Öğrencinin görüşme boyunca takındığı tavır ve sorulara sürekli kısa cevaplar vermesi görüşme yapmaktan memnun olmadığını göstermiştir. Bunun dışında vücut dili, jest ve mimikleri, sorulara cevap verme tarzı ise araştırmacı nezdinde öğrencinin uzlaşmaz ve iletişim kurması zor bir karaktere sahip olduğu şüphesini ortaya çıkarmıştır. Nitekim katılımcının görüşme esnasında okulda yaşadığı sorunları irdeleyen sorulara verdiği cevaplardan, okulda sürekli disiplin problemleri yaşadığı bulguları ortaya çıkması, okul idaresinin ve öğretmenlerin öğrencinin ortaya çıkardığı disiplin problemlerinin yönetilmesinde yaşadıkları sıkıntıları düşündürmektedir. “Kavga hocam işte, tutanak tutuluyor. Sürekli değil hocam, mesela üç haftada bir. Öğretmenler tutanak tutuyor hocam. Okul idaresi hocam işte disiplin yapıyor.” Katılımcının muhtar velisi V.4EA da öğrencisinin okulda öğretmenler ve idareciler nezdinde istenmeyen kişi olduğunu ve bu sebeple okula gitmediğini belirtirken, bu sonuca giden sürecin öğrencisinin amcasının oğlu ile yaşadığı problemlerden başladığını ifade etmiştir:

İşte hocam ben sana ne diyorum? Bak ben kendi kardeşim diyorum hocalarımı suçlamıyorum. Eğer bu çocuk o okulda duraydı sınıfta. Bence hiçbir sıkıntı yoktu. İki sene mi oldu? Bir sene mi oldu? İki sene oldu. O iki seneden sonra hocam bu düzen tutmadı. Sınıf değişikliği oldu hocam, olay bitti. Yani ondan sonra düzen tutmadı. Hocam niye ne diyorlar bilion mu yani? Okula gelmesin. Yazılılara gelsin. (V.4EA)

Her ne kadar veli buradaki ifadesinde, öğretmenleri suçlamıyorum dese de başka sorulara verdiği yanıtlarda öğretmenlerin yaklaşımlarını eleştiren ifadeler kullanmıştır. Velinin öğretmenlerin ve okul idaresinin uygulamalarını yanlış bulduğu ve öğrencisinin okulda istenmemesinden ve okula gitmiyor olmasından rahatsız olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı, “Öğrencinin okula gitmesini istiyorsun o zaman” paylaşımına; “İstemez olur muyum? Ben istiyorum. E yani tabii istiyorum hocam ya! Yalnız okusun gitsin, bir en azından bir paralı asker olsun. Uzman olsun. Gitsin çarpışsın. Ben bunu istiyorum” yanıtını vermiştir. Daha sonra V.4EA, öğrenci davranış problemlerini çözmek için, okul değişikliği yapıldığını fakat öğrencisinin gittiği okulda da istenmediğini belirtmiştir:

Gitti orada oranın müdürü dedi ki: Muhtarım dedi. Bu dedi okula gelmesin. Biz bunu geçireceğiz. Tamam mı? Gelmesin dedi yani. Bence yani bunlar bence biraz yanlış. Çocuk okula gitmedi mi ne kazanacak? Kazanamaz bir şey. Yani benim demek istediğim bu. İşte buraya da hocam oradaki hocamız dedi ki sadece yazılılara gelsin dedi. Hocam zaten biliyorlardı. Bu okuldan da biliyorlardı. Hepsi bu. (V.4EA)

Veli ve öğrenci ifadelerinden öğretmen ve idarecilerin öğrenciyi okulda istemedikleri ve öğrenciyi kronik devamsızlığa götüren sebeplerden birinin öğrencinin karıştığı disiplin sorunları olduğu anlaşılmaktadır. Bu konunun çözümü için okul idaresinin sınıf değişimi, okul değişimi gibi farklı yöntemler denediği lakin sorunun çözümünün öğrencinin okula gelmeden sınıfı geçirileceği sözü ile sağlandığı ve böylece öğrencinin kronik devamsızlığa itildiği anlaşılmaktadır.

Bunun dışında katılımcılar aşırı disiplinli ve disiplinsiz okulları da kronik öğrenci devamsızlığının okuldan kaynaklanan nedenleri arasında göstermektedir. Örneğin T.2EM, “Disiplin sıkıydı hocam. Biraz da ondan kaynaklanıyor benim. İki tane hocamız vardı. Bunlar sıkıştırırdı filan hocam. Biraz da ben ondan gitmedim. Yani disiplin çok sıkıydı hocam bizim okulda.” ifadeleri ile aşırı disiplinden bunaldığını, V.3EB ise “Disiplinli olması lazım hocam. Ben o çoluk çocuğu gördükçe ben korkuyorum. Nasıl bir şey okul bence? Benim kızıma karşı nasıl bir elin çocuğu küfredabiliyor hocam?” ifadeleri ile gerekli disiplin sağlanamadığı için okulu güvensiz gördüklerini belirtmiştir.

Katılımcıların kronik devamsızlık nedenleri aynı başlık altında kategorileşebilse de katılımcıların devamsızlık nedenleri altında cinsiyete dayanan bir farklılaşma göze çarpmaktadır. V.3EB, kızının okulda güvende hissetmediği, okulda arzulanan disiplin sağlanamadığı şikâyeti ile okula gitmediğini belirtirken; erkek öğrenciler ve velileri sıkı disiplin uygulamalarından şikâyet etmiştir.

Tablo 17’de katılımcı görüşleri doğrultusunda “okuldan kaynaklı nedenler” temasında kategorilendirilen bir başka yanıt ise (f=3) öğrencilere uygulanan sınıf değişikliğidir. Katılımcı açıklamalarına göre okulların öğrenci davranış problemlerini çözmek amacıyla başvurdukları bir yöntem olarak göze çarpan sınıf değiştirme tedbirinin, öğrencilerde çeşitli uyum problemleri ortaya çıkardığı, arkadaş çevrelerinden ayrılmasının öğrencilerde mutsuzluğa ve bunun sonucunda kronik öğrenci devamsızlığına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin T.4EA kronik devamsızlık nedenini “Sınıfı değiştirince öyle oldu hocam. Sınıfı değişince arkadaşları olmaması işte hocam. Derste arkadaşlarımla otururuk. Şey öbür başka sınıfa geçince arkadaş olmaması...” ifadeleri ile alınan sınıf değişikliği kararı ile açıklamıştır. Benzer şekilde T.2EM de sınıf

değişikliğinden sonra eski arkadaşlarından ayrılmasının yanında yeni sınıfına hiç alışamadığını ve problemler yaşadığını;

Bir tane arkadaşımız vardı. Hep beraber gezerdik, şımarırdık. İkinizden birini ayırıyım dedi. Ben de gönüllü oldum hocam. Öylelikle değiştirdik. Zaten eski sınıfım. Ben oradan geliyorum hocam. Dördüncü sınıfta mı beşinci sınıfta mı oraya geçmişim. Sekize kadar oradaydık. Çok iyi kaynaşmıştık orayla hocam, anlaşıyorduk. Oraya geçince işte gene eski sınıfıma orada da arkadaş değişikliklerim oldu filan hocam. Onlarda gitti yerine yenileri... Öylelikle hocam orayı hiç ısınamadım, sevmiyordum. Bir sırada 3 kişi oturuyorduk zaten, kalabalıktı. İşte öyle hocam ondan gitmek istemedim. Ondan sonra hocam birkaç kişiyle kavga ediyordum. Çok kavga ediyordum. Beni çok sinir ediyorlardı, dalga geçiyorlardı. İşte hocam ben de en iyisi... (T.2EM)

ifadeleri ile belirtmekte ve sürecin sonunda devamsızlığının çok arttığına dikkat çekmiştir.

Öğretmen tavırları katılımcıların kronik öğrenci devamsızlığında okuldan kaynaklı nedenler temasında kategorilendirilen (f=3) bir husus olmuştur. Kronik devamsızlık probleminde bir öğretmenin tavırlarının da olumsuz etkisi olduğunu ima eden T.1KK, “Bir hoca var. Ondan sonra o çok bazı kişileri çok sıkıştırıyor. Bazı lafları evlendirmek. Ondan sonra çocuk yapmak, bazı şeyleri yaptırıyor. Bazı öğrencileri dışarıya alıp özel konuşturuyor. Veliler geliyor okula hocalar yüzünden böyle...” ifadeleri ile öğretmenin bazı davranışlarından rahatsız olduğunu vurgulamıştır. T.4EA ve V.4EA’nın öğrencinin okulda öğretmen ve idareciler tarafından istenmediği ifadeleri de bu temada elde edilen bulgular olmuştur.

“Okuldan kaynaklı nedenler” arasında arkadaş etkisi (f=3) vurgularını anlamak üzere öğrenci T.2EM ve veli V.2KM görüşlerinin irdelenmesi gerekmektedir. Kronik devamsızlığa başlama sürecinde arkadaş ortamının çok etkili olduğunu ifade eden T.2EM hem kendisinin hem de bazı arkadaşlarının devamsızlığa başlama süreci ile ilgili şunları aktarmıştır:

Arkadaş ortamı alıştırıyor hocam ya. 3-4 kişi toplanıyorlar. Ben kaçıyorum. Siz niye kaçmıyorsunuz? Sizin eksiksiniz ne? Kaçalım bir gün, bir yere gidelim. Maça gidelim, yok oraya gidelim, yok buraya gidelim derken. Kendi akıllarındaki çocukları hep kaçırdılar. Ondan sonra bir gün kaçarız. İki gün kaçarız diyerek öyle başlatmışlardı hocam. Başladılar. (T.2EM)

Öğrencinin velisi V.2KM de benzer şekilde çocuğunun bir arkadaşından etkilenip devamsızlık yapmaya başladığını, okul idaresi ve öğretmenleri tarafından bu konu üzerinde uyarılmasına rağmen, bu sorunun büyümesine engel olamadığını belirtmiştir:

Şimdi benim oğlum, bir arkadaşıyla takıldı. Hatta okul müdürümüzle öğretmenimiz bana dedi ki: Abila bak çocuğunu bundan uzak tut. Aynı mahalle çocuğu tutamadım. Dedim nasıl uzak tutayım? Bak abila dediler. Bu çocuk yani şu kişiden isim vermeyeceğim uzat tut. O da aynı şekilde devamsızlık yapıyormuş. Çocuğum onunla bir takıldı hocam. Yemin ediyorum çocuğumu okula gönderiyorum. Sabah parka parkın oradan geçiyorum. Yukardan çocuk parkta oturuyor o çocukla beraber. O çocukla takıldıktan sonra benim oğlum okula gitmedi. (V.2KM)

Son olarak okuldan kaynaklanan nedenler arasında “hizmetli sorunu” göze çarpmıştır. V.1EA okulda yardımcı hizmetlerin aksamasının öğrencileri kronik

devamsızlığa itekleyen bir sebep olduğunu düşünmektedir. Veli, okul görevlisi tarafından öğrencilere kalorifer ve temizlik işleri yaptırıldığını belirterek bu durumun öğrencileri olumsuz etkilediğini düşünmektedir:

Sadece okuldaki okul hizmetlisinin yetersiz olabileceğini düşünüyorum. Çocuk bazen geliyor eve gel işte ya ben temizlik yapmaya mı gidiyorum sıkıldım...Okul hizmetlisi tek olduğu için okul hademesi diyeyim hocam. Kalorifer yakmada veyahut da sınıf temizliğinde geç kalışın ister istemez bazı çocukların özellikle ortaokul yedinci ve sekizinci sınıfların öğrencilerin üzerine temizlik yapması için ondan sonra yemin ederim ki okul tarafından veyahut da müdür tarafından göz yumuluyor demiyorum ama ister istemez ufak tefek istisna yaşandığını düşünüyorum. (V.1EA)

V.1EK'nin kimsenin dile getirmediği bu hususu vurgulamasında, kızının eğitim gördüğü okulda toplum yararına program kapsamında temizlik işlerinde görev yapmış olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Nitekim V.1EK, okulda kendi yerine görevlendirilen kişinin yapmış olduğu hizmetleri yetersiz bulmaktadır.

Tablo 17'de veli ve öğrenci yanıtlarına göre kronik öğrenci devamsızlığının nedenleri arasında “aileden kaynaklı nedenler” (%27,6) teması da dikkat çekmiştir. Öğrenci ve veli yanıtlarının toplam sıklıklarına bakıldığında ise veli ve öğrencilerin (f=8) aileden kaynaklanan nedenleri birbirine eşit sıklıkta vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılara göre aileden kaynaklanan nedenler arasında “kültürel nedenler” (f=6) öğrencileri okuldan uzaklaştıran faktörlerin başında gelmektedir. “Ekonomik nedenler”, “psikolojik nedenler” (f=5) ve “diğer nedenler” katılımcıların vurguladığı nedenler arasındadır.

Veli ve öğrenci katılımcılara göre “cinsiyet rolleri” kronik devamsızlığın kültürel nedenleri arasında en dikkat çeken vurgu olmuştur. Kızının okulda karşı cinsten öğrencilerle yanlış arkadaşlıklar kurduğuna inanan V.5KC, kızının devamsızlık sebepleri sorulduğunda olayın sosyal boyutunun vermiş olduğu rahatsızlıktan ötürü hüzünlenmiş ve ağlamaklı olmuştur. Bunun üzerine veliye; kendisinin ve kızının isimlerinin gizli kalacağı, görüşme ile ilgili de çevreden kimseye asla bilgi paylaşımı yapılmayacağı ve görüşmenin emsal durumda bulunan birçok öğrencinin ve velisinin anlaşılmasına yardımcı olacağı teskininde bulunulmuş, veli rahatladıktan sonra şu ifadeleri kullanmıştır: “Sadece bir öğrencinin mesaj atmasıyla eşim okula salmak istemedi. Valla okuldan rahatsızlığını sürekli olarak bilmiyorum hocam da telefonda bir iki mesajlarını filan görünce eşim salmadı. Ben görmedim, yani bilmiyorum içeriğini.” Velinin utanarak ve üzgün şekilde sarf ettiği ifadelerden, öğrencinin bir erkek ile arkadaşlık kurduğu bunun üzerine babanın öğrenciyi okula göndermek istemediği anlaşılmaktadır. Yaşanılan beldenin sosyal

özellikleri göz önüne alındığında V.5KC'nin devamsızlığında toplumsal cinsiyet rolleri öne çıkmaktadır. Öğrencinin kız öğrenci olması, çevrede bu konunun öğrenilmesinin bir sosyal baskı aracı olabileceği kaygısı, velinin çocuğu okula göndermeme kararı ile sonuçlanmıştır. Öğrenci ile arkadaşlık kuran erkek öğrencinin okula devam edip bu konuda herhangi bir sorun yaşamaması cinsiyet sebebiyle sosyal açıdan farklı bir konumda olduğunu, başka bir deyişle kız çocuklarının bu konuda eşitsizlik yaşadıklarını ve eğitimden mahrum kalabildiklerini göstermektedir.

Benzer şekilde başka bir beldede yaşayan V.3EB, kız çocuğunun erkek arkadaşları tarafından rahatsız edilmesi sonucu okula gitmek istemediğini belirtmiştir. Katılımcı kızının sınıfındaki erkek öğrencilerin “gayri ahlaki” davranışlarının hem kendisini hem de kızını rahatsız ettiğinin altını çizerek, erkek bir sınıf arkadaşının kızının çantasına “uygunsuz” ifadelerin bulunduğu bir kâğıt bırakmasının kronik devamsızlığı başlatan olay olduğunu ifade etmiştir:

İşte bazen mesela diyelim oradaki arkadaşları, arkadaş ortamını erkek arkadaş ortamını sevmiyordu hocam. Rahatsız ediyor çünkü bazı bozuk konuşmalar oluyormuş hocam. Çoluğun çocuğun erkek çocuklarının bazen bozuk kelimeler oluyormuş hocam. Çok ahlaksız konuşmaları olduğu için mutsuz oluyordu çocuk. Yalnız dediğim gibi sadece arkadaşlar arasında, erkek arkadaşlar arasında çocuğu rahatsız ediyorlardı. Geldi baba dedi, bana dedi okulda çocuğun biri küfretti dedi. Yani küfretmiş. Kötü küfretmiş ve bu sefer de ben de şimdi kavga olmasın köy yerinde diye gidip ben de bir şey yapamadım ancak ne yaptım. Müdüre şikâyet ettim, öğretmenine dedim bunu. Bu birkaç defa oldu, tekrarlandı. Şimdi şey gitmek istemiyor... Şimdi aslında şey olarak küçük ama işte yeni yetişen sınıflar bozuk bozuk şeyler yazmışlar. Bilmem ne yapmışlar? Kâğıda yazıp çantasına koymuşlar. İşte onun oradan çıktı bu şeyler yani bu gitmek konusu hocam, bozuk şeyler yazmış. Onu da çıkartıp yaktım. O günden bu yana git kızım diyorum, gitmiyor bak hocam. Kızdım bak öncelikle, kızıma da kızdım. Niye söylemiyorsun kızım dedim. Niye öğretmenlerine söylemiyorsun? Niye müdürüne söylemiyorsun? (V.3EB)

Veli, erkek öğrencilerin sergilemiş olduğu küfürlü konuşmaları eleştirerek okulda birçok öğrencinin bu tarz davranışlara sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında kızının bazen direkt olarak küfürlü konuşmalara muhatap olduğunu ve bu durumu okul idaresine paylaştığını vurgulayarak buna rağmen sorunun çözülmediğini, kendi ifadesi ile üzerinde “bozuk şeylerin” yazdığı bir kâğıdın çantasına bırakılması sonucu kızının devamsızlığa başladığını eklemiştir. Velinin söylemlerinden kızını “ahlaksız” konuşmalardan uzak tutmak için okuldan kopmayı onayladığı anlaşılırken, bu olayda küfürlü konuşan öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği ve bu konuda herhangi bir davranış sergilememiş olan kız çocuğunun eğitimden koptuğu görülmüştür. Katılımcının kız çocuğunun korunmasına yönelik cinsiyetçi tutumu kronik devamsızlığı ortaya çıkaran faktörlerden biri olmuştur.

Ekonomik nedenler, veli ve öğrenciler tarafından sıklıkla (f=5) ifade edilen “aileden kaynaklanan” başka bir kronik öğrenci devamsızlığı nedenidir. Ailesinin maddi

durumunun zayıf olması, anne ve babasının ayrı olması sebebiyle artık ailesine destek olması gerektiğine kanaat getiren T.2EM, dayısının yanında çalışmaya başladığını ve devamsızlığının kronikleşmesinin para kazanma isteği sonucu gerçekleştiğini ifade etmiştir:

Ben biraz olgunlaştım. Ben kendi kendime dedim ki: çalışayım dedim başımızda babamız yok dedim. Bir yere varalım dedim. Babalığı ben yapmış gibi hissettim hocam. Ya anneme söz geçiremedim bu zamana kadar. Boş kaldığım günlerde evde duruyorum bazen hocam. Dükkâna gidiyorum. Haftanın 5 günü çalışıyoruz şükür. Dayım yaptığım işin hakkını veriyor. Aldığım maaşı söyleyim mi hocam? Aylık 10 milyara yakın para veriyor hocam. (T.2EM)

Öğrencinin velisi V.2KM de çocuğunu onaylayan ifadeler kullanmıştır. Katılımcı öğrencilerin para kazanma isteği sonucunda kronik şekilde devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Veli çocuğu ile ilgili ise bütün ihtiyaçları üvey babası olan şu anki eşi tarafından karşılanmasına rağmen çocuğunda aileye destek olmaktan ziyade para kazanma isteğinin ağır bastığını belirtmiştir. Velinin bu şekilde belirtmesine rağmen bazı ifadelerinden çocuğundan aileye destek olmasını beklediği anlaşılmaktadır:

Çoğu çocuk çalışmak istiyor artık. Çocuklarımız gerçekten okumaktan çok para kazanmayı tercih ediyor. Para kazanmak benim oğlumun tek derdi. Hani derim ki bak Yusuf abin kendisi bak benim eşim. Her şeyimizi alır hocam. İşte kendi ihtiyaçlarını işte telefonda hani sürekli yüksek bir şeyler almak istiyor kendine. O sadece, mesela nasıl söyleyeyim? Şu telefonun modeli düşük ya onun daha daha yükseğine almak... Çok gözü yükseklerde. Ben onun çalıştığı parayı hiç görmem. Hatta kızarım. Oğlum bak çalışıyorsan tamam çalış. Bir şey demiyorum. Bize de biraz destek ol. Diyorum ki ya en azından atıyorum bir yumurta al. (V.2KM)

V.4EA kendi çocuğunun da bazen para kazanma isteğiyle bazı işlere gittiğini fakat kronik devamsızlık sebebinin bu olmadığını belirtirken, bazı öğrencilerin ekonomik nedenler sebebiyle okula devamsızlık yaptıklarını ifade etmiştir: “İşte maddi durumlar zayıfsa yapar. Tamam mı? Ben yani bunun hiçbir şeyini esirgemedim hocam. Bilmiyorum yani elimden ne geliyorsa yapıyorum yani. Kendi de ara sıra inşaata gider çalışır. Böyle ufak tefek kazanır.” Bu ifadeler ile katılımcılar öğrencilerin fiziki özelliklerin gelişmesi ve ihtiyaçlarının değişmesine müteakip çalışma, para kazanma, hayata atılma gibi isteklerin oluştuğunu bunun ise okulda çeşitli problemler yaşayan öğrencilerde kronik devamsızlık riskini artırdığını belirtmektedir.

“Aileden kaynaklı nedenler” arasında “psikolojik nedenler” (f=5) de kronik öğrenci devamsızlığına sebep olan önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Öğrencinin yaşadığı ailenin özelliklerinin eğitim hayatına yadsınamaz etkileri bulunduğu katılımcı ifadelerinde öne çıkan bulgular arasındadır. Örneğin T.2EM anne ve babasının yaşadıkları problemlerden ötürü ayrıldıklarını hem ayrılıktan önce hem ayrılıktan sonra sıkıntılar yaşadıklarını, bütün bu süreçlerin kendisini olumsuz etkilediğini ve zamanla kendisini

aileye sahip çıkması gereken kişi olarak görmeye başladığı için okulu bırakmak istediğini belirtmiştir:

Şimdi hocam annemle babam ayrı benim. Hocam yanlış hatırlamama göre 5 sene oldu veya 6 sene oldu. Ya başımıza babamız olsaydı olmazdı yani. Annem de bize çok şey yaptı. Hem babalık yaptı hem annelik yaptı. Yani annem ilk zamanlar becardı hocam. Duldu ve ben o zamanlarda çocukluğumu yaşayamadım hocam. Benim her şeyim annem hocam. Annemi ben çok severim. Babam annemi gözümün önünde dövdü. Kaynar suyla yaktı. Yaptığı şeyi yaptı hocam. Babama bir kin besledim. Bu şeyden sonra da hocam...Ben duygularımı içimde yaşarım hocam. Beni babam aldı. 3 sene babamın yanında kaldım. Babam bakamadı. Dayısının yanına verdi. Dayısının yanında da başka okula gittik hocam. Yani hocam babamın yanında kaldığım zaman kendi dayısının oğlu vardı. Dayısının oğlu gelirdi. Dedem filan diye. Her şeyi yapardı yani hocam. Benim içimde yaşadım. Ben ağlayamadım. Orada içime ağladım. Çok kötüydü hocam ya... Benim ufak kardeşim var. Biz hep onunla büyüdük. İşte öyle hocam annem babam ayrıldıktan sonra bütün duygular değişti. Çok etkiledi hem de. Baba olmayınca yani. Babalığı ben yapmış gibi hissettim hocam. Ya anneme söz geçiremedim bu zamana kadar. (T.2EM)

V.4EA, kronik öğrenci devamsızlığında aile yapısının etkili olduğunu “Aile yapısı bozuk olursa yapar.” sözleri ile ifade ederken daha farklı bir sosyal çevrede yaşayan V.1EK de devamsızlık davranışının altında aile yapısının ve ilgisizliğinin yattığını “Bence öğrencilerin devamsızlık yaptığı başta aile ilgisizliğinden, %50 aile yapısı” ifadeleri ile belirtmiştir. Her iki veli de kendi öğrencilerinin devamsızlık problemini aileden kaynaklı herhangi bir sebebe bağlamaz iken öğrencilerde bu durumun görüldüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcıların farklı sosyokültürel çevrelerde yaşaması ailevi problemlerin her türlü çevre şartlarında kronik öğrenci devamsızlığını etkileyen etkiler oluşturabileceğini ortaya koymaktadır.

Akraba ilişkileri (f=2) spesifik bir durum olarak “diğer nedenler” teması altında toplanan aynı evde yaşayan öğrenci ve veli katılımcıların ifade ettiği aileden kaynaklı bir neden olarak dikkat çekmiştir. T.4EA ve V.4EA’nın ifadelerine göre T.4EA’nın kronik devamsızlık probleminin başlangıcında öğrencinin aynı sınıfta bulunan amcasının oğlu ile yaşadıkları sorunların etkisi büyüktür. V.4EA bu durumu,

Bir de amcası dışladı tamam mı? O çocuğu aynı okuldan. Aynı okuldan alıp öbür sınıfa verdi. Ondan sonra düzen tutmadı. Şimdi bizim kardeşin bir tane çocuğu var. Tamam mı? Aynı okula gider ikisi aynı sınıfa. Sen benim çocuğumu affedersin baştan çıkarıyon. Yani zayıf düşürüyon benim çocuğumu. Başlangıcı o hocam. (V.4EA)

şeklinde ifade ederken; sınıf değişikliği kararında kendi kardeşinin şikayetlerinin çok etkisi olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine veliye kardeşi ile aralarında bir sorun ya da rekabet gibi bir durum olup olmadığı sorusu yöneltilmiş, veli herhangi bir problem olmadığını ifade etse de söylemlerinden bazı konularda anlaşılmadıkları anlaşılmıştır:

Yok aynı avluda yine duruyorlar. Beraber duruyorlar. Şimdi onun ney biliyon mu? Bu çocuk okumasın, benim çocuğum okusun. Hepsı bu... Yok hocam öyle bir şey de yok da yani çocuğu var ya ... Rekabet değil hocam. Şimdi bu çocuk sanki berduş onun çocuğu değişik. Böyle gördü yani bunu. Tamam mı? İkisi de iyi bak. O çocuk onun çocuğuna canını verir. Canını istesin verir yani.

Bir ekmeği olsun verir. Yemek yesin çağırır. Beraber yerler bu şekilde. Sınıf değişikliği oldu hocam. Bu çocuk bozuldu. Ben başka bir şey bilmiyorum. (V.4EA)

T.4EA da babasının anlattığı olayları “Kuzenden dolayı hocam. Kavgı da değildi hocam. Bunun babası öyle istedi. Amcam sınıfı değiştirtince öyle oldu.” ifadeleri ile onaylamıştır.

Tablo 17’de katılımcı ifadelerine göre “sistemden kaynaklı nedenler” (f=2) kronik devamsızlık nedenleri arasındaki son tema olarak göze çarpmaktadır. “Sistemden kaynaklı nedenler” bazı noktalarda “okuldan kaynaklı nedenler” ile bağlantılı olsa da okulların çözemeyeceği özellikler göstermesi nedeniyle farklı bir tema altında incelenmiştir. Sistemden kaynaklı nedenler arasında ücretli öğretmen sorunu ve rehberlik hizmetlerinde yetersizlik vurguları ifade edilmiştir.

V.1EK kızının ilkököl birinci ve ikinci sınıflarda iken kadrolu bir öğretmen tarafından eğitim aldığını belirterek 2. sınıftan sonra kızının derslerine kadrolu öğretmen görevlendirilmemesi ve bunun sonucunda öğrencisinin sınıfına kısa adıyla ücretli öğretmen olarak bilinen ders ücreti karşılığında görevlendirme yapılan öğretmenlerin görevlendirilmesinin öğrencide bir kopuş süreci başlattığını ifade etmiştir:

İlkokuldayken iyiydi hocam ama ilkökulda da işte malum sürekli öğretmen yetersizliğinden dolayı ilkökuldayken kopukluk vardı hocam...İlkokuldan eksikliğini yaşadığı için çocuk ilkökul eğitimi görmediği halde ortaokula geçişin hocam ister istemez dersleri almıyordu algılayamıyordu. Aşırı sıkıntı yaşıyordu hocam ve tabii tabiri caizse bu yıla değil geçen yıldan itibaren de kaçırmıştı yani eşini dostunu öğretmenlerin deyişine göre... Valla hocam devamsızlığı ben şunu söylüyorum. Yine dönüyorum başka ama affınıza sığınarak, kadrolu öğretmenlerimizin olmayışından dolayı. İlkokulda benim çocuğum dördüncü beşinci sınıfı bitirene kadar 7-8 sene öğretmeni değışti. Şimdi çocuk aldığını unutuyor. Aldığını unutuyor. Akabinde çocuk ilkökulda bir şeyler almadı alamadı ki ortaokulda yansısın...İlk 2 yıl bir öğretmende okudu gerçekten çok güzeldi hocam. Bir ve ikinci sınıfta çok güzeldi. Güzelin güzeliydi hatta. Ama ikinci sınıftan sonra koptu. O da o sırada akabinde sürekli öğretmen değışti. 5 ayda 3 aylığa 6 ayda yani bir yılda bile 3-4 tane öğretmen değışti hocam. Haliyle ister istemez çocuk da koptu (V.1EK).

Ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmenler geçici süreler için görevlendirilirken mevzuat gereği kolay bir şekilde görevleri sona erebilmekte ve bu uygulama sebebiyle çok sık öğretmen değışikliği yaşanabilmektedir (MEB, 2006). Veli bu uygulamanın özellikle ilkökullarda öğrencinin okula ve öğretmene uyum ve akademik başarı gibi farklı konularda sorun yaşamasına sebep olduğunun altını çizerek öğrencisini kaçınılmaz şekilde akademik başarısızlığa götürdüğünü belirtmiştir. Katılımcı, öğrencinin ilkökulda sağlam bir temel eğitim alamaması sonucunda ortaokul kademesinde akademik başarı faktörünün daha da ağırlaşp öğrencisinin kronik devamsızlığa başladığını belirtmiştir. V.1EK’nin görüşme esnasında daha önce okulda toplum yararına program kapsamında temizlik işlerinde görevlendirildiğini belirtmesi, şüphesiz MEB uygulamalarını ve okulun kültürünü yakından tanımaya fırsat yakaladığını ortaya koymaktadır. Katılımcının bu sayede konuya teknik bir bakış açısı ile yaklaştığı

düşünülebilir. Keza “rehberlik hizmetlerindeki yetersizlik” vurgusu da V.1EK tarafından dile getirilen bir gereklilik olarak göze çarpmış ve katılımcı, öğretmenlerin öğrenci sorunlarını çözmede yetersiz kaldığından yola çıkarak her okulda psikolojik danışman (rehber öğretmen) olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların kronik devamsızlığın öğrencilerden kaynaklanan nedenleri öne çıkarması ilgi çekicidir. Katılımcılar okuldan ve aileden kaynaklanan nedenleri de dikkat çekmişler fakat sistemden kaynaklanan sorunları spesifik durumlar haricinde dile getirmemişlerdir. Katılımcıların kronik devamsızlık problemine ilişkin okulla ilgili faktörlerin etkilerinin bulunduğunu düşünmelerine rağmen, çoğunlukla sorunun öğrencilerden kaynaklandığını düşündükleri anlaşılmıştır. Okulda devamsızlığın yaygın olması ağırlıklı olarak öğrenciler tarafından dillendirilirken arkadaş davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediği görüşleri diğer görüşme sorularında da göze çarpmıştır.

4.2.2. Öğretmen ve İdarecilerin Kronik Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencinizin devamsızlık nedenlerini benimle paylaşabilir misiniz?” ve “Sizce öğrenciler neden devamsızlık yaparlar?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “aileden kaynaklı nedenler” “okuldan kaynaklı nedenler” “sistemden kaynaklı nedenler” ve “diğer nedenler” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 18

Öğretmen ve İdarecilere Göre Kronik Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri

Neden Kaynağı	Devamsızlık Nedeni	Öğretmen		İdareci		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Öğrenciden kaynaklı nedenler	Akademik başarısızlık	5	10,9	2	4,3	7	15,2
	Okulu sevmeme	3	6,5	2	4,3	5	10,9
	Kişilik özellikleri	1	2,2	3	6,5	4	8,7
	Eğitimden beklentiye kesme	2	4,3	0	0,0	2	4,3
	Ergenlik çağı etkileri	1	2,2	1	2,2	2	4,3
	Arkadaş edinmemesi	0	0,0	1	2,2	1	2,2
Toplam		12	26,1	9	19,6	21	45,8
Aileden kaynaklı nedenler	Kültürel nedenler	3	6,5	4	8,7	7	15,2
	Ekonomik nedenler	2	4,3	3	6,5	5	10,9
	Psikolojik nedenler	2	4,3	2	4,3	4	8,7
Toplam		7	15,2	9	19,6	16	34,8
Okuldan kaynaklı nedenler	Arkadaş etkisi	3	6,5	1	2,2	4	8,7
	Sınıf veya okul değişikliği	2	4,3	1	2,2	3	6,5
	Okulda yaygın devamsızlık	1	2,2	1	2,2	2	4,3

Tablo 18'in Devamı							
	Sınıftan kaynaklı nedenler	1	2,2	1	2,2	2	4,3
	Şube rehberliği zafiyeti	0	0,0	2	4,3	2	4,3
Toplam		7	15,2	6	13,0	13	28,2
Sistemden kaynaklı nedenler	İdareci yetkilerinin kısıtlılığı	0	0,0	2	4,3	2	4,3
	Ağır müfredat	2	4,3	0	0,0	2	4,3
	Öğrenci ilgisine uzak sistem	1	2,2	1	2,2	2	4,3
Toplam		3	6,5	3	6,5	6	13,0
Diğer nedenler	Öğretmenlik mesleğinin itibar	1	2,2	0	0,0	1	2,2
Genel Toplam		29	100,0	27	100,0	46	100,0

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen ve idareci yanıtlarının çoğunluğunun (%45,8) öğrenciden kaynaklı nedenleri işaret ettiği, vurguların bir kısmının ise aileden (%34,8) ve okuldan kaynaklı (%28,2) nedenlerden küçük bir kısmının ise sistemden kaynaklı nedenlerden (%13,0) oluştuğu görülmektedir. Toplamda öğretmenler öğrencilerden kaynaklı nedenleri (f=12) öne çıkarırken, idareciler öğrencilerin yanında aileden kaynaklı nedenleri (f=9) de vurgulamıştır. Ayrıca katılımcılara göre kronik devamsızlığa neden olan en önemli faktörler akademik başarısızlık (f=7) ve kültürel etmenler (f=7) olarak göze çarpmıştır.

Tablo 18'de görüldüğü üzere öğrencilerden kaynaklı nedenler temasında en sık vurgulanan husus akademik başarısızlık olmuştur. Akademik başarısızlık vurgusu, kronik devamsızlık yapan öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin tamamının (f=5) altını çizdiği, idarecilerin ise yarıya yakın sayıda katılımcı (f=2) ile dikkat çektikleri bir husus olmuştur. Örneğin merkez ilçede çalışan Ö.2KM, özellikle ilkökulda istenen bilgi beceri seviyesinden uzak kalan öğrencilerin, ortaokula geldiklerinde olumsuz davranışlara yönelebildiğini “İlkokulda okuma yazma öğrenmeden belli bir akademik başarıya ulaşamamış öğrencilerin ortaokula gelmesi akademik başarının tamamen önünü kapatıyor. Bu da okula karşı onun sorumsuz tutum geliştirmelerini çok etkiliyor.” sözleri ile ifade etmiştir. Ö.5EC ise “Okula devam etmemesinin, ikinci dönem özellikle devam etmemesinin nedenlerinden bir tanesi başarısızlık” sözleri ile akademik başarısızlığın öğrencinin kronikleşen devamsızlığında başı çeken nedenlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Dezavantajlı bir köyde çalışan Ö.1KK ise dersinde akademik başarısızlıktan ötürü devamsızlık yapan öğrencilerini nasıl tespit ettiğini “Akademik olarak başarısızlığı kabullenmiş öğrencilerim matematik dersinden kaçıyor. Diyor ki, öğleden sonra matematik var gelmeyim. Sabah ilk saat matematik var geç kalayım. Bunu zaten hissediyoruz.” sözleri ile belirtmiştir. Bölge şartları itibarıyla avantajlı bir beldede çalışan İ.4EA, öğrencisinin okuldan uzaklaşma sebeplerinin başında akademik başarısızlığın geldiğini

“Hani çocuğun derse hiç ilgisinin olmayışı, akademik başarısının olmayışı bundan dolayı da okuldan uzaklaştığını düşünüyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

Bulgular analiz edildiğinde bütün öğretmenlerin kronik devamsızlık nedenlerine ilişkin akademik başarı vurgusu yaptığı görülürken idarecilerin bu nedeni daha az vurguladıkları dikkat çekmiştir. Şüphesiz ki öğretmenlerin, öğrencilerin derslerine girmesi münasebetiyle öğrencilerle direkt iletişimde bulunması ve öğrencileri daha yakından tanıyabilecek fırsatlara sahip olması, öğretmenlere kronik devamsız öğrencileri daha kolay analiz edebilme imkânı sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarı performansını ölçüp, bunu artırmakta görevli kişiler olması da bu konuyu açıklayan başka bir nokta sayılabilir. Buna karşılık idareciler ise görev tanımı itibarıyla çok farklı boyutlarda görevler ifa etmekte ve konuya öğretmenler kadar yakın olamamaktadırlar. Bu sebeple idarecilerin sorunu öğretmenlerden farklı yorumladıkları düşünülebilir. Lakin mevzuatlar gereği öğretmen ve idarecilerin öğretmenler genel kurulu, zümre öğretmenler kurulu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme kurulu özellikle de sınıflardaki bütün öğrencilerin durumlarının görüşüldüğü ŞÖK toplantılarında bir araya geldikleri bilinen bir durumdur. Bu durumda öğretmen ve idarecilerin öğrenci sorunlarına dair farklı bakış açılarına sahip oldukları ya da ilgili toplantılarda öğrenci sorunlarının tespitinde ayrıntılı değerlendirmeler yapamadıkları düşünülebilir.

Kronik devamsızlığın öğrencilerden kaynaklı nedenleri temasında sık vurgulanan başka bir husus “okulu sevmeme” (f=5) olmuştur. Örneğin öğrencisinin okulda mutlu olduğu hiçbir ana rast gelmediğini belirten Ö.3KB, öğrencisinin derste sürekli farklı şeylere uğraştığını, okula gelmeyip evde kaldığı zamanlarda ise mutlu olduğunu “Bence mutsuzdu okulda. Çünkü içine... Bir şeyler karalardı sürekli. Bir şeylerle uğraşırdı. Ders esnasında işte kesip biçerdi. Bence mutsuzdu okulda. Yani istekli değildi.” ifadeleri ile “Şu anki halinden mutlu mu sizce?” sorusuna “mutludur” şeklinde ekleme yaparak belirtmiştir. Benzer şekilde merkez ilçede çalışan Ö.2KM, öğrencisinin ortaokula başladığından beri okula karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu, okulu sevmediğini, sevmemesinden dolayı da okula geldiği zaman farklı davranış problemleri gösterdiğini “Çocuğun hani okula karşı beşinci sınıftan beri hep bir olumsuz tutumu var. Yani dersleri sevmiyor. Yani okulu sevmemesi, dersleri sevmemesi. Hani okula geliyor, davranış sorunları gösteriyor. Hani bana geliyor, idareye gidiyor. Velisini çağırıyoruz.” sözleri ile ifade etmiştir. Beldede idarecilik yapan İ.3KB ise öğrencisinin kronik devamsızlık nedenini öğrencisi ile yaptığı bir görüşme sonrasında “Okulda mutsuz hissettiği idi. Kendi söylediği bu.” şeklinde aktarmıştır.

Öğrencilerin kişisel özellikleri (f=4) öğrencilerden kaynaklı nedenler arasında kronik öğrenci devamsızlığına sebep olan bir faktör olarak göze çarpmıştır. Örneğin İ.3KB'ye göre narin bir yapıya sahip olan öğrencisi yapısal özellikleri nedeniyle kronik devamsızlığa başlamıştır. Öğrencinin küçük bir olumsuzlukta dahi büyük bir etkileneceği yaşayabildiğini belirten katılımcı bu yüzden öğrencinin okuldan vazgeçebildiğini vurgulamaktadır. İ.3KB, öğrencinin kendisi ile ilgili olmayan konulardan bile etkileneceği kendisine büyük bir problem olarak addettiği olaylara şahit olduğunu eklemiştir.

Hocam narin bir çocuk olarak yetiştirilmiş. Görünüş olarak da öyle zaten ufak tefek her şeyden etkilenebiliyordu. Hemen ağlamaklı olup böyle dendi diye gelebiliyordu. Yani büyük ihtimal sınıfına artık yaramaz çocuklar da denk gelmiş, birkaç tane var. Daha narin bir şekilde yetiştirilmiş. Hafif bir şey duyduğunda, gördüğünde etkilenebiliyordu onlardan. Sonraki gün bakıyorsun belki onunla ilgili olmayan bir şey var. Hani sınıftan başka bir şey duymuş. Başka bir arkadaşına denilen ama ben gitmeyeceğim diyebiliyor. (İ.3KB)

İ.1EK ise öğrencisinin iletişim becerilerinde yaşadığı zafiyetin kronik devamsızlığının altında yatan temel etken olarak ifade etmiştir:

Temelinde iletişim bozukluğu olduğu için öğrencimizin, kendi arkadaşlarıyla iletişim kuramadığı için öğretmenle de iletişimi iyi değil. Bu sebeple öğrenci öğretmeni çok iyi tanıyamıyor; öğretmen de öğrenciyi çok iyi tanıyamıyor. Bu sebeple bir arada sıcak bir muhabbet oluşmuyor maalesef. Bu kopukluktan dolayı da olumsuz etkinin olduğunu düşünüyorum. Yani bizim açıımızdan en azından. (İ.3KB)

İ.1EK, iletişim becerilerinde problem yaşayan öğrencisinin arkadaşları, öğretmenleri ve hatta okul idarecileri ile arzulanan ilişkileri sağlayamadığını bu sebeple de problemlerini çözmekte sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcıya göre iletişim problemi öğrencinin arkadaşları ile kaynaşmasına, öğrencisinin kendisini tanımasına bununla birlikte öğretmen ve arkadaşlarının da onu tanımasına engel olmaktadır.

“Eğitimden beklentiyi kesme” ve “ergenlik çağı etkileri” (f=2) kronik devamsızlığa neden öğrenciden kaynaklı nedenler arasındadır. Örneğin Ö.5EC öğrencisinin eğitimden beklentisi kalmadığını, bunun yanında gelişen olayların ise devamsızlık davranışını artırdığını belirtmiştir. Öğrencisinin kendi motivasyonu olmadan ailesinin zoru ile okula devam ettiğinin altını çizen katılımcı, öğrencinin sosyal arkadaş çevresinde ve yaşadığı beldede eğitime devam etmesi durumunda herhangi bir kazanım elde edilmeyeceği yönündeki algının, öğrencinin eğitimden beklentiyi kesip kronik devamsızlığa dönüştüğünü vurgulamıştır:

Ailesi onu zorla, zorla diyemem ama yani okuması yönünde sonuna kadar destek olduğunu söylüyordu babası. Hocam ben istiyorum gitsin diye gönderiyorum. Okusun başarılı olsun yapabileceğinin en iyisini yapsın diye gönderiyorum ama istemiyor. Biraz bizim zorumuzla geliyor diyordu ve bu zorla sonuna kadar geldi. İkinci dönem gelmemesinin, istememesinin sebebi de biraz da bulunduğu sınıf ortamında da onun genel olarak bu şekilde düşünen arkadaşları çok. Yani 23 kişilik sınıfın içerisinde ben okuyacağım, okumalıyım başarılı olmalıyım diyeceği en iyi arkadaşı da

onun gibi düşünüyor. Bırakıp gitmeyi düşünüyor. Yani etrafından alacağı destek de aman bırak devamında bir şey olmuyor zaten. Bunu düşünüyor. (Ö.5EC)

Merkez ilçede okul idareciliği yapan İ.2EM, öğrencisinin devamsızlık probleminin ergenlik çağına girmesi ile başladığını belirterek sonrasında sorunun büyüyerek devam ettiğini ifade etmiştir:

İşte oradan başlıyor. Ergenlik çağına, işte ergenlik çağına girdiği zaman çocuk biraz daha sıkıntılı hâl alıyor. Ergenlik çağına girmesinden kaynaklı anne yetersiz kaldı ikna bazında. Anne hatta ergenlik çağına girince yaptırım gücü hiç kalmadı. Önce lafla sözle kontrol edilebiliyordu ama ondan sonra kontrol edemez oldu. Edemez oldu. Hatta dedeyi de yalan yanlışla kandırdı. (İ.2EM)

Parçalanmış bir aileye mensup öğrencinin ergenlik çağından sonra ortaya çıkan değişimler ile ailesi tarafından kontrol edilemez bir noktaya geldiğinin altını çizen idareci, öğrencinin bu dönemden sonra ikna edilemez bir tutuma sahip olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen ve idareci ifadelerine göre kronik öğrenci devamsızlığının nedenleri arasında “aileden kaynaklı nedenler” (%34,8) teması da dikkat çekmiştir. Öğretmen ve idareci yanıtlarının toplam sıklıklarına bakıldığında ise öğretmen (f=7) ve idarecilerin (f=9) aileden kaynaklanan nedenleri birbirine yakın sıklıkta vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılara göre aileden kaynaklanan nedenler arasında “kültürel nedenler” öğrencileri okuldan uzaklaştıran faktörlerin başında gelmektedir. “Ekonomik nedenler” ve “psikolojik nedenler” katılımcıların vurguladığı diğer nedenlerdir.

Tablo 18’de katılımcı ifadelerine göre aileden kaynaklı nedenler arasında kültürel nedenler kronik öğrenci devamsızlığı olgusunda öne çıkan (f=7) faktördür. Örneğin dezavantajlı bir köyde çalışan Ö.1KK, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sosyokültürel dezavantajlarını taşıdıklarını, kendilerini yaşadıkları sosyal çevrenin dışındaki hayatlara uzak gördükleri, bu durumun da öğrencilerde kolayca okuldan vazgeçme tutumuna dönüştüğünü belirtmiştir:

Buradaki çocukların ufku tamamen tarla, posta, hayvan, evlilik. Dışarıda insanlar ne yapıyor? Nasıl hayat yaşıyorlar? Bunlara özenmiyorlar. Düşünün siz büyük ihtimalle çocukken sınıfa giren öğretmenin ayakkabısına, kravatına, kemerine bakmışsınızdır ve özenmişsinizdir. Vay be nasıl giyiniyor diye. Okula geldiği araba bile ilgi çekici gelmiştir. Bir gün şuna binsem diye. Hepimiz öyle okumadık mı zaten? Yani bir şeyler bizi çekti. Bir şeylere özendik. Ama buradaki çocuklar bize bile özenmiyor. Yani öğretmenim gibi olayım. Onun gibi giyineyim. Ben de okuyum yani buradaki çocuklara... (Ö.1KK)

Katılımcı başka bir sorunun içinde yaşanan sosyal çevrenin getirmiş olduğu kültürel faktörlere ilişkin önemli hususların altını çizmiştir. Ö.1KK görev yaptığı bölgede özellikle kız çocuklarının erken yaşlarda evlendirilebildiğini, bu konularda yasal kurallardan kaçınmak için bazı yöntemler uygulandığını, bazı ailevi davranışların ve düşün öncesi gelin adayı genç kızlara yapılan bazı geleneksel uygulamaların okul çağındaki kızların

aklını kolayca çelebildiğini belirterek cinsiyetçi rollerin kız çocuklarını kronik öğrenci devamsızlığına ittiğinin altını çizmiştir:

Aynı zamanda işte mesela merkezi bir öğrenciye, (il merkezinde eğitim alan bir öğrenciyi kastediyor) ortaokul öğrencisine sorsan hayalin ne diye? Büyük ihtimalle ortaokul özellikle altı ve yedinci sınıf öğrencisinden şey duyamazsınız. İşte evlenmeyi düşünüyorum duyamazsınız ya da hayalimde evlilik var duymazsınız. Çünkü öğrenci için daha çok küçüktür. Hayalini bile kurmaya başlamamıştır. Etrafında o kadar küçük yaşta evlenen yoktur. Bu onun için özendirici bir davranış değil ama burada evlilik çok özendirici bir davranış küçük yaşta. Yani Niğde'nin birçoğu köyünde öyle kırsalda böyle. Çünkü çoğu gayri resmi on beşinde on altısında nişanlanıyor. Gayri resmi önceden dini nikahla evleniyor. İşte eğer o sırada bir çocuk olmuşa dedeye anneannenin işte amcanın çocuk üstüne veriliyor. Daha sonrasında resmi nikah kıyıldıktan sonra olan çocukların kendi üzerine alıyor. İşte bu ne oluyor? Çocuk diyor ki: Özellikle de genç kızlarımızda burada çok çocuklara alışveriş yapılmıyor. Öyle üst bağış odur budur yani çocukların kendine güven vereceği o özgüveni oluşturacağı kişisel öz güvenin oluşturacağı ihtiyaçları görünmüyor. Yani bir çocuğun saçının güzel taranması, güzel kokması belki yanındaki arkadaşının bir kıyafetini gördüğünde kendi üzerinde hayal etmesi, onu da giydiğinde oluşacak öz güveni bunların hiçbirisi karşılamıyor burada. Yırtıksa yırtık. Kirliyse kirli. Küçükse küçük. Büyükse büyük. Çok umursamıyorlar. Ama çocuk görüyor işte nişanlanınca bir o düğün nişan alışverişi var ya hocam (evet) bu kırsalda kız çocuklarını çok kandırıyor. Takılan takılar, getirip götürülüyor, alışveriş yapılıyor, cazip hale geliyor. O yüzden okumak mı hayal yoksa o şekilde yaşamak mı? Çünkü işte ilk ihtiyaçlar hiyerarşisi var ya hocam ihtiyaçlar hiyerarşisinde aslında alt kısımda şey var. Kendine özgüven var. Özgüven tatmin olmadığı sürece üst kısma çocuk geçemiyor (anlıyorum). Bu da bir kişisel ihtiyaç. Çocuk onu görmeyince bu sefer okumak mı senin için ihtiyaç yoksa o göremediğin hayat sence... (Ö.1KK)

Dezavantajlı bir beldede çalışan Ö.5EC de kronik devamsız kız öğrencisinin hatta birçok öğrencisinin erken yaşta evliliği bir kurtuluş yolu gibi gördüğünü, bu sebeple öğrencilerin erken yaşlarda evlilik düşüncesi ile eğitimden uzaklaşmaya başladıklarını belirtip şunları eklemiştir:

Yani şöyle diyebiliriz de ama devam etmesi değil de hani ben ailenin kendi fikrimi söyleyeyim hocam. Bence kızımız belki görüşüyordur diye düşünüyorum. Çünkü aklında bir an önce o evden çıkmak var. 13 yaşında ama o evden çıkmak var. Hayattan soğudum, yaşamak istemiyorum. Buradan uzaklaşmak istiyorum. Yani açıkçası ben birçok öğrencinin de kız öğrencinin de şöyle düşündüğünü, düşünüyorum. Evleneyim, gideyim, kurtulayım, kaçayım diye düşünüyorlar. Bana öyle geliyor. 13- 15 yaşında yaşımlı tutsun hemen evleneyim. Düzenim, evim kendi ocağım olsun. Çıkayım, gideyim. Yani bu yaşta bunu düşünebilecek ya bu fikir bu köyümüzde yani normalde yirmili yaşların üstünde kendini gerçekleştirmiş bir bireyin meslek edinmiş ya da ergenliğini tamamlamış 18 yaşına gelmiş bir bireyin düşünülmesi gereken düşünce burada 13- 14 yaşlarında düşünölmeye başlıyor. Toplumsal çevre de bunu düşündürüyor. Çünkü genç oğlu olan askere gidenler de böyle okula gitmeyen okulu bırakan kızlara dünörcü geliyorlar deyim köy üslubuyla. Bu yolun önünü açıyor. Ben böyle düşünüyorum. Ailelerinde birçoğu böyle düşünüyor. Bizim köyde böyle hocam diyorlar. (Ö.5EC)

Ö.5EC, yaşanan sosyal çevrede doğal kabul edilen bu yaşantıların ortaokulda genç yaştaki kız çocuklarını kolayca etkileyebildiğini ve bu sebeple de öğrencilerin kronik devamsızlıktan okul terkine doğru gittiklerini belirtmiştir.

Dezavantajlı bir köyde idarecilik yapan İ.1EK, çalıştıkları okulda kronik devamsızlık problemi nedenlerinin başında bölgenin kültürel özelliklerinin geldiğini belirtirken kız

çocuklarında bu problemin erkek çocuklara oranla daha fazla görüldüğünün altını çizmiştir:

Devamsızlık probleminin başında bölge geliyor bizde. Çevresel olarak da köyde maalesef çok okul bırakan, erken yaşta bırakan öğrencilerimiz var. Bizden daha önce de böyleymiş. Sosyal yönü kesinlikle var. Çünkü çevrede de çocuk bunu görüyor maalesef. Kızlarımızda maalesef daha fazla erkeklere oranla. Erkekler evet anneye babaya daha yardım etmek için bırakıyorlar ama hiç burada genelde ev işleriyle evde annesine yardım ederek kız çocuklarında bu sorun daha fazla maalesef. (İ.1EK)

İ.3KB ise kız öğrencilerin belde genelinde dezavantajlı bir durumda olduğunu belirtmiştir. Öğrenci cinsiyetinin aile tutumları ve kararları açısından çok belirleyici olduğunu belirten katılımcı, kız öğrenciler üzerinde bu konuda bir aile baskısı olduğunu vurgulamıştır. İ.3KB'nin ifadelerinden özellikle kızların fiziken gelişmesi durumunda okula devamsızlıklarının arttığını ve ailelerin kızlarını okula göndermeme tavırları geliştirdikleri anlaşılmaktadır:

Kız öğrencileri bu köyde okutma oranı az olduğu için. Hani bir erkek öğrenci olsa daha fazla gönderiyorlar. Kız çocukları arasında oluyor. Yani göndermek istemiyorlar ve cevap olarak da artık ergen yetişkin oldu. Hocam vücudu gelişti. Ben cevap buydu göndermek istemiyor. (İ.3KB)

İ.5EC ise bölgenin gelişime kapalı niteliklerinden ötürü kültürel özelliklerin kronik devamsızlıkları etkilediğini belirtmiştir: “Böyle bir de kapalı bir toplum. Dışarıya göç de vermiyor. Böyle bir ortam var burada, diğer çalıştığım yerlerden farklı olarak.”

Ailenin cinsiyet rollerine ilişkin tavrı öğrencilerin kronik devamsızlık davranışları gösterme üzerinde ciddi bir etkiye sahip olmaktadır. Öğrencisinin arkadaşları tarafından rahatsız edilmesi sonucu okula gelmemeye başladığını ifade eden İ.3KB, öğrenci ailesinin kızlarını koruyucu bir tavırla desteklemeleri sonucunda devamsızlığın kronikleşen bir sürece gittiğini ifade etmiştir:

Ben temelde ailenin tutucu bir yapıya sahip olmasını düşünüyorum. Çocuğa da o şekilde işlendiği için o zaman böyle bir ortamda bulunmamam gerekiyor. Okula gitmemem gerekiyor diye düşündü. Kız öğrenci olduğu için daha korumacı bir tavırdalar. Erkek olsaydı devam edebilirdi. Yani okuldaki herhangi bir arkadaşının argo konuşması, vurması, gürültü yapması bir sorun teşkil etmezdi diye düşünüyorum. (İ.3KB)

Öğrenci devamsızlığında cinsiyete yönelik bir ayrımın da altını çizen katılımcı, “Öğrenci erkek olsaydı okula devam ederdi.” şeklinde bir öngöründe de bulunmuştur.

Benzer şekilde İ.5EC de bulunduğu bölgede kız çocuklarının okutulmak istemediğini “Kız çocuklarını mesela okutmak istemiyor aileler. Ne kadar zorlasak da yani zorlayamıyoruz. Hani elimizden geleni yapıyoruz ama...” sözleri ile ifade etmiştir. Bunun üzerine katılımcıya yöneltilen “Kız çocuğunun büyümesi ve de artık okula gitmemesi gerekliliği ile ilgili okulunuzda benzer vakalar oldu mu ya da var mı?” sorusuna katılımcı “Tabii genel olarak böyle kızları göndermek istemiyorlar. Özellikle kız öğrenciler ve

çocuklar büyüdükçe burada ...” yanıtı vererek kız çocuklarının eğitime katılımına yönelik ailelerin olumsuz bir tavırda bulunduğunu vurgulamıştır.

Bulgular analiz edildiğinde “aileden kaynaklı nedenler” teması altında kız çocukları aleyhine cinsiyete yönelik ayrımcı bir durum olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden veli tutumlarının kız çocukları üzerinde daha koruyucu, daha sahiplenici ve kimi zaman da daha baskıcı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma yapılan dezavantajlı bölgelerde bu durumun öğrencilerin artık yetişkin sayılmaya başlanması ve yetişkin bir kızın erkeklerle aynı yerde bulunmasının tehlikeli olduğuna ilişkin inanç, kız çocuklarını bu bölgelerde kronik devamsızlığa iten bir olgu olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 18’e göre kronik öğrenci devamsızlığının aileden kaynaklı ekonomik nedenlerini irdelemek için İ.5EC, Ö.1KK ve Ö.2KM’nin görüşlerini analiz etmek gerekmektedir. Bulunduğu okulda kısa süredir görev yapmasına rağmen bu bölgede çocukların tarım işçisi olarak çalıştırıldığını belirten İ.5EC, ortaokulda çocukların yaşları büyüdükçe fiziksel gelişimleri sonucu tarım işlerinde çalıştıklarını bu nedenle de devamsızlık istatistiklerinin arttığını belirtmiştir:

Bence genel neden hani bulunduğumuz bölgelerde çocukların tarım işçisi olarak görülmesi bence devamsızlığı çok etkiliyor. Sebebi tarım faaliyeti olduğu için tarım işçisi olarak görüyorlar. Hani beş altıdan sonra yedinci sınıfta böyle bir kaymaya başlıyor tarlalara çocuklar. Sekizinci sınıfta zaten bu daha da artıyor. (Ö.2KM)

İ.5EC, farklı sorulara verdiği yanıtların satır aralarında da maddi konuların kronik devamsızlığa etkilerini belirten ifadelere başvurmuştur: “Mesela atıyorum tarım işçisi kullanıyorsa biraz para kazanıyorsa onun memnuniyetini yaşıyor. Ama velinin de işine geliyor çoğu yerde tarım işçisi olarak kullanıp napıyor? Oradan gelecek parayı alıyor.”

Ö.2KM de benzer şekilde öğrencisini kronik devamsızlığa iten süreçte ekonomik nedenlerin belirleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir. Öğrencisinin okuldan kaçıp birçok zaman ailesinden dahi habersiz şekilde çalışmaya gittiğini, para kazanmaya başladıktan sonra da devamsızlığın kronik bir hal aldığını ekleyen katılımcı, öğrencinin yakın ilişki kurduğu akrabalarının yanında çalışma isteğinin öğrencide zamanla geri döndürülemeyen bir etki yarattığını eklemiştir:

Çalışması, çalışıp para kazanması. Ya bu yıl gelmediğinde yani şöyle biz okula gelmiyor dediğimizde velinin haberi yok. Sabah evden çıkıp okula geliyorum diyormuş. Okul çıkışında da eve gidiyormuş. Bu süre zarfında hani biz arkadaşlarından öğrendik, çalışıyormuş. Bir yerde tanıdığı yer bir yerde. Tanıdığıymış. Sonra velisine biz bilgi verdik. Çalışıyormuş, gelmiyor diye. İşte çalışıp paranın hani daha hani iyi gelmesi olduğunu düşünüyorum. Dedenin, dayının esnaflık yapıp onlara ben hani özendiğini düşünüyorum öğrencinin. Onlar esnaflık yapıyor, para kazanıyor. Yani ben de çalışayım. Yani onları örnek aldığını düşünüyorum. (Ö.2KM)

Dezavantajlı bir bölgede çalışan Ö.1KK ise ekonomik nedenlerin bölgesel ve sınıfsal faktörlerine dikkat çekmiştir. Katılımcı çalıştığı bölgede problemin altında yatan nedenini, çocukların ailelerin geçimini sağladığı tarımsal faaliyetlere katılması olarak tanımlamaktadır. Ö.1KK'ye göre birçok öğrenci ailenin tarımsal işlerine dahil olarak bazı öğrenciler de ev işlerine yardım ederek aileye destek olmakta ve bu sebeple devamsızlık yapmaktadır:

İşte burada da yine öğrencilerin birçoğu tarlada ailesine yardım etmek için hayvancılıkla yardım etmek için hiçbir şey olmasa evde yardım etsin şeklinde kullanıldığından ... Yani bölge bölge kıyaslanmalı hocam. (Ö.1KK)

Tablo 17’de katılımcı görüşleri doğrultusunda aileden kaynaklı nedenler temasında kategorilendirilen bir başka yanıt ise “psikolojik nedenler” (f=4) olarak göze çarpmıştır. Ö.1KK öğrencisinin kronik devamsızlığında aile içinde yaşanan bazı olayların etkili olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcı öğrencilerinden öğrendiği kadarıyla, öğrenci ablasının da liseyi bıraktığı, yengesinin abisini bırakıp kaçtığı ve abisinin çocuğuna baktığı gibi ailesi tarafından teyit ettirilememiş bilgilere sahip olduğunu belirtmiştir. Ö.1KK ailenin bu konuları paylaşmaktan kaçındığını da ilave etmiştir.

Çocukların bize söylediği önce çocuklara sorduğumda hocam Yasemin’in yengesi mi kaçmış dediler ve çocuğu bırakıp gitmiş. Çocuğa bakıyor dediler. Ablası okulu bırakmış. Ona özeniyormuş. O sırada çok laf dolandı. Hangisi yani yengesi çocuğu bırakıp gitti. Çocuğa mı bakıyor? Ablası okulu bırakmış. Onunla takılıyormuş evde dediler. Onunla da mutlu dediler. İşte ergenliğin etkisiyle bence ailenin içinde çok düzgün bir yaşantı yok. Ben onu fark ettim. Aile potansiyeli bozulunca ailedeki potansiyeller işte belki yengeyle başka bir ilişkileri olmuştur ne olduysa, abla da okulu bırakınca okulu bırakmak daha cazip geldi bence yani. Çünkü bu köyün genelinde var hocam dediğim gibi daha cazip geliyor evde durmak, takılmak... Bir şey oldu ve her şey hem kronikleşti hem de bir sıkıntı oldu. O şey ailesel bir şey ama ne olduğunu bilmiyoruz. Çünkü burada genelde ailesel durumları çok söylemiyorlar hocam size de söylemişlerdir. Çoğu şeyi saklıyorlar ya da çok bilmiyoruz. (Ö.1KK)

Katılımcı aile içerisinde gelişen olayların öğrencinin okuldan kopmasına sebep olduğunu, olayın ne olduğu ile ilgili kesin bir bilgiye sahip olamasa da “Öğrencinin ne böyle bıçakla keser gibi net bir şekilde böyle bir ayırım oldu çocuk için. Yani şey gibi düşünün bir anda ailenin içinde bir şey oldu ya da bir durum oldu çocuk tamamen yön değiştirdi.” şeklinde sözleri ile paylaşmıştır.

Öğrencisinin parçalanmış bir aileye mensup olduğunu belirten Ö.2KM de öğrencisinin bu durumdan çok etkilendiğini belirtmiştir. Bu sebeple öğrencinin kaldığı yerin sürekli değiştiğini sonrasında annesinin başka biriyle evlendiğini belirterek öğrencinin düzenli bir hayata sahip olamadığını ifade etmiş ve öğrencisinin aile içindeki psikolojik faktörlerin eğitim hayatını olumsuz etkilendiğine işaret etmiştir:

Aile durumu hani parçalanmış aile. Çocuğun bir düzeni yok hani ilk yıl anneanne dedeyle yaşıyordu. Sonra anne evlenince hani 2 gün annenin yanında 3 gün anneanne dedenin yanında

kaldığını biliyorum. Ya çocuğun bir düzeni yoktu. Yürüyerek bazen gidip geliyordu. aile düzeni olmayınca, hani aile tarafından hani takip edilememesi. Yani 2 gün orada 3 gün orada... (Ö.2KM)

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen ve idarecilere göre kronik öğrenci devamsızlığının nedenleri arasında “okuldan kaynaklı nedenler” (%28,2) teması önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen ve idareci yanıtlarının toplam sıklıklarına bakıldığında ise öğretmen (f=7) ve idarecilerin (f=6) okuldan kaynaklı nedenler temasında birbirlerine yakın sıklıkta vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcılara göre “arkadaş etkisi” öğrencileri okuldan uzaklaştıran faktörlerin başında (f=5) gelmektedir. Bunun dışında “sınıf veya okul değişikliği”, “okulda yaygın devamsızlık”, “şube rehberliği zafiyeti” ve “sınıftan kaynaklı nedenler” vurgulanan diğer okuldan kaynaklanan nedenler arasındadır.

Öğretmen ve idarecilere göre kronik devamsızlığın okuldan kaynaklı nedenlerinin başında “arkadaş etkisi” (f=4) bulunmaktadır. Öğrencisinin özellikle okul dışı kişilerle yanlış arkadaş ortamlarına girdiğini belirten Ö.4EA, bu sürecin öğrencisini kronik devamsızlığa götürdüğünü şu sözler ile ifade etmiştir:

7’nin sonuna kadar yoktu. Sekizinci sınıfta, sekizinci sınıfın ilk dönemi deyim. Hani çocukta ciddi anlamda böyle bir okuldan kopmuş ve hani dersi bırakıp artık okuldan kaçmalar oldu. Çünkü burada arkadaşları vardı. Dışarıdan iletişime geçtiği arkadaşları vardı. (Ö.4EA)

Ö.2KM de benzer şekilde öğrencisinin davranış problemleri açısından riskli arkadaşlara sahip olduğunu, “Hani annenle yaşadığı mahallede riskli davranışlara sahip arkadaş grubuna sahip olduğunu düşünüyorum. Okuldan arkadaşlık, arkadaşlarından da kaynaklandığını düşünüyorum.” sözleri ile belirtmekte ve öğrencisinin okuldaki arkadaş çevresinin öğrencinin devamsızlığında etkisi olduğunu eklemiştir.

Katılımcı ifadelerine göre daha çok öğrenci davranış problemlerini çözmek için tedbir amacıyla okul idareleri tarafından uygulanan “sınıf veya okul değişikliği” (f=3), öğrencilerin yeni sınıflarında yaşadıkları uyum sorunları nedeniyle öğrenci davranış problemlerini çözmediği gibi okullarda kronik öğrenci davranışını artıran bir faktör olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ö.4EA, öğrencisinin “davranış problemlerini” çözmek için okulda yapılan bütün uygulamaların başarısız olması üzerine okul değişikliği uygulamasına gidildiğini fakat bu durumun öğrenciyi aralıklı devamsızlık durumundan kronikleşen devamsızlık sonucuna götürdüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Hani bir babadan bahsediyoruz. Ya da bir anneden bahsediyoruz. Bir başarı ne kadar bir veliyi gururlandırıyor ya da öğrencinin okula karşı isteksizliği tabi ki aileyi derinden yaraladığını düşünüyorum. Çünkü hani adam en son söylediği şeyi ben unutmuyorum. Yani çünkü o şekilde biz okul değiştirdik. Yani hocam ne yaparsam yapayım olmuyor. Yani hani benim sözüm geçmiyor diye bir kelime kullandı. Yani bu hani ben onların üzülmesini, bu konuda böyle hani tabiri caizse kendilerince sıkıntı yarattığını, kendilerinden hissettim yani ...Dedik bir ortam değişikliği belki çocuğa faydalı olabilir. Sonra çocuk oraya ara ara yani takip ettik. Çocuk bize yine arada geliyordu. Yani işte haftanın 2 günü geliyorsa 3 günü devamsızdı. Okul

değişikliğinden sonra o okula hiç gitmemiş. Sonra tekrar velinin talebi üzerine biz çocuğu tekrar okulumuza aldık. (Ö.4EA)

Benzer şekilde Ö.2KM, öğrencinin sınıfının aile ve öğrenci profili olarak okuldaki diğer şubeye göre daha sıkıntılı olduğunu belirterek öğrencisinin bu ortamdan olumsuz etkilendiğinden hareketle sınıf değişikliği yapıldığını ve öğrencinin bu karar sonunda kronikleşen devamsızlık sürecine girdiğini şu sözler ile aktarmıştır:

Yani okuldan da kaynaklı sebepler olduğunu düşünüyorum. Yani çünkü iki sınıf var sekizlerde bu yıl. Ve sekizlerin biraz profil olarak, bu sınıf hem davranışı olarak hem aile yapısı olarak daha farklıydı. Öğrenci de hani sınıf değişikliği yapıldı. Hani o sınıfın düzenini daha da bozduğu için. Sınıf değişikliği yapıldı. Zaten sınıf değişikliği yapıldıktan sonra da biraz gelmek istemedi. Yani annesi öyle ifade ediyor. Hani devamsızlık yapıyordu zaten önceki yıllarda da sonra sık sık gelmemeye başladı. Sonra zaten çalışmaya başlayınca yani... (Ö.2KM)

Bulgular analiz edildiğinde okul veya sınıf değişikliğinden ötürü kronikleşen devamsızlık davranışının erkek öğrencilerde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre araştırmaya katılan kız öğrencilerin hiçbirinde davranış problemlerinin etkilediği bir devamsızlık sonucuna ulaşılmamıştır. Bu durumda erkek öğrencilerin davranış problemlerinin yönetiminde okul idarelerinin daha çok sıkıntı yaşadığı düşünülebilir. Erkek öğrencilerin uygulanan ortam değişikliği kararlarında kronik devamsızlığa yönelmesi de çarpıcı bir sonuçtur. Ayrıca sınıf değişikliğinden ötürü devamsızlık problemi yaşayan öğrenciler merkezi okullarda eğitim görmektedir. Bu nedenle “sınıf değişikliği” temasında devamsızlık nedenlerinin okulların bulunduğu bölgeye göre farklılaşma gösterdiği ifade edilebilir.

Katılımcı ifadelerine göre “okulda devamsızlığın yaygın olması” (f=2) öğrencilerin kronik devamsızlığa başlamalarına neden olan okuldan kaynaklı nedenler arasındadır. Örneğin Ö.1KK, çalıştığı köyde devamsızlık probleminin had safhada olduğunu bunun da öğrencilerde rahatlıkla devamsızlık yapabileceklerine ilişkin bir algı yarattığını belirtmiştir:

Şimdi sadece öğrenci değil okula devamsızlığı olup devamsızlıktan kalan bütün öğrencilerimiz açısından şöyle bir durum var. Hocam zaten bütün sene okula gelmiyor. Şimdi mesela devamsız kağıtlarını dağıttık. Herkes görüyor herkesin kaç gün devamsızlık yaptığını. Normalde resmi olarak kaldığını herkes biliyor ama geçirdiğimizi de biliyorlar. Gelmeyen de geçiyor gelip sen beni sıktığında da geçiriyorsun. O zaman beni darlama modunda. (Ö.1KK)

Öğrencilerin “devamsızlık yapsam da nasıl olsa geçeceğim.” algısıyla rahatlıkla devamsızlığa yönelebildiğini belirten katılımcının, öğrencilerin bu konuda disipline edilemediğinden dert yandığı anlaşılmıştır.

Son olarak İ.1EK, kronik devamsızlığın öğrenciden kaynaklı nedenleri arasında öğrencisinin arkadaş edinemediği için yaşadığı mutsuzluğu göstermiştir. İdareci, öğrencisinin iletişim problemlerinden dolayı arkadaş edinemediğini, yalnızlığı sonucu da mutsuzluk yaşadığını “Arkadaşlarla iletişimde çok iyi olmayan bir öğrenci. Temel sebebi

olduğunu düşünüyorum yani o konuda kendini çok mutlu hissetmiyor. Bu ilişkisi iyi olmadığı için arada çevresiyle alakalı...” sözleri ile belirtip öğrencinin yalnızlığının altını çizmiştir.

Okuldan kaynaklı nedenler temasında vurgulanan bir başka faktör ise “sınıftan kaynaklı nedenler” (f=2) olarak dikkat çekmiştir. Öğrencisinin sınıftaki arkadaşlarından kaynaklı problemler yaşadığını aktaran Ö.3KB öğrencinin sınıfında davranış problemlerinin sınırları zorladığını belirtmiştir:

Çünkü sınıf gerçekten biraz sorunlu bir sınıf yani sorunlu öğrencilerin toplandığı bir sınıf. Tesadüfen nasıl denk geldiler. Yani 3-4 kişiyle filan ders işliyoruz biz o sınıfta. Geri kalanını hem ilgisiz hem de inanılmaz derecede ahlaki sorunları da var. Davranış sorunları da var. Sınıf bence büyük ihtimal etkili. (Ö.3KB)

Katılımcı sınıfın profiline ilişkin sınıf genelinde ders ilgisinin bulunmadığını ve öğrencilerdeki davranış problemlerinin gayriahlaki boyutlarda olduğunu eklemiştir. Bu sebeple Ö.3KB, öğrencisinin kronik devamsızlığında akran rahatsızlığının ciddi bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Okuldan kaynaklı nedenleri temasında “şube rehberliği zafiyeti” kategorisi göze çarpmıştır. Ortaokulda şube rehber öğretmenlerin ilkökul sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi öğrenci sorunlarına hâkim olamadığını belirten İ.2EM, bu durumun öğrenci sorunlarını çözmede bir zafiyet yarattığını düşünmektedir. Sorunların ilk çıktığı anda müdahale edilememesi nedeniyle baş edilmez hale gelebildiğini ekleyen katılımcı bu durumun devamsızlıkla sonuçlanabildiğini belirtmiştir.

Bizde sınıf öğretmenliği sözde kalıyor. [Ortaokullardan bahsediyor] Bunlar sorunları sahiplenmiyor...Sınıf rehber öğretmeni yetersiz kaldı. Öğretmenimizi şikâyet anlamında değil de şey anlamda istediğimiz performansı gösteremedik. Öğrenciyi tanıma anlamında veya işte yardım anlamında... (İ.2EM)

Tablo 18’de katılımcı ifadelerine göre “sistemden kaynaklı nedenler” (%13,0), kronik devamsızlık nedenleri arasındaki diğer bir tema olarak göze çarpmaktadır. Katılımcılar sistemden kaynaklı nedenler temasında bakanlığın çözebileceği “ağır müfredat”, “idareci yetkilerinin kısıtlılığı” ve “öğrenci ilgisine uzak sistem” konularını vurgulamıştır.

“Ağır müfredat” (f=2) katılımcı öğretmenlerin kronik devamsızlığın sistemden kaynaklı nedenleri temasında vurgulanan bir faktördür. Örneğin Ö.3KB, görev yaptığı okulun imam hatip ortaokulu olmasından ötürü daha da yoğunlaşan müfredat yükünün öğrencinin devamsızlığına etki ettiğini belirtmiştir. Katılımcı, öğrencinin okulun düz ortaokul olması durumunda belki de devamsızlığa yeltenmeyeceği öngörüsünde bulunmuştur:

Okulun dersleri ağır geliyor olabilir. İmam hatip ortaokulu olduğu için daha yoğun dini dersler var. Arapça, Kur'an-ı Kerim. Kuran-ı Kerimde mesela bende pek iyi değildi. Dersler konusunda da dersler ağır gelmiş olabilir. Bu da çok etkili hatta birçok öğrencimiz imam hatip lisesinin ismini bile duymak istemiyorlar. Buradaki ağır derslerden dolayı. Bu yönde olumsuz bir etkisi var. Belki bu sadece ortaokul olsaydı devam edebilirdi öğrenci mesela. Çünkü Kuran'ı Kerim'de kendi dersim için söylüyorum. Orada bir akademik başarısızlığı var. O da tetiklemiş olabilir. Onun dışında ayrı bir Arapça dersi var. Ayrı bir işte temel dini bilgiler olsun din kültürü olsun bir sürü dersler. Bu çok etkili olmuş olabilir. (Ö.3KB)

İdarecilerin sistemden kaynaklı kronik devamsızlık nedenleri arasında işaret ettiği husus ise “idareci yetkilerinin kısıtlılığı” (f=2) olarak dikkat çekmiştir. Dezavantajlı bir bölgede çalışan İ.5EC, kronik devamsızlıkların okul idarecilerinin yetkilerinin bulunmaması nedeniyle arttığını, “Hani elimizden geleni yapıyoruz ama bizim yaptırım gücümüz olmadığı için bunu aşamıyoruz bir noktada kalıyor.” sözleri ile belirtmiştir. Katılımcı, okul idarecilerinin bu konudaki yasal yetkilerindeki sınırlılıkların konunun çözümü açısından okullarda bir zafiyet oluşturduğunu ve çözilemeyen vakaların yeni vakaları tetikleyebildiğini “Sosyal öğrenme olarak birbirinden etkileniyorlar. İşte onun kuzeni gelmiyor ben de gelmeyim veya işte dışarıda bir etkileşme oluyor.” şeklinde belirtmektedir.

Kronik öğrenci devamsızlığında öğrencinin okula ilgisinin önemine dikkat çeken İ.4EA, öğrencileri sadece akademik başarı ölçüsünde değerlendirmenin öğrencileri okuldan soğutabildiğini aktararak, öğrenci ilgisine hitap edemeyen, ilgisini geliştirmeye fırsat vermeyen eğitim sisteminin kronik devamsızlığa neden olabildiğini aktarmıştır.

Hani çocuğun derse hiç ilgisinin olmayışı, akademik başarısının olmayışı bundan dolayı da okuldan uzaklaştığını düşünüyorum. Çünkü daha önce de söyledim. Dışarıda ilgisini çekecek bu kadar çok şey var ki çocuğun. Sistem gereği de mecburen diğer çocukların içine kattığımız için biz bu arkadaşı doğal olarak okuldan uzaklaştığını düşünüyorum. Belki başka bir mesleki anlamda bir okulda okusaydı bu çocuk daha farklı bir şey olabilirdi ya da okulda daha çok sevebilir. Yetenekleri doğrultusunda hareket ederdi. (İ.4EA)

Okul dışında öğrenci ilgisini çekebiyen birçok ortam varken öğrencinin ilgi göstermediği bir alana yönlendirmenin öğrenciyi dolaylı yoldan devamsızlığa ittiğini belirten idareci, okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönlendirildiği bir sistemin gerekliliğine işaret ederek “öğrenci ilgisine uzak sistem” vurgusunun kronik devamsızlık problemine etkisine dikkat çekmiştir.

Tablo 18’de “diğer” kategorisi ile değerlendirilen kısımda ise nadiren verilen ancak dikkat çekici yanıtlara yer verilmiştir. “Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı” Ö.1KK tarafından dile getirilen spesifik bir yanıt olarak göze çarpmaktadır. Katılımcı, öğretmenlik mesleğinin zaman içerisinde toplumsal bir itibar kaybına uğradığını, bu kaybın öğrenciler nezdinde öğretmene duyulan saygıyı zedelediğini vurgulamıştır. Toplumda dolayısıyla okulda değersiz hale gelen öğretmenlik mesleğinin, öğrencilerin eğitim motivasyonlarını

olumsuz etkilediğini ifade eden Ö.1KK, öğretmenliğin özendirici statüsünü kaybetmesinin öğrencilerin eğitimden kolayca vazgeçmelerine ve kronik devamsızlığa olanak sağladığına dikkat çekmiştir:

Öğretmenliğin cazibesini yitirmesi. Çünkü toplum olarak şu an öğretmen deyince önceden şuydu çocuğum okuduğu öğretmen oluyor. Şimdi etrafımızda herkes diyor ki bari hiçbir şey olmasa bir öğretmen olsun. Yani bari hiçbir şey olmasa bir öğretmen olsun dediğin şey o kadar zor ulaşılan bir şey ki şu an. Ama toplumsal olarak öğretmenlik mesleği çok değersizleştirildi. Değersizleştirilmiş bir durumda zaten. Çocuk ne bize saygı duyuyor. Ne bize özeniyor. Ne okuma şevki geliyor. Yani benim gözümde bir çocuğu ilk okumaya heveslendirecek kişi öğretmendir. Ona özenmektir. Bu ilkokul 1’de de böyledir. Ortaokulda da böyledir. Çünkü işte küçük bir yerdeysen, sığ bir ailedeysen, sığ bir toplumun içindeysen seni özendirecek bir şeyler lazım. Neye özenirsin? Öğretmenin giyinişine özenirsin. Onun gibi giyinmek istersin. Onun gibi o arabayla gelmek istersin. Onun gibi parfümler sürünmek istersin. (Ö.1KK)

Kronik öğrenci devamsızlığının nedenleri incelendiğinde katılımcı görüşlerinin birçok temada öğretmen-idareci ve öğrenci-veli grupları şeklinde bir ayrışmaya uğradığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple kronik öğrenci devamsızlığının nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 19’da ayrışmaya uğrayan iki grup nezdinde irdelenmiştir. Katılımcı yanıtları neticesinde oluşturulan tablolardan yola çıkarak, temalar derinlemesine incelenmiş ve ortaya çıkan ayrışmalar analiz edilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen-İdareci, Öğrenci-Veli Grupları Nezdinde Kronik Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri

Neden Kaynağı	Devamsızlık Nedeni	Öğretmen İdareci		Öğrenci Veli		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Öğrenciden kaynaklı nedenler	Akademik başarısızlık	7	63,6	4	36,4	11	9,7
	Okulu sevmeme	5	50,0	5	50,0	10	8,9
	Arkadaş edinememe	1	16,6	5	83,3	6	5,3
	Teknolojinin zararları	0	0,0	6	100,0	6	5,3
	Kişilik özellikleri	4	100,0	0	0,0	4	3,5
	Ergenlik çağı etkileri	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Eğitimden beklentiye kesme	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Sorumluluktan kaçınma	0	0,0	1	100	1	0,8
Toplam		21	50,0	21	50,0	42	37,2
Aileden kaynaklı nedenler	Kültürel nedenler	7	53,8	6	46,2	13	11,5
	Ekonomik nedenler	5	50,0	5	50,0	10	8,9
	Psikolojik nedenler	5	62,5	3	37,5	8	7,1
	Diğer nedenler	0	0,0	2	100,0	2	1,7
Toplam		17	51,6	16	49,4	33	29,2

Tablo 19'un Devamı

Okuldan Kaynaklı Nedenler	Okulda yaygın devamsızlık	2	28,6	5	71,4	7	6,2
	Sınıf veya okul değişikliği	3	50,0	3	50,0	6	5,3
	Arkadaş etkisi	3	75,0	1	25,0	4	3,5
	Disiplin sorunları	0	0,0	4	100,0	4	3,5
	Öğretmen tavırları	0	0,0	3	100,0	3	2,6
	Sınıftan kaynaklı nedenler	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Şube rehberliği zafiyeti	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Hizmetli sorunu	0	0,0	1	100	1	0,8
Toplam		12	41,4	17	58,6	29	21,8
Sistemden kaynaklı nedenler	İdareci yetkilerinin kısıtlılığı	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Ağır müfredat	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Öğrenci ilgisine uzak sistem	2	100,0	0	0,0	2	1,7
	Ücretli öğretmen sorunu	0	0,0	1	100	1	0,8
	Rehberlik hizmeti	0	0,0	1	100	1	0,8
Toplam		6	75,0	2	25,0	8	7,1
Diğer nedenler	Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı	1	100,0	0	0,0	1	0,8
Genel Toplam		57	100,0	56	100,0	113	100,0

Kronik devamsızlığın nedenlerine ilişkin öğrenci, veli, öğretmen ve idareci görüşleri topluca değerlendirildiğinde “öğrenciden kaynaklı nedenler” (%37,2) en sık dile getirilen tema olarak göze çarpmaktadır. “Aileden kaynaklı nedenler” (%29,2) ve “okuldan kaynaklı nedenler” (%21,8) katılımcıların yüksek sıklıkla vurguladıkları diğer temalar olurken “sistemden kaynaklı nedenler” (%7,1) de katılımcıların işaret ettiği son tema olmuştur. Katılımcı görüşlerinin öğrenciden kaynaklı nedenlerde (f=42) ve aileden kaynaklı nedenlerde (f=33) kendi aralarında dengeli sıklıkta dağıldığı anlaşılrken; okuldan (f=29) ve sistemden kaynaklı (f=8) nedenler temalarında bir kısım farklılaşmalar dikkat çekmiştir.

Aileden kaynaklı nedenler temasında “kültürel nedenler” (f=13) kronik öğrenci devamsızlığında en sık dile getirilen husus olarak göze çarpmıştır. “Akademik başarısızlık” (f=11), “Okulu sevmeme” ve “ekonomik nedenler” katılımcıların yüksek sıklıkta (f=10) vurguladıkları diğer temalar olurken, “aileden kaynaklı psikolojik nedenler” (f=8) ve “okulda yaygın devamsızlık” (f=7) da katılımcılara göre önde gelen kronik devamsızlık nedenleri arasındadır. Tablo 19’a göre “akademik başarısızlık” ve “okulda yaygın devamsızlık” temalarında katılımcılar arasında bir miktar farklılık söz konusu olurken; “kültürel nedenler, okulu sevmeme, ekonomik nedenler ve aileden kaynaklı psikolojik

nedenler” temalarında katılımcı grupların birbirine eşit ya da çok yakın sıklıklara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 19’a göre katılımcı gruplar öğrenciden kaynaklı nedenler temasında “teknolojinin zararları” hususunda bir farklılaşma yaşamaktadır. Teknolojinin zararları öğrenci ve velilerin yarısından fazlası (f=6) tarafından vurgulanan bir tema olurken; buna karşılık öğretmen ve idarecilerin hiç birisi teknolojinin getirmiş olduğu olumsuzlukların kronik devamsızlığa etkisi hakkında net bir husus dile getirmemiştir. Eğitimcilerin teknolojinin zararları hakkında önemli bilgi ve pedagojik birikime sahip oldukları bilinse de dahil oldukları bu problem karşısında tespit yapamamış veya bu konunun etkili olduğunu düşünmüyor olmaları dikkat çekicidir. Her ne kadar öğretmen ve idarecilerin, öğrencilerini yakından tanımaları arzulanan bir durumsa da özellikle ortaokul ve liselerde öğrencileri yakından tanımanın zorlukları yadsınamaz bir gerçektir. Tüm bunlara rağmen problemin çözümünde özne durumunda olan eğitimcilerin problemin nedenlerine ilişkin tespitlerde handikap yaşamaları, problem konusunda zafiyet yaşadıkları bir durum olarak düşünülebilir.

Öğrenci ve veli ile eğitimci katılımcıların ayrışma yaşadıkları başka bir konu ise öğrencilerden kaynaklı nedenler teması altında “arkadaş edinememe” hususudur. “Arkadaş edinememe”, veli ve öğrencilerin yarısı (f=5) tarafından dile getirilen bir tema olarak dikkat çekerken öğretmen ve idareciler tarafından (f=1) yüksek sıklıkta ortaya konan bir nokta olmamıştır. Arkadaş edinememe konusunda eğitimci katılımcıların fikir beyan etmemesi sorunun tespiti aşamasında veli ve öğrenci ile yeterli bilgi paylaşımında bulunulmadığını ya da bu hususun kronik devamsızlık nedeni olmayacağını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bayhan ve Işıtan’a (2010) göre yaş özellikleri itibarıyla ergenlik çağının içerisinde bulunan ortaokul öğrencilerinde arkadaş ilişkileri önemli etkilere sahiptir. Grup kuralları ve arkadaş çevresi bireyler açısından kararları hatta davranışları değiştirebilen etkilere gösterebilir. Bunun yanında günümüzde arkadaş grubu dışında kalma, dışlanma, arkadaş edinememe gibi durumlar psikolojik açıdan daha ağır sonuçlar doğurabilmektedir. Bilgiler ışığında kronik devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilerde veli ve öğrencilerin belirttiği şekilde arkadaş edinememe durumunun bu problemi tetikleyen nedenlerden biri olduğu söylenebilir.

Okuldan kaynaklı nedenler temasında “öğretmen tavırları” (f=3) katılımcı grupların ayrışma yaşadığı bir başlık olarak dikkat çekmektedir. Veli ve öğrenciler öğretmen tavırlarını direkt olarak kronik devamsızlığın nedeni olarak ifade etmese de bu konuya etki eden bir faktör olarak öne çıkarmaktadırlar. Özellikle velilerin devamsızlığın nedenleri

konusunda öğretmenleri kırabilecek söylemlerden kaçınmaya çalışmaları bu durumu açıklayan bir tutumdur. Eğitimci katılımcılar ise öğretmen tavırlarının probleme etki etmediğini düşünmektedir. Sonuç olarak kronik devamsızlık olgusu ile ilişkili öznelere bu sorunun kaynağında kendilerinin olabileceğine ilişkin bir farkındalığa sahip olmadıkları, böyle bir sorumluluğu inkâr ettikleri ya da sorumluluktan kaçındıkları yorumunda bulunulabilir.

Son olarak tablo 19'a göre öğrenci-aile ve öğretmen-idareci katılımcı gruplarının disiplin sorunları ve öğrencinin kişisel özellikleri kategorilerinde farklılaşma yaşadıkları görülmektedir. Katılımcı grupların yarıya yakını (f=4) ilgili sorunlara vurgu yapmıştır. Öğrenci ve aileler disiplin sorunlarının, idareci ve öğretmenler ise öğrencilerin kişisel özelliklerinin kronik devamsızlık nedeni olabildiğini dile getirmişlerdir. Buna karşılık eğitimciler disiplin sorunları hakkında, aile ve öğrenciler ise öğrencilerin bireysel problemlerinin devamsızlığa etkisi hakkında fikir beyan etmemişlerdir. Başka bir deyişle veli ve öğrenciler okuldan kaynaklı nedenleri, öğretmen ve idareciler ise aileden kaynaklı nedenleri işaret etmişlerdir. Veriler analiz edildiğinde katılımcı grupların soruna farklı pencerelerden baktıkları ve problemi görev ve sorumlulukları üzerinden yorumladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşme esnasındaki duygu durumları da göz önüne alınırsa, bu konuda katılımcı grupların savunma mekanizması geliştirdikleri de düşünülebilir. Veli ve öğrenciler okullardaki disiplin sorunlarının öğrenci devamsızlığını olumsuz etkilediğini ve bu sorunları okulun çözmesi gerektiğini düşünmekte iken; öğretmen ve idareciler ise öğrencilerin bireysel problemlerini çözmekte başarısız olduklarını ve bu konunun onları okul ortamından uzaklaştırdığını savunmaktadırlar.

4.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Etki ve Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Kronik öğrenci devamsızlığın etki ve sonuçları problemin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin eğitim kurumlarının temel öğelerinden olması nedeniyle, öğrenci terkine doğru giden kronik devamsızlık problemleri etki ve sonuçları itibarıyla ciddi bir sorundur. Makro düzeyde öğrenci kaybı yaşayan eğitim sistemlerinin istenen hedefleri gerçekleştirememesi, yapılan yatırım planlamaların zayıflığı gibi doğrudan yaşanan sonuçların yanında dolaylı olarak da birçok olumsuz durumla sonlandığı düşünülürse okullarda kronik devamsızlık problemini sonuçlarının ne denli bir öneme sahip olduğu anlaşılabılır.

Bu başlıkta kronik devamsızlığın etki ve sonuçlarına dair katılımcı görüşleri analizine ilişkin bulgular aktarılmıştır. Problemin merkezindeki öğe olarak öğrenci,

kuşkusuz bu problemin etki ve sonuçlarını en çok yaşayan ve yaşayacak kişi konumundadır. Sıkça görüldüğü üzere okul terki ile sonuçlanan kronik devamsızlık davranışı öğrenci hayatının kırılma noktası olabilecek bir potansiyele sahiptir. Bu sebeple kronik devamsızlığın öğrenci hayatına dair etki ve sonuçları öncelikli olarak incelenmiştir. Bunun yanında problemin aile hayatına, öğrencinin sınıfına, öğrencinin öğretmenlerine ve okuluna etkileri de ayrıntılı şekilde incelenmiş bulgulara ait analizler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmada kronik devamsızlığın etki ve sonuçlarının anlaşılabilmesi için katılımcılara “Devamsızlığın kronikleşmeden önceki ve kronikleşmesinden sonraki süreçteki etki ve sonuçları hakkındaki görüş ve deneyimleriniz nelerdir?”, “Özürsüz devamsızlık yaptığında ne gibi etkileri oluyordu?” ve “Kronik devamsızlığın sonuçları neler oldu?” soruları yöneltilmiş bu konu hakkındaki görüş ve düşünceleri alınmıştır. Aşağıda ilgili konulara yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.1. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğrenci Hayatına Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Kronik devamsızlığın öğrenci hayatına etkisine anlamak üzere yöneltilen sorulara ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının “olumlu” ve “olumsuz” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 20

Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrenci Hayatına Etkileri

Etki Biçimi	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu	4	80,0	3	60,0	3	60,0	3	60,0	13	65,0
Olumsuz	1	20,0	2	40,0	2	40,0	2	40,0	7	35,0
Toplam	5	25,0	5	25,0	5	25,0	5	25,0	20	100,0

Tablo 20’de görüldüğü üzere katılımcı ifadelerinin büyük çoğunluğunun (%65), kronik devamsızlığın öğrenciye olumlu etkileri olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Okula gitmeyip akrabasının yanında işe gittiğini belirten T.2EM, şu anki hayatından mutlu olduğunu “Yalan söylemeyim şimdi. Gitmemek daha iyi hocam. Dönem sonu hiç düşünmüyordum. Kalcam mı etcem mi, diye. Şey kalırsam sınıf tekrarı yaparsam seneye

gitmek var aklımda” sözleri ile ifade ederek sınıf tekrarı yaşamaması halinde seneye okula tekrar başlamayı düşündüğünü eklemiştir. V.1EK de görüşlerini dile getirirken çocuğunun okula gitmeyip evde kalmaktan ötürü çok mutlu olduğunu defaatle vurgulamıştır:

Valla hiçbir etkileri olmadı hocam. Şöyle olmadı diyeyim. Çok mutlu hocam. Çok mutlu en azından bütün evde öksüz torun var şimdi. Onun annesi, babası, kardeşi, okulu çocuk. Yani çocukla yatıyor. Çocukla kalkıyor. Çocuğu seviyor. Sen benim kızımın diyor şu yaşta. Ondan sonra öksüz olduğu için senin annen benim diyor. Sen benim kardeşimsin diyor. Yani hiç ben senin halanım demiyor yani. Çok mutlu. Görünüyor değil yaşıyor yani ben gözlemliyorum evet. Çünkü yüzü gülüyor. Her şeye gülüyor. İster istemez ben de bakıyorum hocam. Dedğim gibi ufak tefek affınıza sığınıyorum din bilgim tamam ben onu ata olarak doğru yolu anlatacağım ama akabinde çocuk doğallığıyla mutlu. Şimdi ben zorla okutacağım diye bir şey yok. Çocuk okumak içinden gelmiyor. Hatta söylemesi ayıp dedim ya affınıza sığınarak cebimdeki son kuruşuma varıncaya kadar. Olmadı bakkalci ayrı tek şey ederekten hepten yani her türlü imkânı açmama rağmen. Yani çocuk okula motive olmadı, olamadı. (V.1EK)

Kronik devamsızlığının çocuğu üzerinde hiçbir olumsuz etkisinin olmadığından yola çıkan V.1EK, her türlü desteği sağlamasına rağmen kızının okula motive olamadığını, şu anda evde yeğeninin bakımı ile ilgilendiğini, okula gitmeyip yeğenine bakan çocuğunun bu durumdan ötürü çok mutlu olduğunu belirtmiştir. Kronik devamsızlığın öğrenciyi mutlu etmenin yanında öğrencide öğretmenlere karşı güven ya da cesaret gibi bazı duyguları da geliştirdiği gözlemlenen durumlar arasındadır. Bu konuda Ö.1KK, öğrencisinin daha önce en ufak bir saygısız davranışına şahit olmamışken, devamsızlığı kronikleştikten sonra öğrencisinin okula geldiği bazı günlerde saygı sınırlarını aşan davranışlara yeltendiğini belirtmiştir. Katılımcı ilgili soruya “Yani evet çünkü evde takılıyor, mutlu” yanıtı verdikten sonra “Daha mutlu, özgüveni arttırmış dediniz?” sorusuna şu yanıtı vermiştir:

Yani özgüven... O, özgüven demeyelim hocam da ona şey diyelim. Hadsizliği arttırmış diyelim. Yani çünkü özgüven farklı bir şey ama karşındakine haddini bilmeden, hadsiz bir şekilde, saygısızca konuşma farklı bir durum. Özgüveninden ziyade karşındaki herkese hadsizleşebileceği güvenini vermiş. Yani biz buna şey deriz ya hocam mahalle karısı gibi deriz. Köydeki kötü avratlar gibi deriz. Biraz o kısma bir evrilme olmuş. Yoksa adı özgüven değil. (Ö.1KK)

Öğrencinin daha önce hiç sergilemediği davranışları bu süreçte sergilemesi, öğretmenin tabiri ile “hadsiz” cevaplar verebilmesi öğrencinin kafasında okulu bitirdiği ve artık geri dönmeyeceğine kanaat getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencinin bu düşüncelerinde ailenin etkisinin de bulunduğu, katılımcı ifadelerinden anlaşılan başka bir noktadır: “Tabii babasının arkasına falan da saklanıyor. İşin tuhaf yanı biz o çocuğa ulaşmak için o babayı defalarca aradık. Buraya da zorla getirdiler görüşmek için. Öğretmen bana kızdı deyince benim çocuğumun psikolojisi bozuk. Benim çocuğuma dokunmayın.”

Öğrencisinin okulda huzursuz ve güvensiz hissettiği için evde mutlu olduğunun altını çizen İ.3KB ise öğrencinin olumsuz hiçbir şey hissetmediğini ifade etmiştir. Okul müdürresi, öğrenci velisiyle yapılan bütün görüşmelerde öğrencinin gelmek istemediğinin belirtildiğini vurgulamıştır:

Öğrenci şu an memnundur. Ben ne zaman babasıyla konuşsam kendisi gelmek istemiyor hocam. Kendisi gelmek istemiyor. Çok kez konuştuk babasıyla. Yani evde mutlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü okulda kendisini huzursuz hissediyordu. Kafasındaki fikirlerin dışına çıkamadığı için okulda huzursuz hissediyordu. (İ.3KB)

Katılımcıların bir bölümü ise (%35) kronik devamsızlık yapan öğrencilerin süreçten olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Öğrencisinin okuldan uzaklaştıktan sonra psikolojik sorunlar yaşamaya başladığını ifade eden V.4EA, öğrencisinin okuldan uzak kalmasından memnun olmamaktadır. Öğrencisinde görülen etkilerin telafi edilemeyecek seviyelere ulaşmasından tedirgin olan veli, bu konuyla ilgili tepkili tavırlar da sergilemiştir:

Valla hocam affedersin berduşlaştı iyice. Pek iyi görmüyorum yani. Olumsuz oluyor. Yani yapacak bir iş olmuyor hocam. İşte traktör sür. Mobilet sür. Telefonla oynar. 24 saat bunlar. Başka bir şey yok. Yapacak bu yani başka bir şey yok. Hocam şimdi valla biraz bu okuldan zaman ayrıldıktan sonra bize karşı gelmeye başladı. Ben hiç yalan konuşmuyorum. Çocukta yani psikolojik sorunlar başladı. Önceleri çok iyiydi bak. (V.4EA)

Katılımcı, çocuğunun okuldan uzak kaldığı süreçte istenilmeyen davranışlara yöneldiğini ve kronik devamsızlıktan sonra zararlı olabilecek ya da faydasız işlerle meşgul olduğunu eklemiştir.

Dezavantajlı bir bölgede öğretmenlik yapan Ö.5EC, öğrencisinin okula gitmemesinden ötürü dışarıya mutlu olduğunu ifade etse de esasında içten içe mutsuzluk yaşadığını vurgulamıştır. Öğrencisinin çocukluğunu belki de gençliğini yaşamak istediğini fakat şu anda sadece evde oturup günlük rutinelere dönen bir hayat yaşadığına dikkat çeken katılımcı, devamsızlığın öğrencide görünenden çok daha derin etkiler yaşattığını ifade etmiştir:

Şu anki durumdan ben eminim mutlu değil. Bence mutlu değil. Çünkü o çocuk henüz. Mutlu değil. Çünkü arkadaşlarıyla gezmek, oturmak, oynamak, sohbet etmek işte istiyor ama şu anda evde bir ev kızı gibi yaşıyor. Günlük hayatın ritüellerini yerine getiriyor. Günlük hayatın ritüellerini yerine getirmeye çalışıyor. Bu da açıkçası bence o bu onu mutlu ediyor diye düşünemem. Düşünmüyorum. Ama kendisine bunu sorduğumuzda sordum ben kendisine. Bu şekilde daha mutluyum okula gelmediğimde diyor. Hani o seçtiğim yaşam tercih ederse hangisini tercih edersin burada olmayı tercih ederim diyor. Evimde oturmayı tercih ederim. İçten içe bunu yaşamak istemediğini düşünüyorum çünkü ben onunla konuştuğumda gözyaşları aktı yani. O da böyle olmasını istemiyordu yani. (Ö.5EC)

Öğrencisinin içinde bulunduğu duruma üzülen katılımcı öğrencisiyle yaptıkları görüşmede öğrencisinin de bu duruma ne kadar üzüldüğünü ağlayarak belli ettiğini eklemiştir.

Kronik devamsızlığın öğrencinin eğitim hayatına dolayısıyla gelecek hayatına etkisi yadsınamaz. Bu sebeple devamsızlık probleminin öğrenciyi gelecekte bekleyen etkilerine dair katılımcı görüşlerine ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcı yanıtlarının “olumsuz” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 21*Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrencinin Gelecek Hayatına Etkileri*

Etki Biçimi	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumsuz	3	23,07	4	23,0	3	23,0	4	30,7	14	70
Diğer	2	28,57	2	28,5	2	28,5	1	14,2	6	30
Toplam	5	25,0	5	25,0	5	25,0	5	25,0	20	100,0

Tablo 21'e değerlendirildiğinde yanıtlarının büyük çoğunluğu (%70) öğrencilerin gelecekte kronik devamsızlıktan olumsuz etkileneceği yönündedir. Bu tespitlerin katılımcı öngörülerinde, öğrencinin okul terki yaşadığı ve bir daha okula dönmeyeceği düşüncesi üzerinde şekillendiği de anlaşılmaktadır. Eğitimden kopan bir birey olarak öğrencisinin erken evlilik riskini taşıdığını vurgulayan Ö.3KB, öğrencinin bu durumdan pişman olup olmayacağını muğlak bir durum olduğunu belirtmiştir:

Yani şimdi köy yerinde eğer anne aile olarak nasıl diyeyim böyle erkenden evlendirmeyi düşünürlerse eğer erken evlilik... Ortaokul yaşlarındayken... Nişanlanıp daha sonra hemen 18'inde evlenen bir sürü öğrenci olmuş. Eğer öyle yaparlarsa öğrenci için ... tabii ki gidebilir. Ha nasıl olsa yıllardır okula gitmiyor. Evde oturuyor. Hani abisi ne kadar ben bakarım dese de bir yerden sonra olmayacak bence öyle olursa eğer bahar için olumsuz yani... Ha kendi pişman olur mu bu durumdan? Olabilir ama ailenin de işine gelir. (Ö.3KB)

Öğrencinin yaşadığı bölgede ortaokul çağında evlenme hazırlığına giren birçok kız öğrenci bulunduğunu belirten katılımcı, öğrencinin devamsızlığının sonuçlarına ilişkin, yakın veya uzak gelecekte evlilikten başka bir seçenek ifade edememiştir.

Köyde görev yapan Ö.1KK kronik devamsızlığın öğrencisinin erken evlilik yolundaki "eğitim engelini" kaldıran bir etki yapacağını şu sözlerle ifade etmiştir: "Benim tahminim on beş on altısı gibi nişanlanır. Akabinde yaşı gelmeden burada her zamanki gibi evlenir. Yaş gelince de nikahı yapılır. O çok bariz belli." Ö.3KB de Ö.1KK gibi öğrencisinin kronik devamsızlığın sonucunda yaşaması muhtemel erken evlilikte sosyal çevre boyutunun etkilerini öne çıkarmaktadır. Her iki katılımcı da görev yaptıkları bölgede yaşanmış örneklerden yola çıkmakta ve hala geçerliliğini koruyan sosyokültürel özelliklerin belirleyici etkilerini vurgulamaktadır. Erken evlilik yaşaması öngörülen öğrencilerin hepsi kız öğrenci olurken erkek öğrencilerin hiçbirinde erken evlilik şeklinde bir öngörü ifade edilmemiştir.

Kronik devamsızlığın öğrencinin gelecekteki hayatına etkileri hususunda İ.4EA da sosyal faktörleri öne çıkarmakta ve öğrencisinin farklı problemler yaşayacağını

düşünmektedir. Katılımcının öğrenci yetişkin bir birey olduğunda ve aile kurduğunda sorumluluklarını yönetmekte sıkıntılar yaşayacağını öngördüğü anlaşılmaktadır. İ.4EA, öğrencideki rahat tutumların karakteri ile bütünleştiği için öğrencinin gelecekteki hayatına etkilerinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır:

Yani ileride bu rahatlığı gene büyük ihtimal hayatına karakterine de yansıyacağı için o özgür ortamı büyüyünce belki evlilik çağında da aynı şeyi yaşanacak. Hani evine bağımlı bir birey olmayacak. Ya da ailesine sahip çıkan bir yapısı olmayacak. Sorumluluğu yönetmede problem yaşayacağını düşünüyorum. Çünkü bu özgürlük öyle bir şey ki alıştıktan sonra maalesef o kendini kontrol edememe durumuna dönüşüyor hocam. (İ.4EA)

Eğitimci katılımcılar kronik devamsızlığın sosyal sonuçlarını ön plana çıkartırken veli katılımcıların bu konuda ekonomik sonuçlara yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin V.5KC, okuldan kopma noktasına gelen çocuğunun meslek edinemeyeceğini düşünmekte ve “En azından bir anaokulu öğretmeni olurdu. En azından bir hemşire olurdu. Ben de isterdim okumasını. İstemez değildim.” şeklinde sözler sarf etmiştir. Benzer şekilde V.3EB de kızının meslek sahibi olamayacağı bunun yanında elinde bir belge bulunmamasından dolayı da dezavantajlar yaşayacağını düşünmektedir: “Valla iyi bir şey olmayacak. Ancak evin içinde ne yapabilir? Okumuş olsaydı bir meslek sahibi olabilirdi yani. Hiç olmazsa zaman geldi mi bir şeyin belgesini alsaydı bir faydası olurdu.”

Kronik devamsız öğrenciler ise velileri gibi problemin gelecekte meslek edinememe diploma alamama gibi olumsuz sonuçları olabileceğini düşünse de hayatları için çok önemli etkiler taşıyacağı kaygısından uzak görünmüştür. Örneğin T.3KB devamsızlığın gelecekteki etkileri sorusuna, “Diplomamı alamayacağım sonra meslek sahibi olamayacağım.” yanıtını verirken, “Hayallerine etkisi olur mu?” sorusuna “Bence olmaz.” şeklinde yanıt vermiştir. Başka bir öğrenci T.5KC ise düşüncelerini “Bilmiyorum. Gelecekte istersem gelir liseye tekrar yazılırim diye düşünüyorum. Ama istemiyorum. Olumsuz olacağını düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde T.1KK da “Keşke okusaydım diye...” ifade etmiştir.

Tablo 21’e göre katılımcıların bir bölümü (%30), kronik devamsızlığın öğrenciyi gelecekte nasıl etkileyeceği konusunda farklı fikirler taşımaktadır. Örneğin V.2KM’nin, bu konuda bir fikri olmadığı ve hala öğrencisinin eğitime dönme umudunu taşıdığı anlaşılmaktadır. Veli çocuğunun açık öğretim yoluyla ortaöğretimi bitirmesini arzu ederken bir taraftan da çocuğunun uğrunda kronik devamsızlık yapmayı göze aldığı işine aksatmadan devam etmesini temenni etmektedir.

Yani bilmiyorum. Yaşayıp göreceğiz. Evet gerçekten yaşayıp şu an ne desem yalan olur. O da yaşayacak kendi de ben de yaşayacağım. Göreceğiz. İnşallah temennim en azından liseyi dışarıdan okusun. Yani iş yani bir tek onu aksatmasın yeter bana. Zor kütük de olsa ortaokulu bitirirsek sırada hedefimiz lise. İnşallah onu dışarıdan okur.

Velinin tutarsız ifadelerinden çocuğu hakkında ne istediğı tam olarak anlaşılmasa da çocuğu hakkında kaygılar taşıdığı ve çocuğunun boşta kalmasından endişe duyduğı göze çarpmıştır. Katılımcı dile getirmese de öğrencinin eğitim hayatından kopmasını onaylamış ve işe gidiyor olmasından memnun bulunmaktadır.

Kronik devamsız öğrenci T.2EM, kronik devamsızlığın gelecekte kendisini etkilemeyeceğini düşünmektedir. Öğrenci eğitim öğretim yılı içinde sınıf tekrarı yaptığını düşünerek kronik devamsızlığa başladığını ve iş korkusu yaşadığını belirtmektedir. Katılımcı daha sonra dayısının işi olduğunu ve iş kaygısı yaşamaya gerek olmadığına kanaat getirdiğini eklemiştir:

Bir de hocam ben şöyle düşündüm. Bizim kendi işimiz var. Zaten dedim bu sene dedim kesin kaldın dedim. Gitmemekte fayda var. Sınavlara girmedik dedim. Madem dedim öbür seneye gideyim, dedim. Bari dedim geçiyim dedim. Öbür sene gitmek var hocam bu sınıf tekrarı yaparsak. Bir de hocam iş korkum vardı. Şöyle bir düşündüm bizim dedim kendi işimiz var, dedim. Benim dayıngil pazarcı. Zaten dayımın yanında büyüdüm. Dayıngil pazarcı ondan sonra hocam bizim dükkanımız var kendimizin. Orayı da bizim abimiz işletiyor. Çok sevdiğiniz bir akrabamız var.

Katılımcının ifadelerinden önceleri geleceğe dair kaygı taşısa da bu kaygıdan kurtulduğı, önünde hazır bir iş imkânı bulunduğı düşüncesine sahip olduğı; bunun yanında bu fikrin öğrenciyi okuldan kopma sürecinde cesaretlendirdiğı ve okulu bırakma kararında belirleyici bir etkiye sahip olduğı anlaşılmaktadır.

Devamsızlığın öğrencilerin şu anki hayatlarına ilişkin etkilerine dair katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı “olumlu” ve “olumsuz” temaları altındaki görüşlerin katılımcı ya da okulların çevresel özellikleri nezdinde ayrışmadığı dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşleri, öğrencilerin kronik devamsızlıktan dolayı şu anda memnun olsalar da gelecekte bunun olumsuz etkilerini yaşayacakları yönündedir. Bunun yanında katılımcılar, öğrencilerin kronik devamsızlıktan ötürü gelecekte hayatlarını etkileyecek farklı olgular ile karşılaşacaklarını öngörmektedir. Katılımcı görüşleri devamsızlığın gelecekte öğrencileri farklı şekillerde etkileyeceğine işaret ederken kendi aralarında da farklılaşmaktadır. Eğitimci katılımcıların kız öğrencilerin yakın gelecekte erken evlilik riski taşıdıkları düşüncesine sahip oldukları anlaşılırken; erkek öğrencilerde bu riske hiç vurgu yapmadığı ve kronik devamsızlığın farklı sonuçları olabileceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Buna karşılık veli ve öğrenci katılımcılar ise erken evlilik ile ilgili herhangi bir düşünce beyan etmemiş daha çok meslek edinme ve diploma edineme gibi sonuçlara dikkat çekmişlerdir.

4.3.2. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğrenci Ailesine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Kronik devamsızlığın aile boyutundaki etkilerini anlamak adına katılımcılara yöneltilen “Sizce kronik devamsızlığın aile hayatına etkisi ve sonuçları neler oldu?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “olumsuz”, “olumlu” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 22

Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrenci Ailesine Etkileri

Etki Biçimi	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumsuz	4	30,0	4	30,0	2	15,0	2	15,0	12	60,0
Olumlu	0	0,0	1	25,0	1	25,0	2	50,0	4	20,0
Diğer	1	25,0	0	0,0	2	50,0	1	25,0	4	20,0
Toplam	5	25,0	5	25,0	5	25,0	5	25,0	20	100,0

Tablo 22’ye göre katılımcıların çoğunluğunun (%60) ailenin kronik devamsızlıktan dolayı rahatsız olduğu ya da ailenin olumsuz etkilendiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrenci (f=4) ve velilerin (f=4) büyük çoğunluğu öğrencilerin kronik devamsızlığından ötürü ailenin olumsuz etkilendiğini ya da bu durumdan memnun olmadığını düşünürken, öğretmen (f=2) ve idarecilerde (f=2) bu düşüncüyü paylaşan katılımcı sayısının yarıya düştüğü görülmektedir. Öğrenci görüşleri genel anlamda velilerin kendilerine sürekli okula dönmeleri yönünde telkinlerde bulundukları fakat kendilerinin bu telkinlere kulak asmadıkları yönündedir. Örneğin T.1KK, “Okula gitmemi sağlıyorlardı. Ben yine de gitmiyordum.” şeklinde ailenin sürekli olarak kendisini okul döndürme gayreti içinde olduğunun altını çizmiştir.

Merkez ilçede bir okulda eğitim görmekte olan T.2EM’nin görüşme esnasında farklı sorulara vermiş olduğu cevaplardan da anlaşıldığı üzere, katılımcı anne kronik devamsızlık süreci öncesinde veya sonrasında sürekli olarak çocuğuna kızmakta hatta fiziksel şiddet uygulamaktan geri kalmamaktadır. Annesinin göz rahatsızlığı olduğunu da belirten katılımcı bu süreçte annesinin üzülmeye dayanamayıp okula dönmeyi denese de kronik devamsızlıktan vazgeçemediğini belirtmekte ve ailesinden ayrı olan babasının ise bu durumdan etkilenmediğini vurgulamıştır:

Öğreniyorlardı hocam. Annem gitti, çok kızdı. Ben de hocam gittim. Annemi kıramadım. Annemi çok severim, gittim hocam... Yo etmedim hocam annem beni kızardı. Arada sırada döverdi hocam. Hiç şey itmezdim şimdi çok uslanırdım gitmemeye. O zamanlar bir de hocam aklım hiç ermiyordu. Hiç düşünemiyordum. Empati kuramıyordum. Kendimi annemin yerine koyamıyordum. Böylelikle gitmediydim hocam... Annem çok üzüldü hocam. Gözlerinden hasta, gözleri küçükken havale geçirmiş. Gözlerinden hasta gözleri bir ara görmemeye başlamıştı şimdi düzeldi. Bir anneme çok etkili oldu. Anneme çok etkisi oldu ya bizim babamıza pek bir şey olmadı da annemin çok...(T.2EM)

Yaşı küçük olduğu için annesini anlamakta ve empati kurmakta yetersiz kaldığını ifade eden T.2EM, bu sebeple annesinin bu konudaki tepkilerinin ya da yaşadıklarının kendisini “uslandırmasına” karşın okula geri döndürmek için yeterli olmadığını eklemektedir. Bir belde okulunda eğitim görev T.3KB de benzer şekilde ailesinin durumdan memnun olmadığını “Aile hayatında bana herkes çok ısrar ediyor okuluna git böyle diye. Ben gitmek istemiyorum. Onlar söylüyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Veli katılımcılardan V.5KC, görüşme boyunca öğrencisinin kronik devamsızlık sürecinden dolayı mutsuz olduğunu belirten ifadeler kullanmıştır. Veliye ilgili soru yöneltildiğinde, V.5KC göz yaşlarına hâkim olamamış bunun üzerine araştırmacı konunun katılımcıyı daha fazla üzmesine engel olmak için görüşmeye ara vererek katılımcı veliyi teskin etmiştir. Veli sakinleştikten ve görüşmeye devam edebileceğini belirttikten sonra görüşmeye devam edilmiştir. Katılımcının görüşme boyunca öğrencisinin kronik devamsızlık sürecinden duygusal anlamda olumsuz etkilendiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde V.4EA da öğrencisinin kronik devamsızlık sürecinde mücadele etmekten ve sorunu çözmek adına sarf ettiği çabadan yıprandığını aktarmıştır. Veli okul görüşmeleri, çocuğunun sınıf arkadaşı olan amcasının oğlu ile sorun yaşaması nedeniyle kardeşi ile yaşadığı sorunlar, çocuğunun okul nakilleri ve arkadaş ilişkilerindeki sıkıntılar görüşme boyunca veli tarafında araştırmacıya paylaşılan hususlar olmuş ve velinin bu konudaki yılgınlığı ve yorgunluğu görüşme boyunca hissedilmiştir:

İmam Hatip’in müdürü hocamız bak o da iyi bir hoca. Dedi ki, bu gelmesin ben bunu geçirteceğim. Okula gelmesin. Dediği bu hocam. Hepsi bu. Şimdi buraya geldik. Buradan da ne dediler hocam ama aramızda şey olsun. Buradan da sadece yazılılara gelsin. Okula gelmesin. ... En sonunda işte biraz şikayetler oldu. Bu da dayanamadı başka okula nakil yaptı. Hepsi bu yani. ... Şimdi bizim kardeşin bir tane çocuğu var. Tamam mı? Aynı okula gider ikisi aynı sınıfa. Sen benim çocuğumu affedersin baştan çıkarıyon. Ben kırk sefer gördüm hocam bunu kovalarken iki üç çocuğu. (V.4EA)

Çocuğu merkez ilçede bir okulda eğitim gören anne veli V.2KM’nin de çocuğunun devamsızlığından çok etkilendiği anlaşılmaktadır. Veli öğrencisinin okuldan uzak kalmasından ötürü psikolojisinin çok derinden etkilendiğini belirtmekte ve bir anne olarak çocuğunun durumunun kendisine vicdan azabı çektirdiğini eklemiştir. Çocuğunun eğitimine anasınıfından itibaren özenle ilgi gösterdiğini, emek verdiğini ifade eden

V.2KM, çocuğunun devamsızlık yapmaya başladığı zamanlarda çocuğuna yaptığı telkinleri çocuğunun “büyüdüm” psikolojisiyle dinlemediğini bu yüzden çok derin üzüntü yaşadığını vurgulamıştır. Bu sürecin kendisine annelik sorumluluklarını dahi sorgulatan bir duygu durumuna götürdüğünü de ekleyen katılımcı, kronik devamsızlığın bütün aileyi olumsuz etkilediğinin altını çizmiştir:

Benim psikolojimi çok mahvetti. Benim psikolojim mahvolunca aileme, eşime çocuklarıma da yansıdı. Özellikle ben çok mahvoldum. Yani elimde tutamadım. Gönderemedim. Çok pişmanlık yaşadım. Pişmanlık yaşadığım zaman anneliğimi sorguladım. Ben dedim böyle mi çocuk yetiştirdim. Benim eğitimim, terbiyeye verdiğim, benim sürekli elinden tutup götürdüğüm, anasınıfından ta ki beşinci sınıfa kadar ben beşte bıraktım kendim okulu. Çok gittim ben de hepsi yani koştum peşinde. Bir anne olarak vicdan azabı çektim. Büyüdü artık. büyüdü artık beni dinlemedi. Ben dediğim gibi hamilelik dönemi yaşadım. Elinden tutup götüremedim. Artık o çağda bir çocuk değildi. Benim elimden tutup götüreceğim bir çocuk değildi. Onun için hocam beni çok etkiledi. Ailede sadece emin olun beni çok etkiledi. Benim psikolojimi Kardeşine olumsuz örnek oldu. Öyle böyle değil. O da işte bunun şeyinde o da aksaklık çok yapıyor hocam. Yaptı da yapıyor da. O da çok yaptı. Yediye gideni mahvetti. O mesela ne oldu abim bıraktı ben de gitmeyim. Birini değil ikisini birden elimden kaybetme derecesine geldim. Birini değil. Birini yaptı. Öbürü de son zaman yaptı. Çok zor bir durum gerçekten. (V.2KM)

V.2KM'nin ifadelerinden kronik devamsızlığın öğrencinin yaşça kendisine yakın erkek kardeşini de olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcı, kardeş öğrencinin, abisinin okula gitmemesinden dolayı okula gitmeme taleplerinde bulunduğunu, aralıklı devamsızlıklar yaptığını ve kronik devamsızlık riski taşıdığını belirtmiştir. Anne velinin kardeş çocuk için de kaygı duyduğu onun da abisi gibi okuldan uzak kalması tedirginliğini yaşadığı anlaşılmaktadır.

Eğitimci katılımcıların ailelerin kronik devamsızlıktan memnun olmadığı konusunda öğrenci ve veliler gibi ağırlıklı bir görüşe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Gerek öğretmenlerde gerekse idarecilerde bu konuyu dile getiren katılımcı sayısı eşit şekilde (f=2) kategorileşmiştir. Örneğin Ö.5EC, eğitimden kopma noktasına gelen kronik devamsız öğrencisinin karakter özellikleri ve taşıdığı potansiyel nedeniyle ciddi bir kayıp olduğunu ifade ederek ailesinin de bu durumdan kesinlikle memnun olmadığını belirtmiştir:

Ailesi kesinlikle memnun değil. Annesi memnun değil. Babası da memnun değil onun evde oturuyor olmasından. Çünkü onun bir şeyler yapabilecek... Çünkü becerikli bir kız. Konuşan bir kız. Kendine öz güveni yüksek ve dilli ve konuşan kendini de ifade eden bir kız. Güçlü sesi de yüksek. Biraz daha agresif de bir tavır var. Yani böyle bir sert bir mizacı var. Sert bir yapısı var. Gelebilirdi yani. Gelebilir hâlâ gelebilir. Yine kendini geliştirebilir. Ben ailesine şu tavsiyede bulundum. Liseye adrese dayalı kayıt sisteminden liseye devam etmesini istedim. Sonra kendisi yapabileceği, alanlara yönelebileceği en azından sınıfta kalsa bile sınıf tekrarı yapsa bile açıktan liseyi devam edebileceğini, bu yolları anlattım onlara. (Ö.5EC)

Öğretmen katılımcı, öğrencisinin potansiyellerinden ailenin de farkında olduğundan yola çıkarak her ne kadar öğrencisi uzun süredir devamsızlık yapsa da öğrencinin okula döneceği umudunu taşıdığını, ailesine liseye gitmesi yönünde tavsiyelerde bulunduğunu ve

bunun yollarını anlattığını eklemiştir. Ö.4EA da benzer şekilde öğrencinin kronik devamsızlık sürecinde babasına yaşattıklarının şahidi olarak durumun hem anneyi hem babayı derinden üzdüğünü aktarmıştır. Sürecin sonunda ailenin çaresiz bir duruma geldiğine dikkat çeken katılımcı öğretmen, öğrencisinin kronik devamsızlığını başlatan okul değişikliği kararının da bu sebeple alındığını vurgulamıştır:

Ya şimdi şöyle tabii ki hani bir babadan bahsediyoruz. Ya da bir anneden bahsediyoruz. Bir başarı ne kadar bir veliyi gururlandırıyorsa böyle bir problem durumu ya da öğrencinin okula karşı isteksizliği tabii ki aileyi derinden yaraladığını düşünüyorum. Çünkü hani adam en son söylediği şeyi ben unutmuyorum. Yani çünkü o şekilde biz okul değiştirdik. Yani hocam ne yaparsam yapayım olmuyor. Yani hani benim sözüm geçmiyor diye bir kelime kullandı. Yani bu hani ben onların üzüldüğünü, bu konuda böyle hani tabiri caizse kendilerince sıkıntı yarattığını, kendilerinden hissettim yani. (Ö.4EA)

İ.2EM, kronik devamsız öğrencinin annesinin öğrencinin problemini çözme adına yetersiz kalmasından mustarip olduğunu, zaten babasından ayrı olan öğrencinin annesinden başka ailevi destek alamadığını, “Ailesi, sadece anne ilgileniyor gibiydi. Anne de huzursuzdu. Ne zaman telefon açsak şöyle mustarip olduğu konu ailenin mesela bir şey yapamamaktan, biz bir şey için aradığımız zaman.” sözleri ile ifade etmiştir.

İ.5EC de benzer şekilde ailenin durumdan memnun olmadığını vurgulamıştır. Günümüzde ne iş yapılırsa yapılsın belli bir eğitim seviyesine ulaşma gerekliliğine vurgu yapan katılımcı, eğitimden uzak kalan hiçbir öğrenci velisinin, çocuğunun yaşadığı bu durumdan dolayı memnun olamayacağını dolayısıyla öğrenci geleceğini olumsuz etkileyecek her durumun aileyi de olumsuz etkileyeceğini aktarmıştır:

Ben memnun olduklarını düşünmüyorum yani kimse düşünmez. Çünkü her ne iş yapıyor olursak olalım belli bir eğitim seviyesinin olması lazım hayatımızda. İster ticaret yapalım, ister hani zaten memur olmak için veya işte devlet kanalında çalışmak için eğitim var. Ticaret yapacak olsak bile esnaflık olacak olsak bile yani işimizi güzel yapmak büyütme için kesinlikle ben bir eğitimin şart olduğunu düşünüyorum. (İ.5EC)

Tablo 22’e göre katılımcıların bir bölümü (%20) ailenin kronik devamsızlıktan ötürü memnuniyet duyduğunu düşünmektedir. Bu durumu dile getiren katılımcıların çoğunluğu öğretmen ve idarecilerden oluşurken yalnızca bir veli bu durumdan memnun olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci katılımcılar ise ailelerin bu durumdan memnun olmadıklarını düşünmektedir. Örneğin İ.3KB, velinin sürecin başından beri öğrenciyi göndermeme niyetinde olduğunu, hiçbir şekilde çocuğun problemini çözme inisiyatifinde olmadığını bunun yanında veli ile yapılan görüşmelerde velinin her defasında çocuğu okula göndermeme planı ile ilgili niyetini ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Ailesi durumdan çok şikayetçi değildi bence. Çünkü babasıyla filan görüştüğümüzde de genel olarak zaten çocuğun fikrindelerdi. Çocuk gelmek istemiyor. Göndermesek mi? Akıllarındaki hep buydu. Yani asla ya çocuk için ne yapalım hocam, neden gelmiyor? İsmi söyledim ama neden gelmiyor, ne yapabiliriz, siz ne dersiniz, okulu nasıl sevdirebiliriz? Böyle bir şeyle gelmediler. Gelmek istemiyor hocam ne yapabiliriz? Göndermesek ne yapabiliriz şeklinde geldiler hep. (İ.3KB)

Benzer şekilde Ö.3KB de İ.3KB gibi kronik devamsızlığın ailenin “işine gelmiş” olabileceğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmen, ailenin bu durum vesilesi ile hem okul masraflarından kurtulmuş olma hem de kızlarını sürekli gözetim altına almış olma düşüncesinde olabileceğini işaret etmiştir:

İşlerine gelmiş olabilir tabii ki. Hem gözleri arkada kalmamış oldu onların tabiriyle. Hani başına bir şey gelmez. Bizim gözetimimizde. Hem de belki maddi olarak masraf kurtarmış olabilir onları. İşine gelmiş olabilir. Yani anne baba bu durumdan mutlu olmaması lazım halbuki ama işine gelmiştir tabii ki. (Ö.3KB)

Ö.1KK da velinin, çocuğunun kronik devamsızlık yapmasından memnuniyet duyduğunu belirten başka bir katılımcıdır. Anlaşılabileceği üzere eğitimci katılımcıların görüşlerine göre kronik devamsızlıktan memnuniyet duyan aileler, kronik devamsız kız öğrencilerin aileleridir. Bu durumda ailelerin kız öğrencilerin okuldan kopmalarına daha kolay onay verdiğini söylemek mümkündür. Hatta bazı katılımcı ifadelerine göre kimi ailelerin kız öğrencilerin eğitime devam etmesini istemedikleri görülmüştür. Buna karşın devamsız kız öğrencilerin velileri çocuklarının okuldan uzak kalmasını istemedikleri, bu duruma engel olmak için yoğun çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Öğrenci aileleri kız çocuklarının okuldan uzak kalmasında herhangi bir etkilerinin bulunmadığını, kararın karşı çıkmış olmalarına rağmen öğrencinin kendisi tarafından alındığını belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin aksine erkek öğrenciler nezdinde yapılan görüşmelerde ailelerin memnuniyetini dile getiren ifadeler bulunmamaktadır. Araştırmaya dahil edilen erkek öğrencilerin kronik devamsızlık vakalarında, ailelerin büyük sıkıntılar yaşamaları hatta muhtar velinin öğrencisinin okula döneceğine dair inancı, kronik devamsızlık olgusundaki cinsiyete dair ayrışmayı ve kız öğrenciler aleyhine var olan eşitsizliği gözler önüne sermektedir.

Tablo 22’de diğer teması (%20) altında sınıflandırılan görüşler ise herhangi bir kategori altına alınmayan yanıtları temsil etmektedir. Örneğin yönetici İ.1EK, öğrencisinin kronik devamsızlığından ötürü aile bireylerinde farklı etki ve sonuçlar olduğunu düşünmektedir. Katılımcı, problem sürecinde sürekli baba ile iletişimde olduğu için problemin annesine etkileri hakkında bir fikri olmadığını beyan ederken; babayı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca İ.1EK, öğrencinin devamsızlığı nedenleri arasında gördüğü ablanın bu süreçten memnun olduğunu eklemiştir:

Babanın daha mutsuz olduğunu düşünüyorum açıkçası. Baba geldiğinde yani feryat ediyor aslında. Ama eli onun da eline gelmediğini yani elinden bir şey gelmediğini belirtiyor. Yani baba mutsuz, anneyi çok tanımıyorum. Anne okula gelmiyor çünkü. Baba getirmek için uğraşıyor.

Öğrencinin ablasının da okul çağlarında devamsızlık problemi yaşayan bir öğrenci olması ve ablası ile hala beraber yaşıyor olmaları üzerine araştırmacının kronik devamsızlığın ablasına etkileri ile ilgili sorularına katılımcı, devamsızlığın ablasının işine yaradığını ev işleri anlamında onun yükünü hafiflettiğini kastederek, “Şimdi ablası da bu yapıda olduğu için çocuk da bu yapıda olduğu için ikisi de aynı şeyden haz alınca yani bi birlik ortaya çıkıyor. Onun da etkisi var onun da işine yarıyor bir nebze.” aile üyelerinin sorundan farklı şekillerde etkilendiğini belirtmiştir.

Öğretmen, idareci ve veli katılımcılar T.5KC’nin devamsızlığının aileyi olumsuz etkilediğini düşünse de T.5KC okuldan uzaklaşmasının aileyi olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemediğini düşünmektedir. Katılımcı o zaman ile şimdiki durum arasındaki tek farkın şu anda okula gitmiyor olması olarak değerlendirmiştir: “Çok bir etkisi olmadı. Yine aynı yine aynı. O zamanlar sadece okula gidiyordum.”

Bulgular analiz edildiğinde kronik devamsızlığın aileye etkileri noktasında veli ve öğrenciler ile öğretmen ve idarecilerin birbirinden ayrıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrışan grupların farklı ifadeleri ve aynı vaka içerisinde birbirleri ile tutarsız yanıtları düşünüldüğünde; olaylara farklı pencerelerden baktıkları, okul ve aile arasında bazı güven problemleri olduğu ve iletişimde bazı sıkıntılar yaşadıkları düşünülebilir. Veli ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun aile olarak öğrencinin eğitimi adına her şeyi yapmalarına rağmen öğrencinin kronikleşen bir devamsızlığın içinde bulunması ise kendi içerisinde çelişki yaratan bir durumdur. Nitekim öğrencisinin eğitimi için her türlü desteği sağlayan ailelerin böyle bir sorunla karşılaşmış olması doğal bir sonuç gibi görünmemektedir.

4.3.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğrencinin Sınıfına Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Katılımcılara kronik devamsızlığın sınıf boyutundaki etkilerini anlamak adına yöneltilen devamsızlığın öğrencinin sınıfına etki ve sonucu sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “olumsuz”, “olumlu” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 23*Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğrencinin Sınıfına Etkileri*

Etki Biçimi	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumsuz	3	30,7	3	23,1	2	15,4	4	30,8	13	65,0
Olumlu	0	0,0	0	0,0	2	66,7	1	33,3	3	15,0
Diğer	2	25,0	2	50,0	1	25,0	0	0,0	4	20,0
Toplam	5	25,0	5	25,0	5	25,0	5	25,0	20	100

Tablo 23'te görülebileceği üzere katılımcı görüşlerinin büyük bir kısmı (%65), kronik devamsızlığın sınıfı olumsuz etkilendiğine işaret etmektedir. Katılımcı idarecilerin büyük çoğunluğu (f=4) öğrencinin kronik devamsızlığından ötürü sınıfın da olumsuz etkilendiğini düşünürken öğretmenlerde bu düşüncüyü paylaşan katılımcı sayısının yarıya (f=2) düştüğü görülmektedir. Veli ve öğrenci katılımcılarda ise çoğunluktaki görüş (f=3) yine sınıfın süreçten olumsuz etkilendiği yönündedir. Öğrenci ve veli görüşleri genel anlamda sınıf arkadaşlarının üzüldükleri ve öğrenciye sürekli olarak okula dönme telkininde bulundukları şeklinde olurken; idareciler ve öğretmen görüşleri ise öğrencilerin birbirlerine olumsuz örnek olarak devamsızlık vakalarını arttırdıkları yönündedir. Örneğin İ.1EK ve İ.5EC öğrencilerin birbirlerinden çok kolay bir şekilde etkilenebildiğini ve bu etkinin kolayca sosyal ya da ailevi bir boyut kazanabildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Ya aslında bu öğrencimiz bazında baktığımız zaman şimdi öğrencimiz olumsuz anlamda diğer öğrencilere de örnek oluyor tabii. Sınıftaki öğrencilere örnek oluyor. Öğrencilerimiz de o öğrenciyle anlaşılan öğrencilerimiz de aileleriyle görüştüğünde bu öğrenciye örnek teşkil ederek gelmemek istediğini diğer öğrenci aileleri verileri bize bildirdi. (İ.1EK)

İ.5EC de görüşlerini “Tabii ki sosyal öğrenme olarak birbirinden etkileniyorlar. İşte onun kuzeni gelmiyor ben de gelmeyim veya işte dışarıda bir etkileşme oluyor.” şeklinde ifade ederek öğrencinin sınıfta hatta okulda olumsuz bir etki yarattığını vurgulamıştır.

T.1KK, T.3KB ve T.5KC arkadaşlarının okuldan uzak kalmalarına üzüldüklerini belirterek sınıf arkadaşlarının okuldan uzak kalma sürecinde kendilerini okula döndürmeye çalıştıklarını belirtmiştir: “Hep beni desteklediler arkadaşımı arkadaşım olarkten diğerleri de sınıfın yaridan çoğu beni destekledi hocanın yanında, ondan sonra böyle...” (T.1KK), “Üzüldü keşke gelsen okula beraber oynarız filan...” (T.3KB), “Bunlar da kötü oldu hocam. Derste filan (T.5KC). Öğrencilerin arkadaşlarından destek alsa da devamsızlığa devam ettikleri görülmektedir. Bu yaş dönemi arkadaş ilişkilerinin önemli etkilere sahip

olduğu düşünülürken, arkadaşları tarafından sevilen öğrencilerin okuldan kopma sürecinde bulunmaları daha da anlam kazanmaktadır.

Veli katılımcılar da öğrenci katılımcılara benzer şekilde çocuklarının okuldan uzaklaşmasının sınıf arkadaşları tarafından üzüntüyle karşılandığı görüşünde yoğunlaşmaktadır: V.3EB ve V.1EK kızlarının sınıfta sevilen bir öğrenci olduğunu belirterek, kronikleşen devamsızlığın sınıfta üzüntü yarattığını ifade etmiştir. V.3EB, “Sınıf arkadaşları mı? Kız arkadaşları niye gelmiyorsun diyorlardı. Şimdi gene diyorlar yine diyorlar. Çok seviyorlardı kızımı. Kız arkadaşlarını seviyordu. Şimdi hatta ağlamışlar ayrıldık diye. Bazı kız arkadaşlarıyla...” sözleri ile kızının okuldan ayrı kalmasının sınıf arkadaşları üzerinde ciddi üzüntü yarattığını vurgularken; V.1EK ise “Kendi halinde ama diyor çözüldüğü zaman da diyor, 8-10 tane arkadaşın yanına toplayıp da diyor onları neşelendiren, sınıfa girerken gerek sınıftan çıkarken neşe ile girip çıkıyorlardı diyor. Üzüldük diyorlar. İster istemez arkadaşları da üzülüyor.” sözleri ile daha önce adeta çevresine neşe katan kızının kronikleşen devamsızlığından sonra sınıf arkadaşlarındaki etkisini gözler önüne sermiştir.

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen katılımcıların kronik devamsızlığın sınıfı olumsuz etkilendiğine ilişkin katılımcılardan daha az sıklıkta (f=2) görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Diğer katılımcılardan farklılaşan görüşler savunan öğretmenlerin kronik devamsızlığın sınıfa olumsuz etkilerine dair görüşlerini incelemek için Ö.1KK ve Ö.5EC’nin ifadelerine yer vermek yararlı olacaktır. Ö.1KK, sadece kronik devamsızlığın değil okulda yaygın bir problem olarak göze çarpan devamsızlık sorununun sınıftaki hatta okuldaki bütün öğrenciler için ciddi bir risk olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı devamsız da olsa sınıfı geçen öğrencilerin öğretmenleri çok büyük problemler ile uğraştırdığına “Yani bence kronikleşmiş öğrenciler değil devamsızlığını doldurup okulda bırakmadığımız her öğrenci bizim başımıza bela. Diğerlerine çok ciddi örnek.” sözleri ile dikkat çekmiştir. Yine başka bir dezavantajlı bölgede çalışan Ö.5EC de benzer şekilde sürecin diğer öğrenciler için olumsuz bir örnek olarak öğrencilerin birbirini kolayca etkileyen bir hal aldığını “Örnek oldu. Bir örnek oldu. İki devam etmesem de sınıfta ya da okulu hani bana bir olumsuz bir durumu olmadı diye düşünüyor kişi. Öğrenciler açısından kötü örnek oluyor. Birbirlerinden öğreniyorlar ve bunun da onlar için herhangi bir yaptırımını olmadığı” sözleri ile aktarmıştır. Öğretmenlerin görev itibarıyla sürekli olarak derse girmeleri, sınıfı en iyi tanıyacak ve sınıftaki etkileri en iyi gözlemleyecek imkânlara sahip olmaları nedeniyle, öğretmen görüşlerinin bu temada önem arz ettiği düşünülebilir.

Tablo 23 incelendiğinde katılımcı görüşlerinin bir kısmı (f=3) kronik devamsızlığın sınıfta olumlu etkilere sahip olduğu yönündedir. Katılımcı görüşlerinin ikisi öğretmenlere birisi ise idarecilere aitken, veli ve öğrenci katılımcıların hiçbirinin bu yönde bir görüş beyan etmediği anlaşılmaktadır. Ö.2KM, öğrencisinin okula gelmediğinde diğer öğrencilerin herhangi bir şekilde devamsızlığa tevessül etmediğini aksine öğrencinin okulda bulunmadığı günlerde diğer öğrencilerin olumsuz davranışlardan uzak kalmasından dolayı bu durumun sınıfı olumlu etkilediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Yok arkadaşlarını hani devamsızlık konusuna yöneldiğini düşünmüyorum. Yani öğrenci sınıfta olduğunda arkadaşlarını davranış yönünden olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Hani gelmemesi hani öğrencilerin olumsuz davranışları hani azalttığını düşünüyorum. (Ö.2KM)

Ö.4EA da Ö.2KM gibi öğrencinin okuldan uzak kalmamasının sınıfa olumlu etkileri olduğunu savunmuştur. Katılımcı öğrencinin sınıfının akademik anlamda başarılı olduğunu, öğrencinin davranışlarıyla sınıfın başarısına engel teşkil eden bir durumu bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencinin davranışları ile sınıfta huzursuzluk yarattığını; öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ekleyen Ö.4EA bu sebeple öğrencinin kronikleşen devamsızlığının bir anlamda yaşanan bütün olumsuzlukları ortadan kaldırdığını ve sınıf için olumlu bir durumun oluştuğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi okula gelmediği günlerde zaten hani sınıfımız yani sınıftaki öğrencilerimiz biz 8/A olarak söyleyeyim. Hani akademik anlamda iyiyiz yani okulun önde gelen sınıflarımızdan. Hani öğrenci okula geldiği zaman ya da okulda olduğu zaman sınıfı daha çok huzursuz etti. Arkadaşlarını daha çok huzursuz etti. Yani ders dinlemelerine ondan sonra ya da derse katılmalarına ya da derse giren öğretmenlerinizi... Yani özellikle sınıf daha çok memnundu.

Kronik devamsızlığın sınıfa olumlu etkileri olduğunu belirten katılımcı görüşleri ile ilgili dikkat çekici nokta bu görüşleri dillendiren katılımcıların tamamının öğretmen ve idareciler olmasının yanında bu görüşlerin erkek öğrenciler ile ilgili olmasıdır. Kronik devamsız kız öğrencilerden bahsedilen görüşmelerde hiçbir katılımcıda bu durumun sınıfı olumlu etkilediğine dair bir görüş beyanı olmamıştır. Erkek öğrencilerin kronik devamsızlığından ötürü sınıfta oluşan memnuniyet düşüncesinin altında, erkek öğrencilerin ortaya koyduğu davranış problemleri görülmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin erkek öğrencilerin davranış problemlerinin yönetilmesinde zorlanmasının ve çözülemeyen davranış problemlerinin sınıf yönetimini ve öğretim sürecini olumsuz etkileyecek seviyelere çıkmasının, sınıfta bu sorunlar ile karşılaşmamak adına öğretmenler nezdine devamsızlığın onaylandığı ve kabul gördüğü bir tutum geliştirdiği söylenilebilir. Kendi kronik devamsızlığının eski sınıfı üzerinde olumsuz etki bırakmasını, yakın bir sınıf

arkadaşının da kendisinin devamsızlığından sonra devamsızlık yapmaya başladığını ve hatta okulu bıraktığını belirterek örnekleyen T.2EM, öğrencilerin devamsızlık yaparken yakın çevresini de kolaylıkla bu davranışa sürükleyebildiğini düşünmektedir.

Tablo 23'te diğer kategorisi içerisine görüşü dahil edilen katılımcılardan T.2EM, sınıf değişikliği yaşadığı için kronik devamsızlığından ötürü eğitim gördüğü sınıflardaki sınıf arkadaşlarında farklı etki ve sonuçlar oluştuğunu düşünmektedir. Katılımcı, sürecin eski sınıf arkadaşlarında olumsuz etkiler oluşturduğunu aktarırken, yeni sınıfında bu durumun ciddi bir etkiye sahip olmadığı gibi arkadaşlarının kendisinin okula gitmesinden rahatsızlık duyduklarını düşünmektedir. Eski sınıf arkadaşlarının olumsuz anlamda etkilendiğini düşünen T.2EM, yakın bir arkadaşının da kendisinin devamsızlığından sonra devamsızlık yapmaya başladığını belirterek onun da (kendi tabiri ile) okulu bıraktığını belirtmekte ve öğrencilerin devamsızlık yaparken yakın çevresini de kolaylıkla bu davranışa sürükleyebildiğini işaret etmiştir. Katılımcı bunun yanında okulda kolayca devamsızlık yapanlar olunca bu durumun diğer öğrencileri devamsızlık yapma konusunda cesaretlendirdiğini ve öğrencilerin kolayca okuldan kaçabildiklerini eklemiştir:

Okuldan kaçıyorduk hocam. 1-2 gün gitmediğim zaman bir şey demiyorlardı. Haberleri bile olmuyordu. Eski ikinci sınıfıma geçtiğim zaman. 1- 2 hafta gitmedim mi hocam gidiyordum arada sırada. Niye geldin? Niye ettin? Hadi git geri (öyle mi) öyleydi hocam öyle olunca ben de hiç gitmedim o gün bugün. Eskiden sınıfıma gitmedim mi orada da devamsızlık yapan çoktu. Benim gibi bir tane arkadaşım var. O da aynı. Zaten hocam bir de şöyle var. Yani benim öbür sınıfa gitmem benim diğer arkadaşımı çok etkiledi. Birbirimizi can gibi severdik. Hatta hala da görüşüyoruz hocam telefonla. Mersin'de 1-2 haftaya gelecek. O da bıraktı hocam benden sonra. Aynı bıraktık okulları. Ben dükkânda çalışıyordum o zamanlar bizim kendi dükkânımızda. O da bizim evin aşağımızda çalışırdı. Ben bıraktıktan sonra o da bıraktı. (T.2EM)

4.3.4. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Öğretmen Pratiklerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Kronik devamsızlığın öğretmenlerin sınıf yönetimi ve mesleki pratikleri nezdinde etkilerini anlamak adına katılımcılara yöneltilen “Sizce kronik devamsızlığın öğretmenlere etkisi ve sonuçları neler oldu?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “olumsuz”, “olumlu”, “etkisiz”, “fikrim yok” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 24*Katılımcılara Göre Kronik Devamsızlığın Öğretmenlere Etkileri*

Etki Biçimi	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumsuz	1	10,0	2	20,0	4	40,0	3	30,0	10	50,0
Olumlu	1	100,0	1	0,0	0	0,0	1	0,0	3	15,0
Etkisiz	3	33,3	0	0,0	0	0,0	0	33,3	3	15,0
Fikrim Yok	0	0,0	2	66,6	0	0,0	1	33,3	3	15,0
Diğer	0	0,0	0	0,0	1	100	0	0,0	1	5,0
Toplam	5	25	5	25	5	25	5	25	20	100,0

Tablo 24’te görüldüğü üzere, katılımcıların yarısı (%50) öğretmenlerin kronik devamsızlıktan olumsuz etkilendikleri yönündedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=4), idareci katılımcıların ise yarıdan fazlası (f=3) görüşlerini bu doğrultuda ifade ederken; öğrenci katılımcılar kronik devamsızlıklarının öğretmenlere bir etkisinin olmadığı yönünde bir düşünceye (f=3) sahiptir. Veliler ise diğer katılımcılara göre çeşitli görüşlere daha dengeli şekilde dağılmaktadır. Öğretmenler dışındaki her katılımcı grubundan bir kişi öğretmenlerin bu durumdan memnun olduğunu (f=3) düşünürken; bir öğretmen hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerdeki ağırlıklı düşünce ise öğretmenlerin bu durumdan memnun oldukları yönündedir.

Öğretmen katılımcıların çoğunluğu kronik devamsızlıkların öğretmenleri farklı boyutlarda olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Örneğin Ö.2KM ve Ö.4EA, öğrencilerinin kronik devamsızlığının çözüm sürecine ulaştıramamanın, bu konuda ona fayda sağlayamamanın üzüntüsünü yaşadıklarını belirtmektedir: Merkezi bir okulda psikolojik danışman (rehber öğretmen) olarak görev yapan Ö.2KM: “Yani ben hani ikna edememek, hani öğrenciyi ve hemen okulu hani okula karşı o isteğini hani oluşturamamak diyebilirim, hani” sözleri ile öğrencide okula karşı istek oluşturamamasının üzüntüsünü dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö.4EA da öğrencisine bu konuda destek olmaya çalışsa da başarılı olamamanın, onu bir hedefe odaklayamamanın üzüntüsünü şu şekilde ifade etmiştir:

Yani keşke çocuğu kazansam, en azından hani tamam devamsızlık yaptı. İkna edip okula girebilsem ya da bir hedef belirleyip tamam okumayacaksın. Ben onu anladım ama en azından bir meslek sahibi olabilmenin çocuğa faydalarına daha sağlama aktarabilmek isterdim yani. Bu şekilde şey yapabilirim.

Ö.5EC de öğrencinin sorununu çözememenin yaşattığı üzüntünün yanında kendi öğretmenliğine ilişkin eksikliklerini sorgulama gereksinimi uyandırdığına dikkat çekmiştir.

Katılımcı süreç içerisinde yaptığı bütün çalışmaların başarısını sorguladığını ifade ederken, sürecin kendisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir:

Okul açısından öğretmen de şöyle bir duygu ben de şöyle bir duygu uyandırıyor. Yani ben öğrencimi acaba dersimi mi sevmiyor da gelmiyor. Ya da diğer dersleri mi sevmiyor da gelmiyor. Ben onu destekleyici puan veriyorum. Mesela getirmeye çalışıyorum. Telefon ediyorum. Ama karşımda onun velisi, bir profil var onu okula göndermeyen bir profil var. İşe götürüyor. Bunun önüne geçemiyorum. Bir yerden sonra bir yere kadar devam ediyorum kendi açımdan. Onu kazanmak için elimden geleni yapıyorum. Çünkü sınıf öğretmeni olarak bu sorumluluğun da kendimde olduğunu düşünüyorum biraz daha. Tamam okul idaresiyle beraber bunu planlıyoruz ama arayalım, soralım, çağıralım, veliyi getirelim, konuşalım. (Ö.5EC)

Bir belde görev yapan Ö.3KB ve idarecisi İ.3KB ise öğrenci devamsızlığının akademik olarak öğrenciyi geri bıraktığından ve ders planlamalarını aksattığından bahsetmiştir. Ö.3KB girdiği dersin özel bilgi beceriler gerektirdiğini, bu sebeple devamsızlıkların öğrencide öğrenme kayıpları yaşattığını vurgulamakta ve öğrenciyi sınıf seviyesine yaklaştırmak için özel çaba sergilemek zorunda kaldığını eklemiştir:

Geçen sene mesela Kuran-ı Kerim'e girişte herkes geçerken öğrenci çok gerideydi. Herkese ayrı anlatırken ona ayrı bir anlatma süreci, onu ayrı özel yanıma çağırıyorum. Onunla çalışırken diğerlerinin hakimiyetini kurmak zor oluyordu. Beni etkiliyordu tabii ki sınıfta. Yani geri dönme olsun çünkü Kur'an-ı Kerim her öğrencinin özel ilgilenilmesi gereken bir ders diğerlerini halletmiş iken onları Kuran'a geçirmişken öğrencinin geriden gelmesi...Olumsuz yönde etkisi var. (Ö.3KB)

Katılımcının devamsız öğrenci ile özel olarak ilgilenmesi, sonuç olarak sınıf yönetimi ve öğretmenlik pratiklerinde de sorunlara yol açmaktadır. İ.3KB ise bu görüşlerin yanında öğrenci durumunun sene sonunda ŞÖK'te değerlendirilmesinin ve bu toplantıda öğrencinin eğitim süreci ile ilgili karar vermenin zorluğuna dikkat çekerek öğretmenlerin devamsızlıktan ötürü sene sonu ŞÖK toplantısında öğrencinin durumuna karar vermekte yaşadıkları sıkıntıları vicdan azabı olarak tanımlamıştır:

Öğretmenlerimiz için şöyle. Doğal olarak ders anlatıyorlar bu çocuk geri kalıyor. Yani öğrenme kaybı oluyor. Kimisinin vakti olmuyor tekrardan anlatacak yoğun müfredattan dolayı. Kimisi baştan onunla ilgilenmek zorunda kalıyordu. Öğretmenlerimiz de bu şekilde etkiliyordu. Bir de şöyle bir kararsızlık: hani geçirecek miyiz? Ne yapacağız sonuçta ŞÖK kararı öğretmenlere kalıyor. Devamsızlığı da vardı. Geldiği de oldu. Ne yapalım gibi belki öğretmenlere de biraz vicdan azabı oluyor. Geçirsek mi ne yapsak diye?

Öğretmen katılımcıların ifadelerinden öğretmenlerin kronik devamsızlık süreçlerinden olumsuz etkilendikleri, öğrencilerden kolayca vazgeçemedikleri ve öğrencilerin okuldan kopma noktasına gelmesinden üzüntü duydukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin doğrudan dile getirdikleri bu hususlar dışında yaşanan sorunların mesleki motivasyonlarına, iş verimine de ciddi olumsuz etkileri olduğu gözlenen bir durum olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin sürecin farklı sonuçları itibariyle kendilerine ve meslektaşlarına olumsuz etkileri olduğunu düşündükleri ve bu konuda herhangi bir boyutta ayrışma yaşamadıkları dikkat çekmektedir.

Köyde yaşamakta olan veli katılımcı V.1EK, kızının neşeli özellikleri ile sınıfta pozitif bir enerji saçtığını belirterek bu özelliği nedeniyle öğretmenleri tarafından sevildiğini belirtmiştir. Kızının birçok öğrenciye bu anlamda olumlu bir hava kattığını vurgulayan katılımcı bu sebeple kızının okuldan uzak kalmasının öğretmenler tarafından üzüntüyle karşılandığını ifade etti:

Şöyle söyleyeyim özellikle rehber hocası, müdür yardımcısı, müdürümüz yeni olduğu için öğrenci diyor kendini çözdüğü zaman diyor. Çok neşeli sepmatik bir çocuktur diyor. Bir anda diyor. Yalnızken en az 8-10 çocuğu etrafında toplayabiliyordu diyor. Neşeliydi diyor. Ondan sonra gülüyordu, güldürüyordu diyor. Neşeli bir çocuktur diyor ya üzüldük diyor. (V.1EK)

T.2EM, pişmanlık ve vicdan azabı içinde kronik devamsızlık sürecinde öğretmenlerine çok sorun çıkarttığını, onları zor durumlarda bıraktığını belirterek bu konuda öğretmenlerini üzdüğünü düşünmektedir. Öğrenci bunların yanında yaşattığı bütün olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin hala okula dönmesini istediklerini ve sürecin her anlamda öğretmenleri olumsuz etkilediğini düşünmektedir:

Yani hocam kötü yorumlamışlardır keşke gelse diye. Onlar da çok şey bir şeyde bıraktık yani gitmedim. Sınavlara girmedim. Devamsızlığım çok. Onları da çok şey bir şey zor durumda bıraktım. Yani kötü olmuştur. Onlar için de konuşmuşlardır keşke gelse keşke etseler öyle düşünüyorum hocam yani. (T.2EM)

Tablo 24 incelendiğinde katılımcı görüşlerinin bir kısmında (f=3), öğrenci kronik devamsızlığının öğretmenleri olumlu etkilediği düşüncesinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler dışında bütün katılımcıların destek verdikleri temada İ.4EA, öğrencisinin ders esnasında ders işlenişine engel olan davranışlarından ötürü, devamsızlık yaptığı günlerde öğretmenlerin rahatladığına dikkat çekmiştir. Katılımcı, öğrencinin arkadaşlarını da olumsuz şekilde etkileyip dersi sabote ettiklerini eklerken, öğrencinin okuldan uzaklaştığında öğretmenlerin bu şikayetlerinin azaldığını belirtmiştir.

Şöyle söyleyeyim hocam. Öğrenci sınıfta aşırı hareketli bir öğrenci olduğu için öğretmenler ders sırasında sürekli müdahale etmek zorunda kalıyordu. Öğrencinin gelmediği günler söyleyelim. Sınıfta yani arkadaşların ifadesiyle daha huzur içinde ders işlediklerini söylüyorlar. Onun dışında ders saatinde sürekli öğretmenler doğal olarak benim yanıma gönderiyorlardı. Rahat durmuyordu. Arkadaşlarını kendi yanına çekerekten dersi sabote ediyordu. Bu sebepten dolayı da öğretmen ortamdan uzaklaştırıp... (yanlış anlamayın olumlu etkileri olduğundan bahsedebilir miyiz sınıf yönetimi anlamında arkadaşların?) Kesinlikle dersin işlenişini bozduğu için ortamdan uzaklaşınca öğretmenlerin mesela o konudaki şikayetleri de azalmıştır. (İ.4EA)

Benzer şekilde, merkez ilçede bir okulda görev yapan Ö.2KM de öğrencisinin sorununu çözememesinden ötürü üzülmüyor olsa da öğrencisinin sınıfın huzurunu bozan davranışlar sergilediği için kronik devamsızlığın derse giren öğretmenler açısından olumlu olduğunu belirtmiştir: “Yani sınıfta olduğunda arkadaşlarına davranış yönünden olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Hani gelmemesi hani öğrencilerin olumsuz davranışları hani

azalttığını düşünüyorum.” Bunun üzerine katılımcıya yöneltilen “Gelmemesinin sınıf yönetimi öğretmen pratikleri açısından olumlu sonuçlar vardı diyebilir miyiz?” sorusuna katılımcı net şekilde “evet, kesinlikle” cevabını vermiştir.

Öğrenci T.4EA ve öğrencinin velisi V.4EA öğrencinin okula gelmesinin okul tarafından istenmediğini dile getirmiştir. Veli ve öğrenci bu konuda benzer gerekçeler ifade etmekte ve ikisinin ifadelerinden de öğretmenlerin okulda öğrenciyi istemedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla katılımcılar öğrencinin devamsızlığından dolayı öğretmenlerin olumlu etkilendiği düşüncesini paylaşmıştır.

Kronik devamsızlığın dolayı öğretmenlere olumlu etkileri olduğunu düşünen katılımcıların hepsinin erkek öğrencilerin öğretmen, veli ve idarecisi olması sebebiyle bu temada kronik devamsızlığın öznelere bağlamında cinsiyete yönelik bir ayrışma göze çarpmaktadır. Katılımcılar, erkek öğrencilerin sınıf içindeki davranış problemlerinin ortadan kalkmasından ötürü öğretmenlerin kronik devamsızlıktan memnun olduklarını düşünmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin devamsızlık sorunlarının yönetimi sürecinde devamsızlığın sebebine yönelik cinsiyete dayalı farklı etkilenmeleri olduğu düşünülebilir. Kız öğrencilerin okuldan uzakta kalmalarına üzülen ve öğrencilerin okula dönmeleri umudunu yitirmeyen öğretmen katılımcılar, araştırmaya dahil edilen erkek öğrencilerin kendilerini yorduğunu ifade etmekte hatta öğrencinin okula gelmesini dahi istemeyen bir düşünceye sahip olduklarını hissettirmektedirler. Her ne kadar bu tutumların altında öğrenci davranışlarının ortaya çıkardığı sonuçlar bulunsun da öğrenci davranışları ve devamsızlık problemi boyutunda cinsiyet temelinde bir farklılaşma olduğu düşünülebilir.

Tablo 23’e göre katılımcı ifadelerinin bir kısmı (f=3) kronik devamsızlığın öğretmenlere olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin bulunmadığını yönündedir. Bu tema altında toplanan görüşlerin tamamının (f=3) öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Veli, öğretmen ve idareci katılımcılar ise bu yönde bir görüş beyan etmemişlerdir. Öğrenci katılımcılardan T.1KK, T.3KB ve T.5KC öğretmenlerinin kronik devamsızlığından ötürü herhangi bir etkilenme yaşamadığını düşünmektedir. T.5KC soruya öncelikle “Bilmiyorum yani sessizleşmiştir sınıf. Hocalar öyle diyordur... [benim için] Olsa da olur olmasa da olur diyorlardır.” şeklinde yanıt vermiştir. Araştırmacı durumu daha iyi anlamak için tekrar “Gelmiyorsun diye üzülmüyorlar mıdır?” sorusunu yönetmesi üzerine öğrenci, “Yok, üzülmüyorlardır.” yanıtını vermiş son olarak “Bizim için bir şey değişmez mi, diyorlardır?” sorusuna “aynen” cevabını vermiştir. T.3KB de soruyu neredeyse benzer şekilde yanıtlamıştır.

Kronik devamsızlığın öznesi olan öğrencilerin çoğunluğunun diğer katılımcılardan farklı olarak kronik devamsızlığın öğretmenlere herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde bir düşünceye sahip olmaları bu konuda bir ayrışma yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum kronik devamsızlık yaşayan öğrencilerin eğitim hayatından uzak kaldıkları bu süreçte okulun bütün paydaşlarından duygusal olarak kopma yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz bir duygu yaşamadıkları anlaşılrsa da öğretmenleri ile arzulanan gönül bağının kurulamadığı, istenen öğretmen – öğrenci ilişkisinin geliştirilemediği düşünülebilir. Ayrıca kronik devamsızlığın öğretmenleri etkilemediğini düşünen öğrencilerin kız öğrenciler olması da dikkat çeken başka bir husustur. Bu öğrencilerin tamamının kız öğrenciler olması kız öğrencilerin öğretmenler ile ilişkilerinde daha farklı bir yaklaşıma ihtiyaç duydukları sonucunu ortaya çıkarabilir. Bunun yanında özellikle kırsal bölgelerde öğrencilerin bilinçli ebeveynlere sahip olma fırsatlarının daha az olması da bu hususun önemini artırmaktadır. Nitekim kız öğrencilerin hepsi kırsal bölgelerde yaşamaktadırlar.

Katılımcıların bir kısmı (f=3) ise kronik devamsızlığın öğretmenlere etkileri sorusuna fikrim yok şeklinde yanıt vermişlerdir. Fikir beyan etmeyen katılımcıların birisi idareci iken diğerleri velilerdir. Velilerin ikisinin de kadın veliler olduğu (V.2KM ve V.5KC) idarecinin ise (V.1EK) okulda yeni görevlendirildiği ve henüz birinci senesini çalıştığı anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre kadın velilerin okul süreçlerinden, okul iletişiminde uzak kaldığı göz önüne alınırsa, fikir beyan edemeyen bütün katılımcıların kronik devamsızlık süreçlerine uzak kaldıkları düşünülebilir.

4.3.5. Öğretmen ve İdarecilerin Kronik Devamsızlığın Kurum Kültürüne Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen ve idarecilere yöneltilen “Sizce kronik devamsızlığın kurum kültürüne etkisi ve sonuçları neler oldu? sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “olumsuz”, “olumlu” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır. Kurum kültürü kavramı, tanım ve anlam bakımından öğrenci ve velilere uzak kaldığından soru sadece eğitimcilere yöneltilmiştir.

Tablo 25*Öğretmen ve İdarecilere Göre Kronik Devamsızlığın Kurum Kültürüne Etkileri*

Etki Biçimi	Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Olumsuz	2	33,3	4	66,7	6	60,0
Olumlu	1	50,0	1	50,0	2	20,0
Diğer	2	100,0	0	0,0	2	20,0
Toplam	5	50,0	5	50,0	10	100,0

Tablo 25’te görüldüğü üzere katılımcı eğitimcilerin çoğunluğunun (%60), kronik devamsızlığın kurum kültürüne olumsuz etkileri olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Kurum kültürünün önemli bir boyutu kabul edilen idarecilerin büyük çoğunluğu (f=4) problemin kurum kültürünü olumsuz etkilediğini düşünürken, öğretmen katılımcıların yarısından daha az bir sıklıkta bu görüşe sahip oldukları göze çarpmaktadır.

Ö.1KK, kronik devamsızlığın sınıf geçme sisteminin de etkisiyle kurum kültürünü, istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, okul disiplini vb. birçok açıdan olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu tarz sorunların ortaya çıkardığı etkilerde yılgın bir halde katılımcı, kurum kültürü oluşturma adına yapılan bütün çalışmaların, yapılan uyarıların veya alınan tedbirlerin kısa zamanda etkisini yitirdiği eklemiştir:

İşte dediğim gibi hocam mesela şimdi herkes şu an geçebileceğini biliyor ya okulda diyoruz ki tüm öğrenciler saygısız kimse saygısızlık yapmayacak. Kimse şunu yapmayacak kimse bunu yapmayacak dediğimizde bunu umursayan yok. Yani bir okul ahlakı oluşturamıyoruz çocuklarda. İşte formanı giyme, formanı giy, şunu yap, bunu yap. Zaten biliyor ki sen ne dersin de o çocuk geçecek. İster formalı gelsin ister formasız gelsin. Bir forma kültürünü bile oluşturamıyoruz. Hani ne oldu yani en fazla bir gün korkuyor aileden. İki gün korkuyor. Forma giyiyor. Bir gün biz bağıriyoruz ama bir zaman sonra zaten çocuk her türlü geçeceği zihniyetini oluşturduğu için okulda çocuğu dizginlemek istediğimiz hiçbir şey kayda hiçbir etkisi olmuyor. (Ö.1KK)

Ö.1KK, durumdan oldukça dertli şekilde bu problemlerin eğitim öğretime çok ciddi şekilde engeller çıkardığını, bu sorunların nerdeyse okulda eğitim öğretim yapamadıkları seviyesinde sonuçlar ortaya çıkardığını aktarmıştır. Katılımcı okulda bulunmayan öğrencinin eğitim öğretim anlamında istenen davranışlara ulaşmasının mümkün olmadığını altını çizerek, okulda bulunan öğrencilerin de bu problemi kullanması nedeniyle kurum kültürünün olumsuz etkilendiğini hatta okulda kurum kültürü oluşturma dahi imkânsız hale gelebildiğini şu sözlerle ima etmiştir:

Yani aslında hocam biz burada net bir şekilde eğitim yapamıyoruz. Eğitim kısmını yapamadığımız için öğretime de geçemiyoruz. Çünkü eğitemediğin öğrenciyi sınıfta durduramıyorsun. Durduramayınca nasıl konu işleyeceksin? Nasıl öğretmeye başlayacaksın? Eğitemediğin öğrenci derste sınıfta sen girince ayağa kalkma yetkinliğinde bulunmuyor ya da öğretmen gelmiş bir susayım iki dk. Öğretmen susmuş ben de bir susayım. Bu öz şey kontrolü bile yapmıyorlar oto kontrolü. Bu

oto kontrol bile bitiyor tamamen. Çünkü sen ha anlatmışım anlatmamışım. Ondan sonra bunun eline bir koz geçmiş. Ben gelmesem dahi geçeceğim. Daha bugün yapıldı bunun konuşması bizim sınıfın birinde. Hocam gelmesem dahi geçeceğim dedi. Aldığım notun bir önemi var mı? (Ö.1KK)

Aynı okulda çalışan İ.1EK da öğrencilerin birbirlerini etkilemelerinden yola çıkarak problemin büyüyerek okul çapında bir seviyeye ulaştığını ve kurum kültürünü olumsuz etkilediğini “Öğrencilerimiz de o öğrenciyle anlaşılan öğrencilerimiz de aileleriyle görüştüğünde bu öğrenciye örnek teşkil ederek gelmemek istediğini diğer öğrenci aileleri verileri bize bildirdi. Bu yönden okul kültürüne tabii olumsuz bir etkisi oluyor.” sözleri ile ifade etmiştir.

Benzer şekilde İ.3KB de kronik devamsızlık sınıf geçme ile sonuçlandığında diğer öğrencilere olumsuz örnek olarak kurum kültürünü de bu yönde etkilediğini “Genel olarak devamsızlık olup da özellikle geçirdiysek o öğrenciyi, diğer öğrencilerde ya o zaten gelmedi. Devamsızlık yaparsam ben de geçebilirim. Gelmesem de olur ya da ben arada sırada geleyim, geçerim mantığı oluştu.” tespitleri ile açıklamıştır. Ö.3KB ise çok somut örnekler ortaya koyamasa da bu konudaki düşüncesini “Ama illaki etkisi olmuştur.” sözleri ile ifade etmiştir. Dezavantajlı bir belde görev yapan İ.5EC “Yani okulda öğrenciyi tutamayabiliyorsun. İyi öğrenciler de gelmeyebiliyor. İşte sosyal olarak birbirinden etkilendiği için. Ya bu bir mekanizma gibi düşün. Mekanizmanın bir şeyleri eksik olduğu zaman randıman düşüyor. Sistemi olumsuz yönde etkiliyor” sözleri ile vurgulamıştır.

Tablo 25’e göre katılımcıların bir kısmının (f=2) ise yaşanan kronik devamsızlığın kurum kültürüne olumlu etkileri olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. İ.1EK ve Ö.4EA öğrencinin okula gelmemesinin öğrenciden kaynaklanan problemleri ortadan kaldırdığını, bu sebeple kurum kültürüne aslında olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu kategoride düşünce paylaşan katılımcıların aynı öğrencinin okulunda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve idarecilerin kronik devamsızlığa sebep olan öğrenci sorunlarına göre devamsızlığın etkileri nezdinde ayrışma yaşadıkları söylenebilir. Eğitimcilerin özellikle disiplin sorunları yaşadıkları öğrencilerin devamsızlıklarını onayladıkları ve bu öğrencilerin devamsızlıkların olumlu etkileri olduğunu düşündükleri anlaşılrken; daha farklı nedenler ile okuldan uzak kalan öğrencilerin devamsızlık süreçlerine üzüldükleri ve bu süreçlerin olumsuz etkileri bulunduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.4. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne Yönelik Mevcut Fiili Uygulamalara İlişkin Görüş ve Önerileri

Okullarda gerek Türk Eğitim Sistemi dahilinde yasal mevzuatlar ile kurallaştırılmış gerekse eğitimciler tarafından devamsızlığın önlenmesi amacıyla teamülen uygulanan fiili uygulamalar bulunmaktadır. Bu başlık altında katılımcıların; velinin aranması, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler, devamsızlık mektubu gönderilmesi gibi daha önce ADEY yönergesi ile kurallaştırılmış şu anda teamülen uygulanan çalışmalar, İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) hükümleri gereği uygulanan idari para cezası ve MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) gereği sınıf tekrarı yaptırılması gibi uygulamalar hakkındaki görüşleri ve önerileri irdelenecektir.

4.4.1. Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesine Yönelik Okulca Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüş ve Önerileri

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) 18. Maddesine göre “özürsüz olarak aralıksız 5 gün devam etmeyen çocuğun durumu veliye e-posta veya kısa mesaj yolu ile bildirilmekte ve 10 gün okula devam etmeyen çocuğun velisi okul müdürlüğüne yazı ile uyarılır” denmektedir. Bu hükümler gereği e-okul veri sisteminde öğrencilerin 5., 10., 15. ve 30. özürsüz devamsızlığa ulaşmasında veliye gönderilmek üzere sırasıyla 1., 2., 3. ve 4. uyarı mektupları yayınlanmaktadır. Bunun yanında okullar devamsızlık problemini zümre, veli ve şube toplantılarında değerlendirilmekte öğrenci ve veli görüşmeleri, öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme, veli ziyareti yapma, muhtardan yardım talep etme gibi kararlar alınabilmektedir.

Katılımcılara bu doğrultuda yöneltilen “Kronik devamsızlık olgusu bağlamında okullarca uygulanan velinin aranması, sms gönderilmesi, devamsızlık mektubu gönderilmesi, veli ziyareti yapılması, muhtar ile gidilmesi gibi uygulamalara ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcı yanıtlarının; “faydalı”, “etkisiz” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 26*Katılımcıların Okul Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri*

Görüşler	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Faydalı	4	80,0	5	100,0	2	40,0	0	0,0	11	55,0
Etkisiz	0	0,0	0	0,0	2	40,0	5	10,0	7	35,0
Diğer	1	20,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	2	10,0
Toplam	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	20	100,0

Tablo 26 incelendiğinde veli ve öğrenciler (%45) ağırlıkta olmak üzere katılımcıların çoğunluğunun (%55) uygulamaları “faydalı” bulup genel anlamda olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna karşılık idareciler (%25) ağırlıkta olmak üzere daha küçük bir katılımcı grubunun (%35) uygulamaların bazı olumlu yönleri olsa da caydırıcı olmayıp etkisiz kaldığı düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların idarecilere karşın veli ve öğrenciler olarak ikiye ayrıldıklarını söylemek mümkün iken, öğretmenlerin ise her iki temada dengeli bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcı velilerin tamamı bu tarz uygulamaların faydalı tarafları olduğunu düşünmektedir. Örneğin V.3EB, öğrencisinin okula gitmediği günlerde aranmasından, çocuğu ile ilgilenilmesinden memnuniyet duyacağını “Çok güzel bence. Yani çocuğun okula gitmediği günlerde beni aramalarını ben memnun kalırım. Tabi olumlu görürüm, yani.” sözleri ile belirtirken V.2KM de benzer şekilde çocuğunun takip edilmesinin kendi eksikliklerin kapattığını bunun çok olumlu bir şey olduğunu ifade etmiştir:

Bilmiyorum hocam yani iyi aslında. En azından diğer velilerin de haberi oluyor. Mesela ben kendi adıma söyleyeyim e okulda her zaman çocuğumu takip edemiyorum ama böyle bir uygulama olduğu zaman bilgilendiriyorlar. Devamsızlıklar ilgili kâğıt gönderiyorlar. Eve evrak gönderiyorlar. Çok güzel bir uygulama. (V.2KM)

V.4EA ve V.5KC de bu uygulamaların gerekliliğine işaret etmekte ve yapılan çalışmaların olumlu olduğunu düşünmektedir: V.4EA düşüncelerini “Bence uygulamanın olması lazım. Olması lazım. Devamsızlık gelmiyorsa çocuğun yani niye gelmediğini, ne için gitmediği sorulması, velinin aranması, böyle şeylerin olması lazım. Olumlu görüyorum.” şeklinde ifade ederken; kadın veli V.5KC ise, “Valla bence iyi hocam. Öğrencilerin okula gelmediğinin araştırılması, ilgilenilmesi yani hiç arkasını aramamak da olmaz. Aradığı daha iyi ilgilenmesi güzel bence. Sorunlarını öğrenmesi...” şeklinde uygulamaların faydalı bir yönü olduğuna işaret etmektedir. Veli katılımcıların genel

tutumları, uygulamaların tam anlamı ile yapılması halinde sorunun çözümüne fayda sağlanabileceği yönündedir.

Öğrenci katılımcıların düşünceleri de veliler gibi uygulamaların olumlu tarafları olduğu yönündedir. Örneğin T.5KC uygulamaların sorunun tespitinde ve çözüm aşamasında aile ile iş birliği yapmada önemli bir fırsat sunabileceğini vurgulamıştır: “Güzel yani aileyle anlaşılır. Sıkıntıyı öğrenirler. Güzel bi uygulama, faydalı.” T.3KB de benzer görüşleri, “İyi bir uygulama çünkü okula gelmen için.” şeklinde ifade ederek uygulamaların öğrencinin problemin çözmek adına yapıldığına dikkat çekmiştir.

Öğretmen katılımcılardan uygulamaların olumlu etkileri olabileceğine dikkat çeken Ö.3KB, aşama aşama uygulanan basamakların mantıklı yönleri olduğunu altını çizmiştir. Katılımcı yapılan faaliyetlerin veli nezdinde olumlu etkiler uyandırabileceğine ve bu yönüyle faydalı olabileceğine vurgu yapmıştır:

Uygulama çok mantıklı. Hani aşama aşama çok güzel ilk önce aranması sonra mektup gönderilmesi sonra hala gelmiyorsa gidilmesi yani bir öğretmenin muhtarla beraber onun evine gitmesi öğrencinin evine gitmesi anne baba üzerinde olumlu bir etki bırakabilir. Hani beni düşünmüşler ve çocuğumu düşünmüşler. Buraya kadar gelmişler. Güzel bir etki uyandırabilir. (Ö.3KB)

Ö.4EA da benzer şekilde velinin bilgilendirilmesi noktasında uygulamaların mantıklı olduğunu aktararak uygulamanın daha da geliştirilerek sağlayacağı faydanın artırılabilceğini eklemiştir: “Bence olumlu yani hani tabi daha da böyle geliştirilebilir ama en azından burada çevresel faktörler veli başta olmak üzere onların bu konuda haberinin olması, ondan sonra yani bence mantıklı yani iyi bir uygulama diye düşünüyorum.”

Tablo 26’da katılımcıların bir kısmının (%35) ise uygulamanın “etkisiz” kaldığı yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı idarecilerin tamamı (f=5) velinin aranması, sms gönderilmesi, devamsızlık mektubu gönderilmesi, veli ziyareti yapılması, muhtar ile gidilmesi gibi uygulamaların kronik devamsızlık probleminin çözümünde yetersiz kaldığını düşünmektedir. Örneğin İ.2EM, uygulamaların olumlu bir yönü olduğunu vurgulayıp ilgili velilere uygulandığında olumlu sonuçlar verebildiğini ifade etmiştir. Lakin kronik devamsızlık bağlamında sorunlu ailelerde aynı etkinin oluşmadığını ekleyen katılımcı bu noktada, uygulamaların yaptırım gücünden eksik olmasının bir handikap doğurduğunu belirtmiştir:

Bu bilgilendirme doğru ama onun akabinde bir yaptırım gücü olmadığı için veli ve öğrenci çekinmiyor. Sonuca ulaşmıyor. Bunu ilgili veliye mesela bu tür bir bilgi verdiğin zaman, telefonla bilgi verdiğin zaman veya işte bir devamsız mektubu gönderdiğiniz zaman ilgili veli çıkıp geliyor ve çocuğunun tedbirini alıyor devamsızlık anlamında. Ama bozuk ne diyelim ona dağılmış, bozulmuş ailelerden bu başarılı olmuyor. O alıyor yani yaptırım gücü olmadığı için sonuca ulaşmıyoruz. (İ.2EM)

Benzer şekilde İ.4EA da uygulamanın olumlu yönleri bulunduğunu ama yaptırım anlamında yetkisiz kaldıklarını vurgulamıştır. Katılımcı bu şekliyle uygulamanın caydırıcı bir etki oluşturmadığını aktarmıştır:

Ya uygulama güzel ama bence yetersiz kalıyor hocam. Hani çünkü veliyle iletişime geçiyoruz tamam diyor göndereceğim. İşte devamsızlık mektubu gönderiyoruz. İletişime geçiyoruz. Ev ziyaret ediyoruz. Tamam diyorsun sözünü alıyoruz ama o caydırıcılığı ya da gene olay hani belki cezaya gelecek ama o müdahil son noktayı koyup da öğrenciyi okula devam ettirecek bir elimizin güç olmadığını düşünüyorum. (İ.4EA)

İ.5EC de umutsuz şekilde, uygulamanın yetersizliğinin herkes tarafından bilindiğinin altını çizerek, veli çocuğunu göndermemekte kararlı olması durumunda ne yapılırsa yapılsın sorunu çözemediklerini belirtmiştir:

Ya bunlar maalesef yetersiz kalıyor. Niye yetersiz kalıyor? Veli göndermemekte ısrarlıysa işte çocuk gelmemekte ısrarlıysa istediğimiz kadar gidelim. İsteddiğimiz kadar istersen jandarmayla gidelim. Yine de muhtarı bırakın ne kimle gidersek gidelim çözemiyoruz. Çözülüyor. Yetersiz zaten herkeste görüyor yetersiz kaldığını. (İ.5EC)

İdarecilerin devamsızlık mektubu gönderme, devamsızlıkları takip etme, veliyi arama ve görüşme yapma gibi çalışmaların gerçekleşmesinde birincil özne durumunda bulunmaları, idareci görüşlerindeki uygulama sonuçlarına ilişkin bulguları daha anlamlı kılmaktadır. Bahsi geçen uygulamalarda önemli bir yer tutan idarecilerin uygulamaya yönelik yığın ve umutsuz duyguları göze çarpmakta ve uygulamanın sonucuna etki eden faktörün veli tutumları olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. İdareciler uygulamada olumlu yönler bulunduğu görüşünü de savunurken, uygulamanın kronik devamsızlığın çözümünde caydırıcı özelliklerden noksan olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmen katılımcıların ise bu konuda idareciler kadar karamsar olmadıkları göze çarpmıştır. Öğretmen katılımcıların sadece bir kısmı uygulamaların beklenen etkileri ortaya çıkarmaktan uzak olduğunu düşünürken, uygulamaların başarısı için geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedirler. Ö.2KM “Yani veliye ulaşma konusunda hani öğretmenler veya ben sıkıntı yaşıyorum o konuda.” şeklinde uygulamada veliye ulaşma noktasında sorun yaşadığını ifade ederken Ö.4EA da sorunu çözmek adına hızlı hareket edilmesi ve ilk olarak ivedi şekilde veli ziyareti yapılması gerekliliğine dikkat çekmiştir: “Bu aşamanın eee ilk veli ziyaretiyle de başlamasından taraftarım. Biraz daha da önde veli ziyaretinin en sonda olmasının değil; işte geliyor, arıyorum, gelmiyor. O aşamaların seri pratiğe bağlanması taraftarıyım.”

4.4.2. Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesine Yönelik Para Cezası Hükümlerine İlişkin Görüş ve Önerileri

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) 56. Maddesine göre “Muhtarlıkça veya mülkî amirce yapılan tebliğe rağmen çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasiye okul idaresince tespit edilen çocuğun okula devam etmediği beher gün için on beş Türk lirası idarî para cezası verilir. Bu para cezasına rağmen çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme sebeplerini okul idaresine bildirmeyen çocuğun veli veya vasisine beş yüz Türk lirası idarî para cezası verilir.” Aynı kanunun 57. maddesine göre ise okul idareleri ve mülkî amirliklerce bu Kanuna göre usulen sorulacak sorulara cevap vermekten kaçınanlar ile gerçeğe uymayan beyanda bulunanlara yüz Türk lirası idarî para cezası verilir.” hükümleri bulunmaktadır.

Katılımcılara bu kanun hükümlerine istinaden yöneltilen “Kronik devamsızlık olgusu bağlamında İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) para cezası hükümleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcı yanıtlarının; “faydalı”, “caydırıcı değil” “yanlış” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 27

Katılımcıların Para Cezası Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Faydalı	3	60,0	3	60,0	2	40,0	1	20,0	9	45,0
Caydırıcı değil	0	0,0	0	0,0	2	40,0	4	80,0	6	30,0
Yanlış	1	20,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	3	15,0
Diğer	1	20,0	0	20,0	1	20,0	0	0,0	2	10,0
Toplam	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	20	100,0

Tablo 27 incelendiğinde “faydalı” katılımcılar tarafından en sık (f=9) vurgulanan görüş olarak göze çarpmaktadır. Veli ve öğrenciler (f=3) bu temada çoğunlukta iken, öğretmenlerin bir kısmı da bu görüş altında toplanmakta, idarecilerin ise bu görüşe uzak kaldıkları anlaşılmaktadır. “Faydalı” temasında görüş bildiren İ.İ.EK’nin da hem idarecilikte hem de görev yaptığı kurumda henüz ilk yılını çalışıyor olması diğer idarecilerden ayrışma nedeni olarak görülebilir. İdareciler (f=4) ağırlıkta olmak üzere katılımcıların bir kısmı da (f=6) ilgili kanunun para cezası hükümlerinde yer alan

meblağların yetersizliğinden dolayı caydırıcı özelliklerden yoksun olduğunu düşünmektedir. Veli ve öğrencilerden oluşan küçük bir grup ise (f=3) uygulamanın yanlış olduğunu ifade etmiştir.

T.2EM, devletin eğitime yapmış olduğu yatırımlardan bahsederek okula gelmeyen öğrencilerden dolayı devletin boşa giden kaynaklarının altını çizmekte ve bu sebeple okula gelmeyen öğrenci velilerinin cezalandırılmasının adil bir yaklaşım olduğunun altını çizmiştir. Bunun yanında katılımcı, araştırmacının “Etkili olur mu peki? sorusuna “tabi ki” şeklinde yanıt vermiştir:

En iyisi hocam bence dediğiniz gibi okul bir ton masraf yapıyor. Öğretmen maaşı, kitap masrafı mesela atıyorum bir cam kırılıyor. Onu yaptırıyor devlet veya başkası hocam. Sıra kırılıyor. Sırayı alıyorlar. Elektrik masrafı, su masrafı her şey var hocam. Bence en iyisi o (T.2EM)

T.5KC ve T.4EA ise para cezasının problemin çözümünde faydalı olacağını para cezası korkusu ile ailelerin öğrencileri okula göndermek zorunda kalacaklarını ifade etmiştir. T.5KC düşüncelerini “İyi yani mesela parayı kimse başkasına vermeyi istemez. Parayı şey edince duyunca gönderir okula”, T.4EA ise “Hocam o da iyi bence hocam, okula daha şey. Yolluyorlar işte öyle (okula).” şeklinde yanıt vermiştir:

V.3EB, idari para cezasının velileri korkutabileceğini ve bu anlamda faydalı olabileceğini, “Yani bence iyi bir şey. Yani çocukların okula devam etmesi için bir de babalara korku salması için bence iyi bir şey.” sözleri ile ifade ederken; aynı şekilde V.5KC de “Bence faydalı yani hiç olmazsa parayı duyunca biraz daha salmak ister büyükleri, cezayı...” şeklinde idari para cezasının velileri öğrencileri okula gönderme yoluna itekleyebileceğini belirtmiştir.

Öğretmen katılımcıların veli ve öğrencilerden farklı olarak uygulamanın başarı sağlamasını bazı şartlara bağladıkları ve bazı noktalara dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Ö.3KB, tecrübelerinden yola çıkarak para cezası uygulamasının işleme konulmadığını ve uygulanması halinde problemin çözümüne katkı sağlayabileceğini belirtmiştir: “Para cezası caydırıcı olabilir ama ya göndermek istemediği zaman her türlü ödeyip yine de göndermeyebilir. Caydırıcı olabilir ama gerçekten uygulanması lazım.” Katılımcının açıklamasına bazı vakalarda velilerin cezayı ödeme yoluna gidip çocukları göndermemeye devam edebilecekleri şerhi de düştüğü görülmektedir. Ö.4EA ise idari para cezasının bir gereklilik olduğunun altını çizerek, uygulamanın sorunu çözebilecek etkiler ortaya çıkarabileceğini ama bu durumun eğitimin amaçları açısından istenen sonuçlardan uzak kalacağını belirtmiştir:

Yani cezai işlem hani yapılması gerekiyor ama yani yine söylüyorum. Hani 11 yıllık eğitim yani okumak isteyen bir öğrenciye hani bunlar aslında çözüm değil. Hani tamam olabilir yani veli ne

yapabilir? İşte para cezası almamak için çocuğunu okula getirir. Kendi getirir, götürür. Hani bunları yapabilir. Ama burada önemli olan hani bizim bu çocuktan verim almamız mı önemli? Yoksa o çocuk sıraya, o çocuğu zorla ya da zorlamayla oturtmamız mı önemli? Yani aslında bu ayrıma bakmak lazım. (Ö.4EA)

Tablo 27’de görüldüğü üzere katılımcı görüşlerinin belirli bir kısmı (%30), İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda (1961) belirlenen para cezası miktarlarının yetersiz olduğu vurgusu ile “caydırıcı değil” (f=6) teması altında toplanmaktadır. Bu temada görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu (f=4) idarecilerden oluşmaktayken diğer katılımcıların da öğretmenler olduğu görülmektedir. İ.4EA ve İ.3KB belirtilen hükümlerin zaten idari anlamda uygulanmadığına dikkat çekmiştir. İ.4EA ilgili kanunda belirtilen meblağların günümüz ekonomik koşullarında çok düşük seviyelerde kaldığını ifade etmiştir: “Şu an baktığımda çok cüzi bir miktar gibi bir şey. Toplamda 500, 1000 TL evet hani bu ceza uygulanıyor, uygulanmıyor orası ayrı tartışılır bir konu ama yeterli bir miktar değil. Hani caydırıcılığı yok hocam hiçbir şekilde.” İ.3KB ise uygulamanın öğrenci nezdinde dahi bir etki uyandırmadığına, öğrenciler tarafından kesilsin ödensin gibi karşılıklar bulduğuna parmak basmıştır: “Uygulanmıyor, kesinlikle uygulanmıyor. Yani bunu birçok idarecisi de yapmıyor. Velinin de gözünü korkutmuyor bu durum. Hatta bazen çocuklar ya babam parayı ödesin ne olacak ki gibi cevaplar da veriyorlar.” Benzer şekilde İ.2EM de uygulamada belirlenen ceza miktarının veliyi caydırmaktan uzak kaldığına işaret etmiştir: “O boyutu da meblağ anlamında yetersiz geldiği için veli ondan çekinmiyor.”

Ö.2KM de idarecilerin bu yöndeki görüşlerine “Uygulandığını duymadım yani sürekli devamsız öğrencilerimiz var. Caydırıcı olmadığını düşünüyorum.” sözleri ile katılırken, Ö.5EC ceza miktarının caydırıcı olmadığını şu ifadeler ile aktarmıştır:

Para cezasını öder ve çocuğunu okula göndermemeye devam eder diye düşünüyorum. Bu genel anlamda da öyle olduğunu düşünüyorum. Çünkü öyle çok büyük caydırıcı bir meblağ değil zannediyorum. Caydırıcılığı da az, caydırıcılığı da az buluyorum. Uygulandığını da fiili olarak 16. yılını uygulandığını uygulandığına tanık olmadım. (Ö.5EC)

İdareci ve öğretmenlerin genel anlamda İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) para cezası ile ilgili hükümlerini kronik devamsızlığının çözümünde yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcı eğitimciler para cezası hükümlerinin caydırıcılıktan uzak olmasının yanında uygulanma aşamasında sıkıntılar olduğunu paylaşmıştır. Uygulamanın sadece mevzuatta kaldığını düşünen katılımcılar daha önce cezanın uygulandığı örneklerle karşılaşmadıklarını belirtmektedir. Hatta Ö.1KK para cezası işleminin daha önce çalıştığı bir kurumda uygulandığını fakat idari para cezasını ödeyemeyeceğini belirten veliye sosyal yardımlaşma fonundan yardım sağlandığını ve para cezasının başka bir devlet kurumunun desteği ile ödendiği ifade etmiştir. Özetle eğitimci

katılımcılar ilgili kanunun cezai yaptırım içeren hükümlerinin uygulanmadığı yönünde net bir görüşe sahiptir. Katılımcılarda hâkim olan görüşler idari para cezası kesilmesine olanak sağlayan hükümlerin kronik devamsızlığın çözümünde etkisini yitirmiş bir uygulama olarak düşünülmesine sebebiyet verebilir. Her ne kadar veli ve öğrencilerdeki ağırlıklı görüş para cezasının sorunun çözümüne olumlu anlamda katkı sağlayabileceği yönünde olsa da bu katılımcıların görüşmeler esnasında ilgili sorulara özgüven içerisinde yanıtlar vermeleri, cezai işleme dair herhangi bir tedirginlik duymamaları, bu katılımcılar nezdinde de uygulamanın etkisinin belirttikleri şekilde olmayacağı düşüncesini oluşturmuştur. İdareci ve öğretmenlerin mesleki kariyerleri de dikkate alındığında para cezası hükümleri, kronik devamsızlık problemi bağlamında teorik olarak kurallaştırılmış fakat uygulama aşamasında idari makamların sorunun çözümü için tercih etmekten imtina ettikleri ve de etkisi tartışılır bir uygulama olarak görülebilir.

Katılımcılar arasında para cezası uygulamasının “yanlış” olduğunu düşünen (f=3) öğrenci ve veliler bulunmaktadır. İlgili görüşlerin analizini yapmak için veli katılımcılar V.1EK, V.4EA ve öğrenci katılımcı T.3KB’nin görüşlerini irdelemek gerekir. T.3KB ve V.5KC uygulamanın insanları maddi anlamda zorlayabileceğini, özellikle maddi olanakları yetersiz ailelerin cezaları ödemekte zorlanabileceğini belirtirken, V.1EK ise öğrenciyi zorla ya da bir ceza yaptırımı ile okula göndermenin hiçbir fayda sağlamayacağını, bundan verim almanın mümkün olmayacağını dolayısıyla uygulamanın yanlış bir yöntem olduğunu savunmuştur.

4.4.3. Katılımcıların Sınıf Tekrarına İlişkin Görüş ve Önerileri

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) 18. Maddesine göre ortaokullarda eğitim ve öğretim yılında özürsüz 20 gün devamsızlık yapan öğrencilerin durumu ŞÖK’te görüşülmekte ve sınıf geçmesine veya sınıf tekrarına karar verilebilmektedir. Katılımcılara bu doğrultuda yöneltilen “Kronik devamsızlık olgusu bağlamında MEB Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2014) yer alan sınıf tekrarı uygulamasına ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcı yanıtlarının; “faydalı ve caydırıcı”, “faydasız ve yanlış”, “sorunlu/ revize edilmeli” ve “fikrim yok” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 28*Katılımcıların Sınıf Tekrarı Hakkındaki Görüşleri*

Görüşler	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Faydalı ve caydırıcı	3	60,0	2	40,0	2	33,3	4	57,1	11	47,8
Faydasız ve yanlış	2	40,0	2	40,0	1	33,3	1	14,3	6	26,1
Sorunlu / Revize edilmeli	0	0,0	0	0,0	3	33,3	2	28,6	5	21,7
Fikrim yok	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	1	4,4
Toplam	5	100,0	5	100,0	6	100,0	7	100,0	23	100,0

Tablo 28’de görüldüğü üzere katılımcı görüşlerinin yarısına yakını (%48) “Faydalı ve caydırıcı” teması altında toplanmıştır. İdareci ve öğrenciler (f=7) bu temanın çoğunluktaki katılımcı grubunu oluştururken, veli ve öğretmenlerin ise bir kısmı (f=2) bu görüş altında toplandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların azımsanmayacak bir kısmı (%26) karşıt şekilde MEB Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) hükümlerinde yer alan sınıf tekrarı uygulamasının yanlış bir uygulama olduğunu ve uygulanması halinde fayda sağlayamayacağını düşünmektedir. İdareci ve öğretmenlerden oluşan küçük bir grup ise (f=3) uygulamanın bu haliyle sıkıntılı yönleri olduğunu ve yenilenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Bir beldede çalışan idareci katılımcı İ.3KB sınıf tekrarı uygulamasının mevzu bahis öğrenci açısından olumlu etkileri olmayacağını öngörse de genel anlamda kronik devamsızlık probleminin çözümüne fayda sağlayacağını düşüncesini aktarmıştır. Hatta katılımcı bu eğitim öğretim yılında ŞÖK toplantısından sınıf tekrarı yönünde karar çıkması halinde bu kararı destekleyeceğini ekleyerek, sürekli sınıfı geçen öğrencilerin “nasıl olsa geçiyoruz” düşüncesiyle her anlamda rahat bir tavır sergilediğini ifade etmiştir. Bu şekilde her geçen gün olumsuz bir tablonun ortaya çıkması katılımcıyı bu düşünceye sevk eden bir faktör olarak göze çarpmıştır.

Ama okul kültürü açısından devamsızlık yapıp da gelmeyen bir öğrenci kaldıysa diğerlerine bu güzel bir örnek teşkil eder diye düşünüyorum. Aslında uygulanması da taraftarıyım ki bundan sonraki fikrim de böyle bu seneki öğretmenlerimizle de görüştüm. Sınıfta kalması için gerekli bütün evraklarınızı hazırlayın. Bu öğrenci kalsın dediğiniz takdirde kalacak dedim. Şimdiye kadar bir sonuç göremedik zaten. Daha kötüye gidiyor. Devamsız öğrenci de olsa işte ders başarısı düşük olan da olsa nasıl olsa geçiyoruz deyip bir rahatlık bir rehabet içerisinde geliyorlar. Bir de bu şekilde görmelerini istiyorum. (İ.3KB)

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) 31. maddesine göre ŞÖK’e kalan öğrencilerin durumu öğrencisinin şubesinde derse giren ve okul müdürünün oluşturduğu ŞÖK toplantısında alınacak kararla belirlenmektedir. Kurul

üyelerinin salt çoğunluğunun oyları ile öğrencinin sınıf tekrarı yapmasına ya da sınıfı geçmesine karar verilmektedir. Oyların eşitliği halinde kurul başkanı olan okul müdürünün verdiği oy yönünde karar verilmiş olur. Yönetmelik hükümleri bu şekilde olsa da katılımcı ifadelerinden ŞÖK toplantılarında okul müdürlerinin karar sürecini etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Katılımcı her ne kadar toplantıda katılımcıların kararının belirleyici olacağını belirtse de bu zamana kadar yapılan toplantılarda bu sürecin böyle işletilmediği sonucu çıkarılabilir.

Avantajlı bir beldede çalışan İ.4EA ise genel anlamda sınıf tekrarı uygulamasını 8. sınıftaki öğrenciler için uygulamaz iken ara sınıflardaki öğrenciler için uyguladıklarını belirterek uygulamanın bu şekilde verimli olduğunu ve son sınıfa gelen öğrencileri sınıfta bırakmanın verimli olmayacağını savunmuştur:

5-6-7' de ŞÖK kararıyla devamsız olan öğrenciler sınıf tekrarına bırakırken sekizde daha nadir oluyor. Tamamen sürekli devamsız hiçbir şekilde okula bırakmıyorsun zaten o az çok biliyoruz sistem tarafından direkt ŞÖK'e gelmiyor. Kendisi direk kalıyor. Hani not girişi ya da herhangi bir giriş yapılmadığı için direkt sürekli devamsız olarak kalıyor. Onun dışında ara sıra uğrayan ya da sınav zamanları okula gelen öğrencilerin sekizinci sınıfta yani bir yıl daha okula bağlamanın anlamsız olacağını düşünüyorum. (İ.4EA)

Katılımcıya teyit amaçlı yöneltilen “Teyit edin lütfen beni yani sekizinci sınıfta biraz daha bunun esnek yönetebileceğini, ara sınıflarda 5-6 gibi sınıflarda biraz daha bu konunun verimli olabileceği gibi bir düşünceniz var.” söylemine “Kesinlikle hocam yani hani bir yönüyle uygulamamız da aslında bu.” şeklinde karşılık vermiştir.

Merkez okulda eğitim öğretim görmekte olan öğrenci T.2EM, soruya kendinden yola çıkarak cevap vermiştir. Sınıf tekrarına kalmanın her ne kadar kendisi için üzüntü verici bir durum yaratsa da sınıf tekrarı yaşaması halinde gelecek sene okula gideceğini belirtmiştir. “Bence olumlu hocam. Ben kendimden örnek vereyim. Ben bu sene kalırsam. Öbür sene bitirmek için gideceğim. Olumlu hocam.” Katılımcı bu şekilde sınıf tekrarı uygulamasının kronik devamsız öğrenciler için bu davranıştan caydırıcı etkilere sahip olduğunu vurgulamıştır. Dezavantajlı yerlerde eğitim öğretim gören T.1KA da devamsızlığı kastederek “İyi bence tekrarlama, daha da yapmaması için...”, T.5KC ise “Bu da güzel. Faydalı bence.” sözleri ile uygulamanın sorunun çözümü açısından faydalı olacağını ifade etmiştir.

V.5KC ise uygulama hakkında çok net bir fikre sahip olmasa da devamsızlık yapan öğrencinin sınıf tekrarı yapmasının adil olacağı yönünde görüş bildirerek, “Valla öğrencinin durumuna bağlı bilmiyorum hocam. Gelmeyen öğrencinin daha fazla ödevlerinden kalan bir öğrenciye bence iyi bir uygulama. Olumlu bence.” demiştir. Benzer şekilde devamsızlık yapan öğrencilerin derslerinden geri kaldığını belirtken V.3EB de bu

yönüyle öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi etmesi için sınıf tekrarı yaptırılması gerektiğini aktarmıştır:

Onu da iyi buluyorum hocam. Şimdi şöyle benim için ben şimdi gördüğüm için mesela bir sezonda bu dönemde kaç ay gidiyor okula hocam? (9 ay 8 ay), 8 ay mı gidiyor bir dönemde? (5 ay 4 ay) 4 ay 5 ay şimdi benim kızım mesela öğrenci olarak temsil veriyorum. Bir ay gitmediği zaman ne olacak? Öğrenme kayıpları geri geriye geri geri gidecek yani. Çocuk bazı şeyleri öğrenemeyecek. Geç arkadan gidecek yani. Geriden gidecek yani öğrenemeyecek. (V.3EB)

Kronik devamsızlık yapan öğrencilerin sınıf tekrarı yaptırılması gerektiğini düşünen Ö.5EC ise V.3EB'ye benzer şekilde istenen başarı düzeyine ulaşamayan öğrencilerin sınıfı geçmelerinin olumsuz bir örnek teşkil ettiği fikrini paylaşmıştır. Katılımcı ayrıca bu şekilde uygulanan örneklerin devamsızlık davranışına bir pekiştireç olduğunu ve olumsuz davranışı onaylandığını ifade etmiştir:

Yani sınıf tekrarı yapılması taraftarıyım. Bunu soruyorsanız. Sınıf tekrarı yapılması taraftayım. Çünkü kazanması gereken kazanımları, becerileri kazanamıyor. Okula devam etmiyor ve şube öğretmenler kurulu kararıyla bir üst sınıfa geçirilip de bunun aynı şekilde devam etmesini pekiştirme gibi bir şey olduğunu düşünüyorum. Pekiştireceğini düşünüyorum. Öyle kötü örnek olacağını düşünüyorum. (Ö.5EC)

Dezavantajlı bir yerde çalışan Ö.1KK, ise sınıf tekrarı uygulamasının uygulanma aşamasında yaşanan problemlerden dert yanarak uygulanması halinde çok etkili olacağını devamsız öğrencilerin yarsının okula döneceğini savunmuştur: “Ben şuna inanıyorum. Bu okulda bir kişi sınıf tekrarından bırakırsak diğerleri korkar. Yani sınıf tekrarı yapan bunu bir adet haline getirmiş eğer 60 kişilik bir öğrenci grubundan bahsediyorsak bence net bir şekilde yarısını caydırıcıdır.”

Yukarıdaki ifadelerden katılımcıların, sınıf tekrarı uygulamasının faydalı olabileceğini, başka bir deyişle sınıf tekrarının öğrencileri devamsızlıktan caydırıcı olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında eğitimci katılımcıların problemin çözümünde bu yola başvurmadıkları, veli katılımcıların ise sınıf tekrarı yoluna gidilmesini onaylamadıkları anlaşıırken; öğrenci katılımcıların ise genel anlamda bu konuda tedirgin olmadıkları anlaşılmaktadır. Veli ve öğrencilerde bu uygulamaya gidilmeyeceği yönünde bir inanç ağır basarken, eğitimci katılımcıların ise bu durumu kanıksamış bir durumda oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bazı öğrenci katılımcıların sınıf tekrarı yapılırsa da bunun kendileri açısından bir önem arz etmediği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmıştır.

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların bir kısmının da (%26) uygulamanın “yanlış” olduğu ya da “faydasız” olduğu düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcı sıklığı açısından bu görüşe sahip olanların gruplarda dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir. V.1EK ve V.4EA öğrenciye sınıf tekrarı yaptırmanın fiziki olarak

büyüyen çocuklar açısından riskler taşıdığını vurgulamıştır. Şehre uzak bir köyde yaşayan V.1EK, ergenlik dönemine giren çocukların sınıf tekrarı ile kayıp bir süreç yaşayacaklarını vurgularken, “Ergenlik çağına olduğu için hocam bence o kayıp bir süreçtir. Bence o tamamen yanlış. Özellikle kırsal kesimlerde bunu belli ediliyor.” sözleri ile uygulamanın yanlış olduğunun altını çizmiştir.

Öğrencilerden T.4EA ve T.3KB sınıf tekrarının öğrencileri arkadaşlarından ayırdığını söyleyerek fayda sağlamaktan öte zararlı sonuçlar doğurduğunu düşünmektedir. T.4EA, “Sınıf tekrarı, o kötü hocam. Sınıf tekrarı hocam. Arkadaş olmuyor işte. Kendimizi o tiplerle okula daha şey...” sözleri ile diğer sınıftaki arkadaş çevresini benimseyemeyeceği izlenimini verirken T.3KB ise “Bunu da sevmiyorum çünkü sınıf tekrarı olmasa yine devam ederim arkadaşlarımla...” sınıf tekrarının okula dönme ihtimalini tamamen ortadan kaldıracağını altını çizmiştir. “Yine okuldan daha çok soğumuş olur. Sınıf tekrar tabi olumsuz olur bence.” şeklinde görüş bildiren öğretmen katılımcı Ö.3KB de uygulamanın fayda sağlamanın aksine öğrenciyi okuldan iyice soğutacağını ve olumsuz etkileri olacağını ifade etmiştir.

Öğretmen ve idarecilerin sınıf tekrarının caydırıcı olacağı ve sorunun çözümüne fayda sağlayacağı yönünde fikirlerinin yanında aslında bazı öğrenciler için sınıf tekrarı yaptırmak isteğinde oldukları anlaşılmaktadır. Eğitimcilerin yetkileri olması ve istemelerine rağmen sınıf tekrarına karar vermemeleri dikkat çekicidir. Öğretmen ve idarecilerin uygulamanın fayda sağlayacağına inanmalarına rağmen neden uygulanmadığı yönündeki sorulara verdikleri yanıtların başında uygulamanın eksikleri ve handikaplarının varlığı gelmektedir. Eğitimcilerin azımsanmayacak bir kısmı (%21) uygulamada sorunlar bulunduğu ve bazı yeniliklere ihtiyaç duyulduğu görüşünü paylaşmaktadır. Örneğin dezavantajlı bir bölgede çalışan Ö.1KK, ŞÖK toplantılarının uygulama gerçekliğinin bulunmadığı, toplantıların prosedür olarak gerçekleştirildiği ve kararların öğretmenlere imzalatıldığını belirterek; öğrencinin başarı veya devamsızlık durumu ne olursa olsun sınıfı geçtiğini belirtmiştir. Sınıf tekrarına kalan öğrenci velilerinin bunu çok büyük bir problem haline getirebildiğini ekleyen katılımcı bu sebeple ne öğretmenlerin ne de idarecilerin olası sıkıntıları yaşamamak adına sınıf tekrarı yönünde bir karar almak istemediklerini ifade etmiştir:

Hepimiz ŞÖK’ten geçer imzası sattıktan sonra bence bu uygulamada olan bir şey değil. Kaç okul yani şimdi bir gidelim kaç tane okulda gerçek ŞÖK toplantısı yapılmış. Kaç öğretmen oylamaya girmiştir ve ŞÖK kararında geçti kaldı demişizdir. ŞÖK kararında hepimiz geçiriyoruz. Bize bir tek imza atmak kalıyor. Çünkü idare olarak da öğretmenler olarak da kimse veli sıkıntısını göze almak istemiyor. Veliler baş problem aslında. Eğitim öğretimi başta şey yapan tökezleten veli. Çocuğum başarısız kalsın ne demek başarısız, niye kalsın? Çocuk geçsin senesinden çalmayın. Yılından

çalmayın. Aynı problem yine geçirmek zorunda kalacağım. Benim gözümde ŞÖK diye bir şey yok hocam. (Ö.1KK)

Benzer şekilde Ö.2KM de uygulamanın aslında caydırıcı yanları olduğunu fakat ŞÖK'e kalan öğrencilerin geçirildiğini ve öğrencinin bunu bilmesi sebebiyle de uygulamanın etkisinin yitirildiğini belirtmiştir:

Yani sınıf tekrarı var ama yine ŞÖK'te öğrenciler geçiriliyor. Onun da hani veli yönünden, öğrenci yönünden, devamsızlık konusunda caydırıcı olduğunu düşünüyorum ama yıl sonunda hani öğrenci sınıfı geçince ama ben nasılsa geçiyorum diyor. O yüzden pek de etkisini olduğunu düşünmüyorum. (Ö.2KM)

İ.2EM, daha önce ŞÖK'e kalan öğrencilerin karne dağıtımından bir hafta sonra değerlendirildiğini ve bu sürecin öğrencilerde bir tedbir alma zorunluluğu doğurduğunu belirterek şimdiki uygulamada bu etkilerin ortadan kalktığına dikkat çekmiştir. Ayrıca katılımcı, öğrenciler ŞÖK'e gelmeden önce çalışan ve çalışmayanı ortaya çıkaracak bir değerlendirmenin temel alındığı bir uygulamanın geliştirilmesi gerekliliğini eklemiştir:

ŞÖK'ten önce bir okullara ne diyelim o norm bir değerlendirme ölçütü gelmeli. Çocuğun değerlendirilmesi tek yönlü olmaz ama en azından teorik veya uygulamalı derslerde çalışanla çalışmayanı ayırt etmemiz lazım. Not baremini ona göre vermemiz lazım. Ondan sonra bu değerlendirmeyi düzgün bir şekilde yapmamız gerekir. Akabinde o ŞÖK olayı da eskiden güzeldi. En azından çocuk bir tedbir alıyordu kendine veya işte aşağılanma veya hor görülme, ortadan kalksın diye bakanlık bunu karneden önce yapmaya başladı. Eskiden biz bu ŞÖK'ü hani dağıtırdık. ŞÖK'e kalan öğrenciler bir hafta sonra verilirdi. Çocuk en azından bir kaldığını veya işte çalışması gerektiğini anlardı. Şu anda çocuk ŞÖK'e kalmış ya da düzgün ne denir normal geçmiş hiç umurunda değil. (İ.2EM)

Bulgular değerlendirildiğinde sınıf tekrarı hakkında katılımcı görüşlerinin kronik devamsızlık olgusu bağlamında uygulamanın faydalı olacağı ya da araştırmaya katılan öğrenciler nezdinde olmasa dahi genel anlamda bu problemin çözümüne katkı sağlayacağı yönünde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Özellikle idarecilerin büyük çoğunluğu uygulamanın gerekliliğine işaret ederken diğer katılımcılar da bu düşünceye katılım sağlamıştır. Eğitimci katılımcıların uygulamanın fayda sağlayacağını belirtmelerine rağmen uygulamaya başvurmadıkları veli ve öğrenci katılımcıların da sınıf tekrarının kendilerine uygulanmasını istemedikleri göze çarpan bir başka husustur. Öğretmen ve idarecilerin sınıf tekrarı uygulamasının kendilerine çıkaracağı ekstra iş yükü, gelebilecek veli ve çevre tepkisinden çekinme ve sorunlu öğrenciden kurtulma gibi gerekçeler ile sınıf tekrarı uygulamasına başvurmadıkları göze çarpmaktadır.

4.4.4. Katılımcı Okullarda Kronik Devamsız Öğrencilere Yapılan Mevcut Fiili Uygulamalar

Okullarda gerek Türk Eğitim Sistemi dahilinde yasal mevzuatlar ile kurallaştırılmış gerekse eğitimciler tarafından devamsızlığın önlenmesi amacıyla teamülen uygulanan fiili uygulamalar bulunmaktadır. Bu başlık altında bu tedbirlerin uygulanma durumunu uygulandıysa etkilerini, uygulanmadıysa uygulanmama gerekçelerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Bahsi geçen devamsızlık tedbiri uygulamaları öğrencinize uygulandı mı?”, “Uygulandıysa çözüm açısından için nasıl bir etkisi oldu?”, “Uygulanmadıysa neden uygulanamadı?” soruları yöneltilmiştir. Bunun yanında katılımcılara “Ev ziyareti yapıldı mı? Diğer kurum ya da kişilerle (Muhtarlık, Milli Eğitim Müdürlüğü, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, STK’ler vb.) iş birliğine gidildi mi?” gibi sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda kronik devamsızlık probleminin çözümü için okulların öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirdiği, öğrenci velisini aradığı ve de öğrenci velisi ile okulda yüz yüze görüşmeler yaptığı buna karşılık aile ziyareti, diğer kurum ya da kişilerle iş birliği, sınıf tekrarı ve de para cezası gibi uygulamaların hayata geçirilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 29

Katılımcı Okullarda Kronik Devamsız Öğrenciler İçin Yapılan Mevcut Fiili Uygulamalar

Uygulamalar	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciyle görüşme	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	20	100,0
Veliyi arama	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	20	100,0
Okulda veli görüşmesi	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	20	100,0
Devamsızlık mektubu	2	40,0	1	20,0	5	100,0	3	60,0	11	55
Aile ziyareti	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sınıf tekrarı	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Para cezası	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diğer kurum veya kişilerle iş birliği	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Toplam	17	23,9	16	22,5	20	28,2	18	25,4	71	100,0

Tablo 29’den anlaşılabacağı üzere okullarda kronik devamsızlığın çözümüne yönelik bazı uygulamaların hiçbir ayrışmaya uğramadan uygulandığı görülürken buna karşılık kimi uygulamaların uygulanmadığı göze çarpmaktadır. Katılımcıların tamamı (f=20) öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirildiğini, velinin arandığını ve veli ile okulda görüşme yapıldığı

belirtmiştir. Bunun yanında katılımcıların yarısından fazlası (f=11) okul tarafından veliye devamsızlık mektubu gönderildiğini belirtirken katılımcılar veli ziyareti yapılmadığını, diğer kurum ya da kişilerce iş birliğine gidilmediğini, öğrenciye sınıf tekrarı yaptırılmadığını ve veliye para cezası kesilmediğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar yapılan kimi uygulamaların kısa süreliğine hafif olumlu etkileri ortaya çıkardığını belirtse de uygulamaların genel anlamda sorunun çözümüne katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Örneğin Ö.3KB bu durumu “Etki etmemiş ki öğrenci daha devam ediyor (devamsızlığı kastediyor)” şeklinde ifade etmiştir.

Okullar tarafından 5., 10. ve 15. özürsüz devamsızlıklarını yapan öğrencilerin velilerine e-okul veri sisteminden hazır şekilde alınan devamsızlık mektupları gönderilmektedir. Okullar yönetmelik hükümlerine göre bu bilgilendirmeyi sms yolu ile de yapabilir. Tablo 28’e göre bu bildirim katılımcıların uygulamada farklılık gösterdikleri tek çalışma olarak göze çarpmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası (f=11) devamsızlık mektubu gönderildiğini belirtirken, kalan kısım da (f=9) gönderilmediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan yalnızca bir öğrenci için aile ziyareti yapılmak istenmiş fakat öğrencinin istememesi üzerine aile ziyareti gerçekleştirilememiştir. V.5KC bu durumu, “Vallahi hocam bilmiyorum ki geleceklermiş kızım gerek yok mu, demiş. Bilmiyorum onu. Geleceklermiş aslında daha önce bugün öyle diyor.” şeklinde açıklamıştır. Bunun yanında katılımcılar, problemin çözümü aşamasında diğer kurum ya da kişilerle iş birliği yapma yoluna gidilmediği, sınıf tekrarı yapılmadığı ve para cezası uygulamalarının uygulanmadığını belirtmiştir.

Katılımcı ifadelerinden ve öğrenci devamsızlığının devam ediyor olmasından anlaşılacağı üzere okullar tarafından yapılan veliyi arama, öğrenci ve veli görüşmesi, devamsızlık mektubu gönderme gibi uygulamalar sorunun çözümüne katkı sağlayamamıştır. Katılımcıların tutum ve söylemlerinden bu uygulamaların daha önceki benzer problemler için de uygulandığı fakat uygulamaların çözüm açısından etkisinin azaldığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin T.5KC kendilerine devamsızlık bildirimi yapılmadığını umursamaz biçimde “Bilmem. Başkalarına gitmişti de bize gelmedi. Zarf göndermişlerdi. Bize gelmedi.” şeklinde ifade ederek devamsızlık davranışı sonucunda okul tarafından bir bildirim yapıldığını bildiğini belli etmiştir.

Veli ziyareti katılımcılar tarafından sorunun çözümünde etkili olabilecek bir uygulama olarak görülmektedir. Örneğin İ.2EM, okul müdürü ile daha önce başka öğrenciler için yaptıkları veli ziyaretlerinden olumlu sonuçlar aldıklarını fakat bu uygulamayı öğretmenler ile ekip halinde gerçekleştiremediklerini dile getirmiştir:

Bu tür devamsızlığı azaltmak için işte müdür bey ile biz gittik velinin gerçekten şeyi değişiyor. Bir veli ziyareti yaptığın zaman devamsızlık olsun, disiplin olsun, hal ve hareket olsun veya bir yanlış iş olduğu zaman öğretmenin bir yanlış hareket olduğu zaman, veli buraya geldiği zaman ziyaret ettiğimiz için biz bunları yaşadık. Sana çok olumlu bakıyor. Ama tanımıyorum etmiyorum. Adam şuradan kapıdan kavgayla geliyor... Olmazsa olmaz ama biz bunu kendi aciziyetimiz mi neyse öğretmenlerimize intikal ettiremedik ya da olumlu düşünceye çeviremedik. Köylerde nasıl durum bilmiyorum. (İ.2EM)

Katılımcının düşüncelerini ifade ederken öz eleştiri yapmaya yeltendiği hatta öğretmenleri bu konuda motive edemedikleri düşüncesine sahip olduğu anlaşılırken uygulamanın faydasını görmelerine ve faydalı olacağına inanmalarına rağmen uygulayamadıkları görülmektedir. Ö.3KB de veli ziyaretinin olumlu sonuçları olabileceğini “veliyi ziyaret olsa gönlünü kazanıp okula kazandırılabilir” ifadeleri ile vurgulamıştır. Merkezde çalışan eğitimciler bazıları iş yoğunluğundan, kırsalda çalışan eğitimciler ise gidiş geliş yapmalarından dolayı zaman bulamadıklarını belirtip veli ziyaretinin yapılamadığını ifade etmiştir.

Hatırlanacağı üzere Tablo 28’de katılımcı görüşlerinin çoğunluğu sınıf tekrarı uygulamasının kronik devamsızlık problemi çözümünde fayda sağlayacağı yönündedir. Buna rağmen Tablo 29 katılımcı okullarda sınıf tekrarı uygulamasının gerçekleşmediğini göstermektedir. Eğitimci ifadelerine göre kronik devamsız öğrencilere sınıf tekrarı uygulamasının uygulanmama sebeplerinin başında okulların bu konuda maruz kaldığı baskı ve mevzuat hükümlerinin bu konudaki zorlaştıracı uygulamaları gelmektedir. Örneğin Ö.4EA, öğretmenlerin milli eğitimden başlayarak, idare ve veli boyutunda sınıf tekrarı yaptırmama konusunda bir baskı altında olduğunu;

O konuda da şöyle o zaman dürüst cevap vereyim size. Ya şimdi bizim sınıfta bırakmamız yani biraz hani idare boyutu, aynı şekilde milli eğitim boyutu yani hani bunlar ister istemez hani bize bir... (çekince oluşuyor mu öğretmenlerde) tabi tabi tabi yani öğretmenlerde bu çekince oluyor. Yani milli eğitimin okula baskısı, okulun öğretmene baskısı bu şekilde bir zincirleme, böyle bir etki yapıyor. (Ö.4EA)

sözleri ile ifade edip devam eden açıklamasında, görüşme gerçekleştirilen öğrenci nezdinde yaşanmamış olsa da çalıştığı bölgede bu konunun önemli bir sıkıntı potansiyeli taşıdığını eklemiştir.

İ.2EM ve İ.5EC de devamsızlık iş ve işlemlerinin mevzuat anlamında önemli bir iş yükü oluşturduğunu bu sebeple devamsızlıktan ötürü sınıf tekrarı uygulamasına başvurmaktan sakındıklarını işaret etmiştir: İ.5EC “İş yükünde de bu devamsızlığın prosedürü oldukça fazla. Evrakları vesaire ulaşma... Tam manasıyla yapmayı istediğin zaman bir adamı oyalar.” sözleri ile iş yükü noktasına parmak basarken; İ.2EM yönetmelik hükümlerine göre sınıf tekrarı yapabilmek için yapılması gereken iş yükünün yanında sınıf

tekrarı kararı alabilmek için veli onayının uygulamayı imkânsız hale getirdiğini ve yapılan bütün çalışmaları boşa çıkardığını vurgulamıştır:

Yönetmelikler buna cevaz vermiyor bir. Sınıf tekrarına bırakmak için çocuğun şu anda çok formalite istiyor. Veli görüşmeleri veli görüşmelerinden önce o derse giren hangi derste başarısızsa öğretmenin her ay benim aklımda kaldığı kadarıyla veya 2-3 ayda bir neyse seviye tespiti yapması gerekir. Bu görüşmelerin akabinde o sene sonuna doğru öğrenci velisini ikna ederek dilekçe alınması, eğer ki sınıf tekrarına olumlu bakmıyorsa bütün yaptığın işler çöp. (İ.2EM)

Her ne kadar katılımcı idareci yönetmelik hükümlerine göre veli dilekçesi olmadan sınıf tekrarı yapılamadığı yönünde yanlış bir bilgiye sahip olsa da sınıf tekrarı konusunda İ.5EC gibi iş yükü olgusunun altını çizmiştir.

Kimi veli ve öğrenciler sınıf tekrarı yaptırılmama nedeni hususunda fikrim yok şeklinde beyanlarda bulunurken; bazı veli ve öğrenciler de uygulamanın faydasız bulunduğu için uygulanmadığını düşünmektedir. Örneğin Ö.2KM eğitimcilerin, öğrencilerin sene kaybı yaşamamaları için sınıf tekrarı uygulamasına başvurmadığını; V.1EK ise okul ile sürekli irtibat halinde olduğu, yapılması gereken her şeyin yapıldığı ve bu sebeple sınıf tekrarı uygulanmasının yersiz olacağını ifade etmiştir.

Hatırlanacağı üzere Tablo 27'ye göre katılımcı çoğunluğunun İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) para cezası hükümlerinin sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşüncesinde olduğu anlaşılmaktaydı. Bunun yanında önemli bir katılımcı grubu da ilgili kanunda belirtilen ceza miktarlarının yetersizliğinden dolayı çözüme katkı sağlamadığını, başka bir ifadeyle ceza hükümlerinin caydırıcı meblağlar olmadığını düşünmektedir. Bu durumda katılımcıların ilgili kanunun ceza hükümleri caydırıcı miktarlara çekilerek yenilendiğinde, sorunun çözümüne katkı sağlayabileceğini düşündükleri söylenebilir. Önemli bir katılımcı grubunun uygulamanın katkı sağlayabileceğini düşünmesine rağmen idari para cezası kesilme yoluna gidilmemesi ilgi çekicidir. Bu nedenle katılımcıların para cezasının neden uygulanmadığı ya da uygulanmadığına dair düşünceleri irdelenmiştir. Buna göre idareciler para cezasının genel anlamda uygulanmayan bir kaide olduğu yönünde birleşmektedir. Örneğin İ.5EC bu konuyu “Para cezası konusunda para cezasının üst makamlarca uygulanmadığını duyduk yani çalıştığım görev yaptığım illerde yerlerde bölgelerde. Uygulandığı çok nadiren uygulandığını ...” şeklinde belirterek cezayı kesmeye yetkili mercilerin konuya sıcak yaklaşmadığını ifade ederek okulların da bu sebeple cezai işlemi başlatmadığını işaret etmiştir. Benzer şekilde İ.3KB de İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) para cezası hükümlerinin uygulanmaması yönünde bir politika bulunduğunu bu durumun veliler tarafından da bilindiğini belirterek bu sebeple kronik devamsız öğrenci için herhangi bir işlem yapılmadığını dile getirmiştir:

Şöyle yani ülke genelinde zaten uygulanan kurallar değil. Yani hangi okula baksanız devamsız öğrenci vardır. Ama kaç tane veli ceza ödemiştir. Kaç tane öğrencinin kapısına jandarma gitmiştir. Belki böyle bir şey var. Uygulanmıyor biliyoruz. Veliler de bunun farkındalar. Uygulamaya kalksak belki bizim için de problem olacak ve belki onaylanmayacak gerekli kurumlar tarafından. Çünkü ülke genelinde ülkenin en üst düzeyinden uygulanmaması gibi bir görüş var. (İ.3KB)

Bunların yanında katılımcı idarecilerin sınıf tekrarı uygulamasında olduğu gibi velilerin idari para cezası konusunda okula tepki göstermeleri, okul aile ilişkilerinin bozulması gibi bir tedirginlik yaşadıkları da anlaşılmaktadır. İdareciler gerek gönderilen devamsızlık mektubunda para cezası hükümlerinden bahsedilmesi gerekse veli görüşmelerinde bu hususun telaffuz edilmesinden ötürü uygulanmayan bu eylemlerin okulun ve idarecilerin söylemlerini güvensizleştirdiğini ve bu yönüyle de uygulamanın eğitimciler açısından bir handikap olduğunu eklemiştir.

Katılımcı öğretmenler de ilgili kanun hükümlerinin uygulanmadığının farkında olmakla beraber konunun idari bir boyut olduğunun altını çizmekte ve neden uygulanmadığı hakkında idarecilerin daha geçerli bilgilere sahip olabileceğini işaret etmektedir. Örneğin Ö.4EA bu konuda şunları ifade etmiştir:

Yani hani para cezası niye uygulanmadı onu da bilmiyorum ya yani şimdi evet çünkü o konuda şimdi zaten bu yazışmaları idareye yaptığı için yani hani o ve sınıf öğretmenin görevleri ve idarenin görevleri yani farklı olduğu için hani o konuda bilgim yok. Hani şimdi sizi yanlış yönlendirmek istemiyorum. (Ö.4EA)

Ö.3KB de benzer şekilde “Uygulandığını duymadım yani sürekli devamsız öğrencilerimiz var.” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrenci ve veliler para cezasının neden uygulanmadığı konusuna genel olarak fikrim yok şeklinde beyan vermiştir. Öğrenciler eğitimcilerin ailelerin maddi durumlarını düşünüyor olabileceği ihtimalini eklerken veliler ise idari para cezasının uygulanmamasından memnun bir şekilde öğrenci için yapılması gereken her şeyin aile tarafından uygulandığı için bu uygulamaya gerek görülmediğini ifade etmiştir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) 52. maddesine göre mülki amirler, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatı zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin mecburi ilköğretim kurumlarına devamını sağlamakla veli yahut vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine yardımla ve her türlü tedbiri almakla sorumlu tutulmuştur. Muhtarlar da devamsızlık konusunda aynı kanun tarafından daha kapsamlı görevlere tabidir. Bunun yanında okullar kronik devamsızlık nedeniyle aile sosyal politikalar bakanlığı teşkilatları ile çocukların korunması amacıyla aile mahkemelerince eğitim tedbiri kararı aldırabilmektedir. Fakat katılımcı okullarda sorunun çözümü açısından kanunlarla belirtilen hiçbir kurum ya da kişiyle iş birliği yoluna gidilmediği anlaşılmaktadır. Bu

konuda kimi katılımcılar tarafından okul içerisinde çözilemeyen konuların okul dışı kurumlar ile çözilemeyeceği görüşleri dile getirilse de katılımcılarda kronik devamsızlığın çözümünde farklı kurumlarla iş birliği yapma noktasında bilgi ve istek eksikliği olduğu göze çarpmıştır. Bunların yanında katılımcılara yöneltilen “Problemin çözümü için neler yapıldı?” sorusuna katılımcılar, tarafından farklı bir çözüm yönteminin uygulandığı örnekler ortaya konulamamıştır. Ayrıca görüşme esnasında kronikleşen devamsızlığın artık katılımcılar tarafından kabullenildiği ve normalleştiği bir durumun net şekilde hissedilmesi, problemin katılımcıların gündemlerinden düştüğü ve artık çözüm bekleyen öncelik konuları arasında olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple katılımcı okullarda devamsızlık sorununun kolayca kronikleştiği ve bu sürecin tespitinde ve gelişme sürecinde yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı sonucu çıkartılabilir.

Son olarak okullarda göreve yeni başlayan idarecilerin, okul problemlerini tanıma noktasında kronik devamsızlık probleminde yetersiz kalabildikleri göze çarpmaktadır. Göreve yeni başlayan iki okul müdürü birçok soruda süreçler ile bilgi sahibi olmadığını ve bu sebeple çözüm noktasında inisiyatif alamadıklarını belirtmiştir.

4.5. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne Yönelik Görüş ve Önerileri

Bu başlıkta kronik devamsızlık sorununun çözümüne yönelik katılımcı düşüncelerine ilişkin bulgular aktarılmıştır. Uygulayıcı konumundaki öğretmen ve idarecilerin problemi çözme adına uygulamış oldukları veya fayda sağlayacağını düşünüp yetkisizlik ya da imkânsızlık nedeni ile uygulayamadıkları çözüm yöntemleri; problemin merkezinde bulunan öğrenci ve velilerin de sorunun çözümüne yönelik görüş ve önerileri irdelenmiştir. Uygulama aşamasının, problemi çözme basamakları arasında önemli bir basamağı oluşturduğu göz önüne alınırsa mevcut fiili uygulamaların başarısı kadar bunların geliştirilmesi de kronik devamsızlık probleminin çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu sebeple bu sorunun yaşayan katılımcıların sorunun çözümüne dair düşünceleri farklı sorular ile ayrıntılı şekilde incelenmiş bulgulara ait analizler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmada kronik devamsızlık sorununun çözümüne yönelik katılımcıların görüş ve önerilerinin anlaşılabilmesi için katılımcılara “Sizce devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okul nasıl olmalı?”, “Sizce öğrenciniz ne yapılırsa ya da ne değişirse devamsızlık yapmayı bırakır?” ve “Sizce genel anlamda kronik devamsızlığın ortadan kalkması için neler yapılabilir?” soruları yöneltilmiş bu konu hakkındaki görüş ve

düşünceleri alınmıştır. Aşağıda ilgili konulara yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.5.1. Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesi Bağlamında İdeal Bir Okulun Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

Kronik devamsızlığın önlenmesi noktasında ideal bir okulun özelliklerini anlamak adına katılımcılara yöneltilen “Sizce devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okul nasıl olmalı? sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “sosyal ve kültürel faaliyetlere önem veren”, “öğrencilerin ilgi, beceri ve ihtiyaçlarına cevap veren”, “fiziki özellikleri yeterli”, “disiplinli”, “öğrenci problemlerini anlayan, çözen öğretmenlere sahip”, “bilinçli velilere sahip”, “okul- aile- çevre ilişkileri gelişmiş”, “aşırı disiplinli olmayan”, “imkânları ve donanımı yeterli” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 30

Katılımcıların Devamsızlığın Önlenmesi Noktasında İdeal Okul Hakkındaki Görüşleri

İdeal Okul Özelliği	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal ve kültürel faaliyetlere önem veren	3	33,3	0	0,0	3	33,3	3	33,3	9	18,0
Öğrencilerin ilgi, beceri ve ihtiyaçlarına cevap veren	1	12,5	0	0,0	3	37,5	4	50,0	8	16,0
Fiziki özellikleri yeterli	1	16,66	0	0,0	3	50,0	2	33,3	6	12,0
Disiplinli	1	20,0	3	60,0	1	20,0	0	0,0	5	10,0
Öğrenci problemlerini anlayan, çözen öğretmenlere sahip	1	20,0	3	60,0	0	0,0	1	20,0	5	10,0
Bilinçli velilere sahip	0	0,0	1	25,0	1	25,0	2	50,0	4	8,0
Okul- aile- çevre ilişkileri gelişmiş	0	0,0	0	0,0	2	66,6	1	33,3	3	6,0
Aşırı disiplinli olmayan	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,0
İmkanları ve donanımı yeterli	1	50,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	2	4,0
Diğer	2	33,3	2	33,3	1	16,6	1	16,6	6	12,0
Toplam	12	24,0	9	8,0	14	28,0	15	0,0	50	100,0

Tablo 30’da katılımcılara yöneltilen kronik devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okulun özellikleri hakkında kategorilendirilen ilk tema (f=9) “sosyal ve kültürel faaliyetlere önem veren” olmuştur. Katılımcı gruplardan öğrenci, öğretmen ve idarecilerin eşit sıklıkla görüş bildirdikleri temada hiçbir velinin görüş paylaşmadığı göze çarpmaktadır. İdareci ve öğretmenler bunun yanında “öğrencilerin ilgi beceri ve ihtiyaçlarına cevap veren” ve “fiziki özellikleri yeterli” gibi okul özelliklerini öne çıkarırken; veliler “disiplinli” ve “öğrenci problemlerini anlayan, çözen öğretmenlere sahip” gibi nitelikleri vurgulamıştır. Öğrenciler ise “sosyal ve kültürel faaliyetlere önem veren” okulun yanında aşırı disiplinli olmayan okulların altını çizmiştir.

Merkez ilçede idarecilik yapan İ.2EM, sosyal ve kültürel faaliyetlere önem veren okulların altını çizerek eskiye özlem duyar şekilde bu faaliyetlerin öğrencide aidiyet geliştireceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani okul bağlamında az önceki dediğim gibi bu tür öğrencileri işte bir takıma alma, bir halk oyunları yarışması yaptırma, bir voleybol maçında ... Bu tür etkinliklere veya eskiden okullarda işte Türkçe öğretmenleri şey yapardı. Tiyatro oyunları. Bu tür öğrencilere alındı mı öğrencide ne yapar? Sahiplenir. Neyi sahiplenir? Vazifesini sahiplenir. Neyi sahiplenir? Okulu sahiplenir ama öbür türlü sadece teorik baskıyla öğrenci okulu sevemez. (İ.2EM)

Bir belde okulunda görev yapan İ.3KB ise çalıştığı okulun imam hatip ortaokulu olmasının da etkisiyle öğrencilerin derslerde çok yorulduğunu bu sebeple sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla ihtiyaç duyduklarını ifade ederken; mevzuat olarak seçmeli derslerinin az olmasının da bu handikabı artırdığını ifade etmiştir:

Bence etkinliğin biraz daha fazla olduğu bir okul olması gerekiyor. Sosyal etkinliklerin fazla olması gerekiyor. Yığın yığın derse girmektense çünkü ben çocuklarımın her teneffüs koştur koştur kaleye gittiğini görüyorum. Bahçeye oyun çizdik. Yarışıyorlar o oyuna gitmek için. Hani bunlar için mesela öğleden sonra çocukları. Yine okulda olsun ama biraz daha fazladan etkinlik saatimiz olsun. Dersler gerçekten yoruyor çocukları yani imam hatip olması dolayısıyla buranın daha ağır daha yoğun dersleri var. Normal ortaokullardan da fazla ders görüyorlar üzerinde ve bundan dolayı seçmeli dersleri de az. (İ.3KB)

Benzer şekilde Ö.4EA görüşlerini belirtirken “Böyle farklı etkinliklerin olabildiği kültürel etkinlikler anlamında yani ilgisini çekebileceği yine aynı şekilde yani bunlar olabilir. Yani öğrenciye artısının olacağını düşünüyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Daha önce yaşadıkları devamsızlık sorunlarında edindiği tecrübelerden yola çıkan Ö.3KB de sosyal etkinliklerin problemin çözümünde olumlu etkiler ortaya çıkarabildiğini işaret etmiştir. Katılımcı sırf okulda yapılan sosyal etkinliklere katılım sağlamak adına devamsızlıktan vazgeçen öğrencileri tecrübe ettiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ya mesela bazı sosyal etkinlikler yaptığımız zaman kermestir oyunlardır. Gelmeyen öğrencilerin geldiğini gördük veya dışarıda bir piknik etkinliğinde haftalardır devamsızlık yapan öğrencileri geldiğine şahit oldum ben. Bunlara söyledim bunları artırabiliriz ama nereye kadar arttıracamız yani bunları belki ayda bir yaparız. Belki iki ayda bir yaparız ama yine biz bu sınıfa girip dersin başına

geçeceğiz. Bu etkili bir yöntem sosyal etkinlikler, aktiviteler. Çünkü gelenler gerçekten oldular. Hatta sırf bu yüzden geldik hocam diyenler de oldu. (Ö.3KB)

Katılımcı sosyal etkinliklerin etkili olabildiğini belirterek sadece sosyal etkinliklerin bu konuda yetersiz kalacağını eklemiştir. Sürekli sosyal etkinlik yapılamayacağını altını çizen Ö.3KB, tek başına sosyal ve kültürel etkinlik yapmanın da sorunu çözemeyeceği fikrini paylaşmıştır.

Avantajlı bir beldede eğitim gören T.4EA, “Eğlenceli olacak işte hocam. Voleybola yazılsak mesela...” sözleri ile sosyal faaliyetlerin okulu eğlenceli bir hale getirebildiğini ifade ederken; merkez ilçede eğitim gören T.2EM, gittiği okulda sosyal etkinlik yapma adına fiziki ve maddi imkânların yetersizliğine vurgu yaparak, okulunun sosyal ve kültürel aktivite bakımından zayıf kaldığını, bu yüzden okulların kronik devamsızlığın çözümü noktasında bu tarz uygulamalara ihtiyacı olduğunu ima etmiştir:

Ben hocam bizim okulumuzda pek fazla maddi durum yoktu. Biliyorsun hocam az çok. Pek maddi durum yoktu bizim okulda hocam. Aktivite yapacak hiçbir yerimiz yoktu. Bahçemiz vardı. O da beden eğitimlerinde top oynardık. Film izlerdik hocam tahtamız vardı. Bir onlar vardı hocam. Ondan sonra başka geri kalan hiçbir şey yoktu hocam. Ne bir voleybol topu ne bir bilgisayar odası filan hiç yoktu. Bilgisayar odamız vardı da hep eskidi. Çok eskidi hocam. (T.2EM)

Görüşler incelendiğinde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kronik devamsızlığın çözümüne katkı sağlayacağını öne süren katılımcıların gerekçeleri arasında öğrencilerin okulu sevmesi, okulda eğlenmesi ve bu sayede okula aidiyet geliştirebilmesi düşünceleri bulunmaktadır. Müfredat yoğunluğu ve okul imkânlarının sosyal ve kültürel faaliyetlerin uygulanmasında engeller oluşturduğunu düşünen katılımcılar, bu uygulamaların tek başına kronik devamsızlık sorununu çözebileceği konusuna mesafeli olsa da çözümün bir parçası olabileceğini düşünmektedir. Öte yandan velilerin sosyal ve kültürel faaliyetler konusuna hiç değinmemeleri, çocuklarının okullarda bu tarz etkinlikler yapılmadığı için devamsızlık problemi yaşadığı düşüncesini paylaşmamalarından kaynaklanabilir. Nitekim veli ifadelerinde, problemin çözümünde ideal okul özelliklerini çocukların sorununun altında yatan sebeplerin çözümüyle ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Tablo 30’da görüldüğü üzere, katılımcıların kronik devamsızlığın önlenmesi bağlamında okullarda öğrencilerin “ilgi, beceri ve ihtiyaçlarına cevap veren” bir kurum kültürüne ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri (f=8) anlaşılmaktadır. Bu tema altında toplanan görüşlerin büyük bir çoğunluğu (f=7) öğretmen ve idarecilere ait iken yalnızca bir öğrencinin bu görüşe katılım sağladığı velilerin ise bu görüşe katkı sağlamadıkları anlaşılmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde okul kültürünün öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre düzenlenebilmesi öğretmen ve idareci yetkileri bağlamında sınırlı ölçülerde gerçekleşebilmektedir. Böyle bir kurum kültürü ortaya çıkarmanın zorlukları

katılımcı düşüncelerinde yapısal değişikliklerin gerekli olduğu yönünde çözüm önerileri ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların bu konuda en sık dile getirdikleri öneri, ortaöğretimden önce öğrencilerin ilgi, istek ve önerilerine göre tercih edebilecekleri ortaokul türlerinin geliştirilmesidir. Örneğin İ.1EK ve İ.4EA, fiziki imkânsızlıkların da altını çizerek, meslek liselerinde uygulanan sistemin temel eğitime uyarlanması kronik devamsızlık sorununun çözümüne katkı sağlayacağını düşünmektedir:

Çocuk kendi başarılı olacağı kendini mutlu hissedebileceği, yetenekli olduğu alanlarda da kendini geliştirebilir. Fakat şartlarımız bu şu anda bizim okul şartlarımız buna müsait değil. Bir örnek veriyorum, bir atölyemiz yok. Bir spor salonumuz yok. Dediğim gibi bir endüstri meslek lisesinde, sanat okulunda uygulanan bu atölye çalışmalarının ortaokul seviyesine indirilmesi. Yani ilköğretim temel eğitimde olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da devamsızlık sorununa bir faydası olacağını kesinlikle düşünüyorum. (İ.1EK)

İ.4EA, İ.1EK'dan farklı olarak ortaöğretimde de kullanılmakla beraber yükseköğretimde daha sık kullanılan kendi tabiriyle ortaokul kampüslerine yani farklı ortaokul türlerinin bir arada bulunduğu yerleşke uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir:

Bence ortaokulun bir kampüs havasında olması lazım. Yani sadece sınıfa girdim. Belli bir müfredattaki dersi gördüm. İşte teneffüse çıktım. Okul bitti, evime gittim şeklinde değil de hangi uygulamalara yönelik ağırlıklı bir eğitim olabilir? O devamsız öğrencilerimizin ya da okulu sevmeyen öğrencilerin okulu sevmesi için bazı öğrenciler olarak gerçekten hani birçok alanda birçok işte eller o kadar yetenekli ki birçok büyüğün yapamadığı işleri tek başına yapabiliyorlar. Ama öğrenci dersi sevmiyor. İşte bazı derslerden neredeyse nefret edecek düzeye geliyor. Çünkü istemediği bir şeyi zorla biz çocuğa sürekli vermeye çalışıyoruz 4 yıl boyunca. Bu da çocuğun okuldan uzaklaşmasını sağlıyor. Gene böyle bir meslek okulu, kampüs gibi bir ortamımız olursa işte sporun bulunduğu, farklı el sanatlarının, mesleki teknik yeteneklerin uygulandığı, vermeye çalışıldığı bir ortam ya da bu türde okullar olursa, öğrencilerin yani düşüncem şu aslında: Dördüncü sınıftan sonra ya da beşten sonra daha doğrusu ilkökul beşten sonra ortaokulda meslek ortaokulları, spor ortaokulları şeklinde yapılırsa, işte spor ortaokulu yani buna benzer ilgi alanına yönelik okullarımız olursa çocukların hani okulları daha çok seveceğini, devamsızlık problemini ortadan kalkacağını, azalacağını düşünüyorum hocam. (İ.4EA)

Ö.1KK de öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine cevap verme konusunda MEB Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde (2017) yer alan sosyal kulüp uygulamalarında yaşanan zorluklara çözüm bulunması halinde problemin çözümüne katkı sağlanabileceğini vurgulamıştır:

Yani hocam bunun için belki çocukların ilgi alanlarını çekeceği kulüpler kurulabilir. Kulüpler gerçekten sadece evrak bazında değil işte resmi anlamda da artık bir faaliyete dökülerek uygulanabilir. Ama kulüp için bir saat yok mevzuatta. Kulüp var. Ama bizim zamanımızda kulübün dersi olurdu. Yani bir saat kulüp dersi olurdu biz öğrenciyken. Herkes hangi kulüpte ise o kulübe giderdi o saatte. Atıyorum okul idaresi derdi ki her perşembe yedinci saat altıncı saat adı her neyse kulüp saatidir. Kulüp saatinde herkes üye olduğu kulübe gidip etkinlik yapacaktır diyor. Bizim zamanımızda öyleydi yani kulüp saat diye bir saat vardı. Ama şu an devlet onu kaldırdı. Böyle bir ders saati yok. Derste yok hocam evrakta var. (Ö.1KK)

Katılımcı eski uygulamanın daha işlevsel olduğunu işaret ederek sosyal kulüplerin uygulama saati olmamasından dolayı istenen verimden uzak kaldığını ve birçok noktada

kâğıt üzerinde kalan bir uygulama olduğunu bu nedenle öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerine cevap verme beklentisini karşılayamadığını ifade etmiştir.

Bir belde okulunda görevli öğretmen Ö.4EA ise Ö.1KK gibi öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine cevap verecek başka bir fırsatın, uygulamada yaşanan sıkıntılar sebebiyle arzulanan sonucu ortaya çıkaramadığını belirtmiştir. Katılımcı, MEB (2021) Talim Terbiye Kurulu Haftalık Ders Saatleri Çizelgesi kararları ile uygulanan seçmeli derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi halinde kronik devamsızlık probleminin çözümüne katkı sağlayacağını düşünmektedir. Ö.4EA, her ne kadar seçmeli derslerin mevzuatı gereği öğrenci ve velilerin istekleri doğrultusunda belirlenen bir kurala sahip olsa da uygulama aşamasında kuraldan uzak bir durumda kaldığını ifade edip, seçmeli derslerin gelen emirler doğrultusunda belirlendiğini vurgulamıştır:

İkincisi seçmeli derslerle alakalı şimdi şöyle: Tamam miğfer dersler, bir tarih bir Coğrafya bir İngilizce... Bu ders seçmeli, bizde öğrenci derse, hani zorunlu seçmeli desek daha doğru olur. Yani en büyük hani seçmeli dersler konusundaki en büyük problem bu. Çünkü biz çocuğa neredeyse seçme şansı bırakmıyoruz. Bize çünkü gelen emir diyelim. Şu dersler seçilecek. Biz beşlere, altılara, yedilere, sekizlere o dersi seçiyoruz. Çünkü 7 saat bir çocuk okulda durduğu zaman ben çok verimli olduğunu düşünmüyorum ki öğretmeni bile ne kadar çok etkiliyor. Çocuk 2 saat matematiğe girdikten sonra böyle bir onu dinlendirecek. O baskıdan, o stresten sınıf ortamından uzaklaştırabilecek, bir müzik ya da bir beden eğitimi ya da bir resim ya da ve atölye, zekâ oyunları, satranç hani bunların olması gerekiyor. Ama bunun dışında hani farklı dersler var. Mesela tek çatı altında aynı dersi 6- 7 basamağa ayırmışlar. Mesela bu öğrenciyi sıkıyor mesela. (Ö.4EA)

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde öğretmen ve idarecilerin sorunun çözümünde öğrencilerin okulu ilgi merkezi olarak görmeleri gerekliliğine işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı eğitimciler okulu ilgi merkezi haline getirebilmek için ellerinde güçlü yetkiler olmadığını düşünmekle beraber bu konuda kendilerine yardımcı olabilecek bazı fırsatların da uygulamada yaşanan sıkıntılar nedeniyle hayata geçirilemediğini düşünmektedir.

Tablo 30’da görüldüğü üzere katılımcıların kronik devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir “okulun fiziki özelliklerinin yeterli olması” (f=6) gerekliliğine dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Bu tema altında toplanan katılımcı gruplarının çoğunluğunu (f=5) öğretmen ve idarecilerin oluşturduğu göze çarparken, öğretmen ve idareciler dışında bir öğrencinin bu temaya katkı sağladığı görülmektedir. Örneğin bir belde okulunda çalışan İ.3KB, fiziki özellikleri yeterli bir okulda devamsızlık problemi çözümü açısından daha güçlü olunabileceğini belirtmiştir. Katılımcı konu ile ilgili tecrübelerinden de yola çıkarak bilişim sınıfı, beceri atölyesi gibi fiziki imkânlarla sahip okulların bu konuda bir avantaja sahip olduğunu şu sözler ile dile getirmiştir:

Yani özellikle spor malzemeleriymi deney malzemesiydi, bir atölye sınıfı kurulmasıydı. Bilgisayar sınıfı yeterli değil kurulması tabii ki okulda çocukların imkânı fazla olursa gelmek isteyeceklerdir diye düşünüyorum. En kötü sadece bilgisayarı seven bir çocuk oyunu seven bir çocuk bilgisayar

dersi için bile gelebilir okula ki bunu görüyordum ve önceki okulumda sınıf tekrarı yapan öğrenci beden dersleri için geliyordu sadece. Yani bunlar da etkili olabilir ya da bir tasarım beceri atölyesi işte o atölyede çalışmak için gelebilir çocuklar bu konuda okulumuz yeterli değil. (İ.3KB)

Benzer şekilde İ.1EK ve Ö.1KK da çalıştıkları okulda öğrencilerin ilgilerini çekebilmek adına kullanmak isteyebilecekleri fiziki imkânlardan yoksun olmalarının sorunun çözümünde ellerini zayıflattığını belirtmiştir. İ.1EK bu hususu, “Fakat şartlarımız bu şu anda bizim okul şartlarımız buna müsait değil. Bir örnek veriyorum bir atölyemiz yok. Bir spor salonumuz yok”, Ö.1KK ise “Atölyeler olabilir hocam benim size sunacağım” sözleri ile belirtmiştir. Başka bir belde okulunda çalışan Ö.4EA, devamsız öğrencisinin beden eğitimi dersine olan düşkünlüğünün de altını çizerek okulda spor salonunun olmamasının bir handicap olduğunu “Devamsızlık anlamında yani ideal okul konusunda ya mesela hani Niğde iklim olarak sert, bir spor salonunun olması çünkü kışın çok sıkıntı yaşıyoruz.” sözleri ile ifade ederken ilçe merkezinde bir okulda çalışan Ö.2KM ise öğrencilerin okula ilgilerin yüksek tutabilmek için okulun fiziki imkânlarının önemli olduğunu “Bunun için fiziki şartlar okulun hani imkânların müsait olması gerekiyor.” sözleri ile ifade etmiştir.

İlçe merkezinde eğitim alan T.2EM de okuldan yaşanan kronik devamsızlık sorununun çözülememesinde okulun fiziki imkânlarının yetersizliğinin de etkisi olduğunu belirterek okullarının bazı imkânlarını kullansalar da bunun sorunun çözümünde yetersiz kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben hocam bizim okulumuzda pek fazla maddi durum yoktu. Biliyorsun hocam az çok. Pek maddi durum yoktu bizim okulda hocam. Aktivite yapacak hiçbir yerimiz yoktu. Bahçemiz vardı. O da beden eğitimlerinde top oynardık. Film izlerdik hocam tahtamız vardı. Bir onlar vardı hocam. Ondan sonra başka geri kalan hiçbir şey yoktu hocam. Ne bir voleybol topu ne bir ifade bilgisayar odası filan hiç yoktu. Bilgisayar odamız vardı da hep eskiydi. Çok eskiydi hocam. (T.2EM)

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmen ve idarecilerin okulların fiziki imkânlarının sorunun çözümüne katkı sağlayacağını düşündükleri anlaşılrken, öğrenci ve velilerde aynı düşüncenin hâkim olmadığı görülmektedir. Özellikle velilerin bu konuda hiç görüş beyan etmemeleri dikkat çekicidir. Bu noktada öğretmen ve idarecilerin okulların fiziki imkânları arasındaki farklar hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Nitekim bu temayı dile getiren tek öğrencinin de merkez okul öğrencisi olması, veli ve öğrencilerin bu noktada eğitimciler kadar bilgi sahibi olmadıkları hususunu güçlendirmektedir. Hatta veli V.1EA “Niğde genelinde örnek okullardan birisi hocam. Şimdi değil köy beldelerde ilde bile olmayan bir okul mevcut.” sözleri ile çocuğunun eğitim gördüğü okulun fiziki anlamda hiçbir eksiği bulunmadığını hatta birçok okuldan daha üstün fiziki özellikleri

olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında öğrenci ve velilerin fiziki özelliklerin problemin çözümüne katkı sağlayacağı düşüncesine sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 30’da eşit sıklıkta katılımcının “disiplinli” okulların (f=5) ve “öğrenci problemlerini anlayan, çözen öğretmenlere sahip” okulların (f=5) problemin çözümünde ideal okul özellikleri taşıdığı düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. İki temada da çoğunluğu oluşturan katılımcı grubu velilerden (f=3) oluşurken bir öğrenci görüşünün de temalara dahil edilebileceği anlaşılmıştır. Disiplinli bir okulun altını çizen son katılımcı bir öğretmen olurken; öğrenci problemlerini anlayan, çözen öğretmenlere sahip okulların ideal okul özelliği taşıdığını ifade eden son katılımcı ise bir idareci olmuştur.

V.3EB, disiplinli bir okulda bu sorunun çözümünde daha başarılı olunabileceğini, “Biraz disiplinli olması lazım. Bence yaşanmaması lazım yani olmaması lazım. Disiplinli okul daha iyi bence.” sözleri ile vurgularken; V.4EA, okullarda ortaya çıkan demokratik ortamın öğrenci nezdinde bazı sorunları beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Katılımcı, öğrencilerin kolaylıkla öğretmenlere karşı çıkabildiğini vurgulayarak, kendi çocukluğu döneminde okulların çok disiplinli olduğunu bu şekil bir anlayışla yönetilen okulların yaşanan problemleri en aza indirdiğini ifade etmiştir.

Ya disiplin olması lazım. Disiplin olması lazım. Şimdi eskiden biz okurduk misal. Bir tane hoca onu gördü mü hepimizin ödü sızlardı. Ama şimdi öyle durum yok. Şimdi öğretmenlere karşı geliyor çocuklar. Bunları görüyorum. Yaşanıyor yani (evet). Böyle olduğuna karşıyım. Disiplin olacak hocam. Öğretmende disiplin olacak aslında var ya şöyle dövme yetkisi de olacak. Öğretmen çocuğu kulağını çekme yetkisi de olacak. Bence en iyi çözüm o. Vallahi. (V.4EA)

Öğretmen katılımcı Ö.5KC, eskiye özlem duyar şekilde disiplin sağlanamayan okullarda birçok sorunun ortaya çıkabildiğini belirterek sorunların çözümü bağlamında disiplinli bir okul kültürünün altını çizmiştir. Disiplinli bir okul kültürü ortaya çıkarabilmek için okul müdürünün kilit bir rolde olduğunu ekleyen katılımcı, öğretmenlerin de bu anlayışa destek vermesi gerektiğini ifade etmiştir:

İkincisi yani okula geldiğinde, geldiği kurumun bir disiplini olduğunu, buraya devam etmesi gerektiğini hani ders saati başlıyor mesela sayın hocam, sınıf kapısı açılıyor örtülüyor. Kimisi erken geliyor. Kimisi geç geliyor ve bunun bir mesela sabah biz sıra olmalı, bir okulun başlıca saatte okul idaresinin öğretmenlerin mesela öğrencilerin karşılayacak şekilde burada duruyor olması, ben bu şekilde birçok yerde çalıştığım yerde böyle çalıştım mesela. Sıra olmalı çocuklar, okul müdürünü görmeli, tanımalı, bilmeli. Okul müdürü kendisini göstermeli, işin içinde olmalı yani okul müdürü kim? İşte öğrenciler onu tanıyabilmeli. Bilmeli evet birazcık saygı duymalı, birazcık çekinmeli, öğretmenler ve okul müdür, müdür yardımcısı idari anlamda okulun böyle torlayan toplayan çekip çeviren kişileri olmalı diye düşünüyorum. Bu olması gereken yani en azından böyle bir yapının, böyle büyüdük biz biraz da... Bilmiyorum o yapımı bizde yaşadıklarımızı görmek istiyoruz bilmiyorum Dediğim gibi ben biraz bunun özellikle okul idaresinin bu konuda disiplinli olması düşünüyorum. Bununla beraber tabii ki okul idaresi kural koymalı, uygulayıcı olmalı öğretmenlerde bununla birlikte öğrencilere bu disiplini aşılmalı. (V.5EC)

Görüşler değerlendirildiğinde problemin çözümü noktasında disiplinli bir kurum kültürünün ideal bir özellik olduğunu düşünen katılımcıların eskiye özlem duydukları

anlaşılmaktadır. Geçmişte okulların disiplinli bir anlayışla yönetilmesinin sorunların çözümünde etkili olduğunu düşünen katılımcılar, okullarda yeniden bu anlayışa ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Bu görüşü en fazla dillendiren katılımcı grubunun veliler olması, velilerin çocukların aile içi eğitiminde bu durumun eksikliğini yaşadıkları sonucunu ortaya koyabilir. Nitekim görüşmeler esnasında veliler, birçok noktada öğrencilerin istenen davranışları sergilemeyi reddettiğini ortaya koyan görüşler paylaşmıştır.

“Disiplinli okul” temasında olduğu gibi öğrenci problemlerini anlayan, çözen öğretmenlere sahip okul kültürünün kronik devamsızlık probleminin çözümünde ideal nitelikte olduğunu düşünen V.4EA, öğretmen ve öğrenci iletişiminin çok verimli olması gerekliliğinin altını çizmiştir. Katılımcı, öğrenciyi kazanmanın öğretmenin elinde olduğunu belirterek bunun için öğretmenlerin öğrencileri iyi anlaması gerektiğini ifade etmiştir:

Hocam bence hocalarımızın devamsızlık yapan öğrenciyle çok iyi iletişim kurmaları lazım. Çocuğu kazanacak. Hatalı bile olsa ben bunu kazandırırım hocam. Sen de beni kazan, ben de seni kazanırım. Önemli olan çocuğu kazanma hocam. Bu çocuğun zaten durumunu biliyorlar. İşte biraz başında az bir dursalar hocam. Bence kazanırlar. (V.4EA)

Bir başka veli ise öğrenci sorunlarının daha iyi tespit edilebilmesi için okul içinde veya okul dışında takip edilmesi gerektiğini ifade ederken, özellikle çocukların sosyal medya mecralarında, dijital ortamlarda takiplerinin çok gerekli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, öğrencilerin pandemiden sonra kullanımı yaygınlaşan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu dahi amacı dışında kullanabildiğini bu sebeple okullarda telefon kullanımı ve okul dışında kullanılan bu tarz platformların takibinin faydalı olacağını işaret etmiştir:

Öğrenciler okulun içinde takip edildiği gibi dışında da takip edilse daha iyi olur. Keşke mesela okuldan, sosyal medyadan da takip edilse Facebook’tan falan biraz öğrenciler yani az bir şeyde mesela bir de kadın o mesela bir bizim kız gibi bir öğrencinin kadın hocasına bunu söyleyip de öbür karşıdakini biraz çeki düzen vermesi daha iyi olur. Hep dersinen değil yani... Mesela Eba’dan mesajlaşıyor ama nasıl mesajlaşıyor. Nasıl birbirlerini ödev mi ne bir yani öğrenci bir öğrencinin mesajlaştığı öğretmeni de bilsin. Telefonda mesajı şeysi böyle olmaz. (V.5KC)

İ.3KB ise öğretmenlerin öğrenci problemlerini anlama ve çözmede daha fazla inisiyatif alan bir tutumda bulunmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bu tarz problemlerin çözümünü okul idaresi veya rehberlik servisine bıraktıkları eleştirisinde bulunmaktadır. Sorunun çözümü noktasında eyleme geçen öğretmenlerin bulunduğunu da ekleyen katılımcı, bunun problemin çözümüne katkı sağlayacağı düşüncesini savunmuştur:

Yani sadece benden rehber öğretmenden beklemek yerine öğrenci ailesiyle, veli ziyaretleriyle, benim demem yerine hadi hocam yapalım ya da çocuklarla şöyle bir etkinlik yapayım ben deyip öne çıkmalarını da beklerim. Çünkü bunu bazıları yapıyor. Bazıları yapmıyor doğal olarak. (İ.3KB)

Görüşler değerlendirildiğinde veliler başta olmak üzere katılımcıların öğretmenlerden öğrenciyi tanıma, öğrenci sorunlarını anlama ve çözüm için inisiyatif alma beklentilerinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar öğretmenlerin öğrenci tanıma adına iletişim kanallarını geliştirme, öğrenciye takip etme ve öğrencilere daha fazla zaman ayırma gibi davranışları sergilemesi gerektiğini belirtmekte ve bunun devamsızlık sorununun çözümüne katkı sağlayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Katılımcı ifadelerine göre kronik devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okulun bir başka özelliği ise bilinçli velilere (f=4) sahip olmasıdır. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların yarısı idareciler olurken, öğretmen ve veli katılımcılar da bu görüşe katkı sağlamıştır. İ.2EM, öğrenci sorunlarını çözmek için aile desteğinin vazgeçilmez bir boyut olduğunu dile getirmekte ve okulda yapılan çalışmaların aile tarafından desteklenmemesi durumunda sonuç elde etmenin mümkün olmadığını altını çizmektedir. Okullarını ilçe merkezinde başka okullar ile karşılaştıran katılımcı, kendi okullarında sorunun çözümsüzlüğünde ailenin bilinçsiz davranışlarının önemli bir payı olduğu düşüncesini paylaşmıştır:

Az önce söylediğim gibi bir aile düzeni düzgün olacak. Öğrencilerin çevre ve nitekim her okulda vardır sürekli devamsız ama atıyorum bugün bir 23 Nisan'da isim vereceğim, bir Atatürk'te bizim kadar sorun yaşamıyordur. Çünkü sac ayağı dediğimiz veli, öğrencinin devamlı takibinde. Atıyorum bir devamsızlık mesajı gönderdiğin zaman ertesi gün o veliyi okula gelir de biz de hiç 25 kişilik sınıfta 2 kişi gelmez. Çevre çok önemli. Velinin desteği çok önemli. İşin garip tarafı mesela biz çağırdığımız zaman okulumuza veliyi velinin, babanın mesela aylarca haber olmadığı durum oluyor (evet). Yani senin gönderdiğin devamsızlık mektubuymuş, mesajmış. Kaldı ki biz kendimizi sıkıntı olmasın diye anında dersten kaçanı devamsızlık yapanı anında velilere gruplardan paylaşıyoruz. WhatsApp gruplarından. (İ.2EM)

Ö.2KM de benzer şekilde, “Velinin ilgili olması gerekir. Takibini yapması gerekir. Yani çünkü bir yerden sonra veli ilgilenmeyince hani ulaşamayınca veliye de hani öğretmen de bırakıyor.” sözleri ile veli desteğinin önemini vurgulamıştır. Aynı öğrencinin velisi V.2KM de bu görüşe “Şimdi ben şöyle iki tane okula gönderilmiş bir çocuk annesi olarak konuşuyorum. Genel toplumdaki çocuklara da bakıyorum. Kendi çocuklarıma da katıyorum. Sorun okul ve öğretmenlerimizde değil. Sorun bizim bu toplumda, yetiştirdiğimiz çocuklarda...” sözleri ile ailelerin çocukları yetiştirmede yapmış olduğu yanlışlara dikkat çekmiştir.

İ.3KB de benzer şekilde okulca veli iletişimini artırmanın sorunun çözümünde fayda sağlayacağını belirterek, iletişimi gerçekleştirmenin tek taraflı mümkün olmadığını belirtmiştir. Katılımcı bu amaçla okulda yapmış oldukları faaliyetler bulunduğunu fakat velilerin gereken bilinç düzeyinden uzak olması sebebiyle arzulanan sonuçları elde

edemediklerini ve aile desteğini almak adına özellikle anneler ile iş birliğine ihtiyaç duyduklarını belirtirken, beldenin sosyokültürel yapısının buna izin vermediğini eklemiştir:

Onun dışında tabii ki velilerle iletişim belki biraz daha fazla olabilir. Velilerle yapılacak etkinlikler fazla olabilir. Bu da sadece hani bizden kaynaklanmaz. Velilerimizin de buna gönüllü olması gerekiyor. Çalıştığımız kültür de bu konuda biraz etkili. Hani ben daha önceki okulumda velilerle eğitimler, işte toplantılar, yeri geliyor oturup yemekli sohbetler yapabiliyordum. Burada bir tek eğitime getiremedim. Sırf bayanlardı. Bayanları göndermediler. Yani buranın sosyal kültürel yapısı da etkili oluyor. Yani ailelerden ziyade eğitim için öğrenciye davetiye verdim. Annem mi gelecek? “Hayır gelemez hocam” dedi. (İ.3KB)

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin, velilerin aksine kronik devamsızlığın çözümünde ideal bir okulun disiplinli bir yapıda olmasına karşı çıktıkları anlaşılmaktadır. Köy okulu öğrencisi okul idarecileri için “Bence iyi sakın, sert olmamalı.” şeklinde görüş bildirirken; merkez okul öğrencisi İ.2EM ise, okuldaki aşırı disiplinin devamsızlığını körükleyen bir nitelik taşıdığını belirterek, aşırı disiplinli öğretmenlerin problemin çözümü açısından bir engel olduğunu ifade etmiştir:

Evet hocam, bizim okulda da biraz şey immmm nasıl deyim hocam? Hocam şey sıkıydı yani. Disiplin sıkıydı hocam. Biraz da ondan kaynaklanıyor benim. İki tane hocamız vardı. Bunlar sıkıştırdı filan hocam. Biraz da ben ondan gitmedim. Yani disiplin çok sıkıydı hocam bizim okulda. (İ.2EM)

Tablo 30’da katılımcı ifadelerinden oluşturulan son temanın “imkânları ve donanımı yeterli” olduğu göze çarpmaktadır. Belde okulu idarecisi İ.1EK, “Şimdi evet imkânlarımız bizim teknolojik anlamda olsun donanım anlamda imkânlarımız biraz kısıtlı”; merkez ilçe okul öğrencisi İ.2EM de “Ne bir voleybol topu ne bir ifade bilgisayar odası filan hiç yoktu. Bilgisayar odamız vardı da hep eskiydi. Çok eskiydi hocam.” sözleri ile okul imkânlarının ve donanım niteliklerinin soruna etkisini işaret etmiştir.

Tablo 30’da “diğer” kategorisi ile değerlendirilen kısımda ise nadiren verilen ancak dikkat çekici cevaplar not edilmiştir. Köy okulu yöneticisi İ.1EK, ideal bir okulda gerek idarecilerin gerek öğretmenlerin mutlu olması gerektiğini, zor şartlarda çalışan öğretmenlerin huzur ve mutluluğu olmadan ideal bir okul düşünülemeyeceğini belirtmiştir.

Yani gerek okul idaresi olarak gerek okul idaresi olarak gerek öğretmen olarak yani öğretmen ve idarenin de sosyal anlamda ve psikolojik anlamda kendini tamamen okula verebileceği bir pozisyonda olması gerekiyor. Bunun içinde uygun yaşam koşulları; şu an örnek veriyorum bir okula geliyoruz biz buraya 48 km günlük yol geliyoruz. 48 km yol gidiyoruz. Bunun için bir ücret ödüyoruz. Bir yemek durumumuz yok. Geçim sıkıntısı olan çok arkadaşımız var. (İ.1EK)

Öğretmenlerin sosyal, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmeden kendisini mesleğine veremeyeceğini ekleyen katılımcı, köy okuluna her gün merkez ilçeden gidip gelmek zorunda kalan öğretmenlerin yol, zaman, ücret, öğle yemeği gibi dezavantajlara sahip olduğunu vurgulayarak bunun meslek barışına engel olduğunu ima etmiştir.

4.5.2. Katılımcılara Göre Kronik Devamsız Öğrencilerin Okula Dönebilme Koşulları

Kronik devamsızlığın önlenmesi noktasında katılımcıların yaşadığı tecrübelerden yola çıkılarak katılımcılara yöneltilen “Sizce ne yapılırsa ya da ne değişirse öğrenciler devamsızlık yapmayı bırakır?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “hiçbir şekilde dönmez”, “okul sevdirmeli”, “sınıf değişikliği yapılmalı”, “güven artmalı”, “aile ikna edilmeli”, “burada yaşamamalı”, “öğrenci ilgisi çekilmeli”, “okul çağırmalı”, “soruna ilgi gösterilmeli” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 31

Katılımcılara Göre Kronik Devamsız Öğrencilerin Okula Dönebilme Koşulları

Yapılacak Çalışma	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir şekilde dönmez	3	50,0	2	33,3	0	0,0	1	26,7	6	18,8
Okul sevdirmeli	0	0,0	0	0,0	3	75,0	1	25,0	4	12,5
Sınıf değişikliği	1	25,0	0	0,0	2	50,0	1	25,0	4	12,5
Sınıf tekrarı yapılmalı	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,2
Güven artmalı	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	6,2
Aile ikna edilmeli	0	0,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	6,2
Burada yaşamamalı	0	0,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	6,2
Öğrenci ilgisi çekilmeli	0	0,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	6,2
Okul çağırmalı	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2	6,2
Diğer	0	0,0	1	16,7	2	33,3	3	50,0	6	18,8
Toplam	7	21,9	6	18,8	10	29,4	9	28,1	32	100,0

Tablo 31 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en fazla dillendirilen görüş (f=6) öğrencinin okula “hiçbir şekilde dönmez” olarak göze çarpmıştır. Özellikle veli ve öğrenci katılımcıların başı çektiği (f=5) grup ifadelerinde, öğrenci için ne yapılırsa yapılsın okula gelmesinin mümkün olmadığı görüşü net bir şekilde ifade edilirken; idareci ve öğretmen ifadelerinde ise konu ile ilgili çok umutlu olmamakla beraber uygulanmayan bazı yöntemlerin denenmesi ya da daha köklü anlayış değişikliklerine ihtiyaç duyulduğu görüşü hâkim görünmektedir. Bunun dışında aile ikna edilmeli, burada yaşamamalı, öğrenci ilgisi çekilmeli, okul çağırma giderim kategorilerinde görüş bildiren katılımcıların aynı öğrencinin paydaşları olduğu dikkat çekmektedir.

Ne yapılırsa yapılsın okula artık dönmem düşüncesinde olan öğrenciler T.1KK, T.3KB, T.5KC olarak göze çarpmaktadır. Katılımcılara “Hiçbir şey döndüremez mi seni, okulu değiştirsek, para cezası keserlerse babana? Ailede ne değişirse? Sınıfta ne değişirse? Okulda ne değişirse?” gibi sorunların çözümüne yönelik spesifik sorular da yönetilmesine rağmen katılımcılar “kesinlikle okula dönmem” şeklinde yanıtlar vermiştir. Sadece T.5KC sınıf tekrarı olursa sorusuna “Belki giderim ya gitmeyi düşünmüyorum ama kalırsam giderim belki. Belki ama en çok yüzde beş filan...” şeklinde yanıt vererek küçük bir açık kapı bırakmıştır.

Bu tema altında “kesinlikle dönmem” şeklinde bir tutum takınan öğrencilerin kız öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet temelinde bir ayrışmanın yaşandığı temada kronik devamsızlığın kız öğrencilerde daha kolay içselleştirildiği ve diğer katılımcı gruplar tarafından onay gördüğünü söylemek mümkündür. Katılımcı erkek öğrencilerden birisi okula dönmek isterken diğeri sınıf tekrarı yaşarsa mecbur döneceğini ifade etmiştir.

Veli katılımcılar V.1EA ve V.2KM de öğrencilerinin kesinlikle okula dönmeyeceğini düşünmektedir. Öğrenci katılımcılarda olduğu gibi veli katılımcılara da soruyu derinlemesine irdeleyen sorular yönetilmesine rağmen katılımcılar öğrencinin okula dönmeyeceğini yinelemiştir. V.1EA, çocuğunun ilkokulda temel eğitiminin çok zayıf kaldığını bu sebeple akademik olarak çok geride kaldığını vurgulayarak çocuğunun bu saatten sonra istenen seviyeye gelmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Veli öğrencisi bir şekilde ikna edilip okula döndürülse de okuldan tekrar kaçacağını düşüncesini paylaşmıştır:

Valla hocam ben şunu söyleyeyim üzülenekten. Ben şu andan itibaren kızıma günlük bir milyar da versem, altına araba da çeksem, benim kızımın okula dönmeyeceğini biliyorum. Dönse bile 1 gün gidip 5 gün gitmeyeceğini biliyorum. Çünkü niye diyecek olursan. İlkokulda gerek eksik gerek yetersiz aldığı eğitimden dolayı ortaokul hiçbir zaman motive olmadı, olamadı hocam. Artı benim çocuğum söylemese üzülenekten söylüyorum. Hani devlet veya şurayı burayı eleştirmek gibi okulu eleştirmek gibi değil. Benim çocuğum ortaokul yediye gitmesine rağmen daha çocuğumla ilkokul kapasitesi yok hocam. Bence dönmez hocam dönse bile yani kaçır gelir. (V.1EA)

V.2KM ise öğrencisinin çalışma hayatını okul hayatından üstün gördüğünü ve okula dönmemesinin mümkün olmadığını dile getirmiştir. Yaptığı iş zor olsa da para kazanma duygusunun çocuğunu cezbedtiğini ekleyen anne veli, okulun artık çocuğu için sıkıntı noktası olduğunu şu sözlerle aktarmıştır:

Dönmez hocam dönmez. Çünkü dedim ya dışarının tadını aldı yani. Aslında çalıştığı işi de zor ama neden böyle yapıyor? Ben de anlamıyorum. Yani çok kolay bir iş değil. Gerçi işlerin hepsi zor. Artık kolay bir iş yok. Dışarıda yani gerçekten kolay bir iş yok ama neden böyle yaptığı ya da yapıyor ben de anlamıyorum hocam. Zor yani emin olun okulun saatleri bile sıkacak gibi duruyor onu. Yani çalışma hayatını okumaktan daha üstün görüyor. (V.2KM)

Hatırlanacağı üzere V.2KM kronik devamsız öğrencinin babası ilk eşinden ayrılıp başka biriyle evlilik yapmıştır. Özellikle öğrencinin ifadelerinden anlaşıldığı üzere veli ilk evliliği sürecinde maddi ve manevi birçok sıkıntı yaşamış çocuklar da bu sıkıntılardan epeyce etkilenmişlerdir. Velinin ikinci evliliği, ilk evliliğinde yaşadığı manevi sorunları azaltsa da ilk evlilikte yaşanan sorunların etkilerinin devam ettiği ve maddi sorunların ortadan kalkmadığı göze çarpmaktadır. Öğrenci ve veli ifadelerinde kronik devamsızlık sebebi öğrencinin para kazanma isteği gibi ifade edilse de altta yatan esas sebebin ailenin sınıfsal ve ekonomik gerçekleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci bir an önce çalışmak ve içinde bulunduğu ekonomik ve sınıfsal şartları değiştirmek istemektedir. Ayrıca öğrenci de büyük erkek evlat olması sebebiyle “aileye sahip çıkma” gerekliliğini hissettiği cinsiyete dayalı sosyokültürel bir davranış sezilmektedir.

Aynı öğrencinin idarecisi İ.2EM de veli gibi öğrencinin okula artık dönmeyeceği düşüncesini paylaşmıştır. Aile sorunlarının çözülemediğini, bu durumun da bir yönüyle öğrenciyi okul terkine ittiğini savunan katılımcı, okul terkinin onaylamış bir şekilde öğrenci için yapılacak bir şeyin de kalmadığını ifade etmiştir.

Valla bu öğrenciye yapılacak bence bir şey yoktu. Çünkü tabiri caizse testi kırılmış. Aile dağılmış. Bir muhatap bulamadık. Dedenin bu çocuktan beklentisi... Aile sorunu çözülmeden biz bu öğrencinin devamını sağlayamadık. Dedenin beklentisi farklı, baba ilgilenmiyor, anne diyor ki benim yeni eşimden kaynaklı sıkıntı yaşatmasın evime uğramasın. Annenin beklentisi bu. Dede ne yapıyor? Benim diyor sadece ondan beklediği torun olarak tezgâha yardım etsin tezgâhta dursun. Beklentiler farklı. Okula gidip gitmemesi, ailevi sorunlar... Temel madde o. (İ.2EM)

Öğrenci sınıf tekrarı yaşarsa okula döneceğini belirtse de annenin ve idarecisinin, öğrencinin okula dönmeyeceğini düşünmeleri ilgi çekicidir. Katılımcıların bu konuda umutsuz ve kabullenmiş tutumu yaşanan zorluklardan kaynaklanıyor olsa da öğrenci ile iletişim kurmada, öğrenciyi anlamada eksiklikler yaşandığı düşünülebilir.

Bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okul terki davranışına doğru gittikleri düşünülebilir. Gerek öğrencilerin kronikleşen devamsızlık sürecinde anlattıkları gerekse çevrelerinde benzer vakalarda yaşananlardan öğrenilen sonuçlar okul terki öngörüsünü güçlendirmektedir. Nitekim bu kategorideki öğrenci ve veli görüşmelerinde okul terki olgusunun istendiği yönünde duygu ve tutumlar gözlenmiştir. Bunun dışında katılımcılarda okula dönüş olmayacağı yönünde bir kararlılık da dikkat çekmiştir.

Tablo 31’e göre öğretmen ve idarecilerin öğrencileri okula döndürmek için yapılması gereken çalışmaların başında öğrenciye “okulun sevdinilmesi” (f=4) gerekliliği gelmektedir. Öğretmenlerin ağırlıkta olduğu (f=3) kategoride veli ve öğrencilerin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Öğretmen katılımcı Ö.5EC, “Eee bir kere kendisinin

bunu istemiyor olmasını değiştirmek gerekiyor.” sözleri ile öğrencinin okula yönelik duygularının değişmesi gerekliliğine işaret ederek bunu sağlayacak uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ö.4EA da “Bir defa yani öğrencinin kendisini istemesi lazım.” şeklinde ifadelerle aynı tutuma dikkat çekmiştir. İdareci İ.3KB ise öğrencinin okulu sevmesi gerekliliğini “Kendisiyle ilgilendiğini görürse daha mutlu hissedebilir.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin okul sevmesi için yapılacak etkinliklere de örnekler veren katılımcılar Tablo 29’da belirtilen noktalardan örnekler sunmuştur.

Tablo 31’e göre “sınıf değişikliği yapılmalı” teması katılımcıların sık dile getirdiği (f=4) bir başka husus olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin başı çektiği temada idareci ve öğrencilerin de katkı sağladıkları anlaşılmaktadır. Anlaşıldığı üzere veli katılımcılar bu temada da bir görüş belirtmemişlerdir. Bu tema altında sınıflandırılan katılımcıların iki öğrencinin paydaşları olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciden oluşan bir grubun ise daha önce sınıf değişikliği yaşayan kronik devamsız öğrencinin eski sınıfına dönmesi gerekliliğini öne çıkardıkları anlaşılmıştır.

Kronik devamsız öğrencisinin sınıfının davranış problemleri anlamında sorunlu bir sınıf olduğunu belirten öğretmen katılımcı Ö.3KB, sınıf değişikliği yapmanın öğrenciyi okula tekrar kazandırabileceğini “Belki sınıfı değişirse gelebilir. Biraz daha belki böyle ufak hediyelerle gönül alınır olabilir ama sınıf değişirse belki gelebilir.” sözleri ile dile getirmiştir. Aynı öğrencinin idarecisi İ.3KB de benzer şekilde “Belki daha sakın (öğrenci davranışları anlamında kastediyor) bir sınıfa alınabilir diyeceğim ama sınıflarımızın çoğu öyleler. Sınıf değişikliği etkileyebilir. Hani çok çok üç şubemiz var. Birbirinden farklı değil ama bir değişiklik öğrenci için iyi gelebilir.” ifadeleri ile sınıf değişikliğinin öğrenciye olumlu yansıyabileceğini belirtmiştir.

Daha önceki açıklamalarında sınıf değişikliğinin devamsızlığının kronikleşmesinde ana faktörlerden biri olduğunu belirten öğrenci katılımcı T.2EM, eski sınıfına dönmesi halinde devamsızlığı bırakacağını vurgulamıştır: “Kesinlikle hocam. Söz bile vermiştim buna anneme de vermiştim. Olmayınca gidemedik hocam.” Okul idaresine sınıf değişikliği talebi olduğunu de belirten katılımcı, annesine eski sınıfına dönmesi halinde devamsızlık yapmayı bırakacağını sözünü dahi verdiğini fakat talebi yerine gelmeyince devamsızlığa devam ettiğini belirtmiştir. Aynı öğrencinin rehber öğretmeni Ö.2KM de öğrencinin eski sınıfına alınması halinde okula dönebileceğini “Sınıf değişikliği, tekrar olabilirdi.” sözleri ile ifade etmiştir.

Tablo 17 ve Tablo 18’de önemli bir kronik devamsızlık nedeni olarak karşımıza çıkan “sınıf değişikliği” uygulamasının bu kez kronik devamsızlığın bitirilmesi için

uygulanılması düşünölen bir husus olarak karşımıza çıkması ilgi çekici bir noktadır. Bu durumda sınıf değişikliği uygulamasının önemli etkileri olduğu düşünölebilir. Bununla birlikte sınıf değişikliği uygulanması kararının iyi planlanması ve sebep-sonuç boyutunda geçerli analizler yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Tablo 31’de iki öğrencinin sınıf tekrarı yaşaması halinde okula dönebileceğini ifade etmesi, sınıf tekrarı uygulamasının öğrenciler üzerinde caydırıcılık noktasında diğer katılımcılardan daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf tekrarının günümüzde geçmişe oranla çok daha az uygulanan bir caydırma yöntemi olması bu sebeple uygulanmasına dair kanaatin düşük olması ve de uygulanılmak istenmemesi gibi nedenler diğer katılımcılar nezdinde uygulamanın öğrenci üzerinde etkili olmayacağı düşöncesi doğurduğu düşünölebilir. Öğrencilerde ise belirtilen yaşantıların diğer katılımcılar kadar güçlü olmaması bu sonucun sebepleri arasında görölebilir.

Tablo 31’de iki velinin öğrencinin devamsızlığı bırakması için “güven duygusunun güçlendirilmesi” hususunu öne çıkardıkları görölmektedir. V.3EB, kızının okula geri dönmesi için okulda kendini güvende hissetmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için öğretmenlerin bir araya gelerek öğrenci ile konuşabileceğini “Bence birkaç kişinin böyle toplanıp konuşmak gerekiyor. Sizin gibi hocalarımızın mesela ondan sonra kızımıza karşı bi nasıl diyeyim güvende hissetmesi lazım Okula karşı gitmesi için. Ne bileyim?” sözleri ile vurgulamıştır.

V.5KC ise kızının yaşadıklarının ona duydukları güveni sarstığını ima ederek, çocuğunun okula dönmesi için tekrar güven kazanması gerektiğinin altını çizmiştir. Katılımcı anne başta kendisinin güveninin de artması gerektiğini ifade etmiş daha sonra kararı belirleyecek kişinin baba olduğunu, özellikle babasının kızına olan güvenin artması gerekliliğini belirtmiştir: “Kızıma güvenim artarsa yani, eşimin de güveni artarsa o zaman gider okuluna. Zaten ben gene gitmesini istiyorum. Eşim gitmesin deyince ben de onun üstüne yani ille de gitsin diyemiyorum.”

Güven duygusunun artması kategorisinde her ne kadar güven duyulacak boyut öğrenci ve okul olarak farklılık gösterse de güven duygusuna ihtiyaç duyulan öğrencinin kız öğrenciler olması bu konuda cinsiyete yönelik bir ayrışma yaşandığını göstermektedir. Kronik devamsız erkek öğrenci velilerinde güven duygusuna dair herhangi bir tedirginlik bulunmazken araştırmaya katılan üç kız öğrencinin ikisinde velilerin güven duygusunu öne çıkarmaları bu tespiti güçlendiren bir bulgudur. Bu bulgular kız çocuklarının devamsızlık sorununun altında yatanın toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal yapı ile ilişkili olduğu kadar, bu sorunun çözümünde de benzer sorunların engel oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencinin okula dönmesinin önünde en büyük engel olarak “aile bireylerinin tutumlarını” gören katılımcılar (f=2) öğrencinin devamsızlıktan vazgeçebilmesi için ailenin ikna edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö.2KM, veliden önce öğrenci abisinin bu konuda ciddi bir engel olduğunu düşünerek sorunun çözümü için abinin ikna edilmesi gerektiğini “Abi sorununu çözmek lazım.” sözleri ile getirmiştir. Aynı öğrencinin idarecisi de benzer şekilde bu noktada aileye ulaşılması gerekliliğini vurgularken Ö.2KM gibi abinin kilit noktada olduğunu ifade etmiştir:

Önce ailesini ikna etmek gerekiyor. Öğrenciden ziyade ben bunu düşünüyorum. Aileyle konuşulması gerekiyor. Çocuğun iki farklı geleceğini çizip göstermek gerekiyor. Hani aileyi ikna ettiğimiz takdirde çocuk onların fikirlerini önemsiyor zaten. Özellikle abisini... Onun fikrini önemseydiği için gelmek isteyecektir. (İ.3KB)

Öğrencin kronik devamsızlığının altında yaşadığı bölgenin sosyokültürel yapısının önemli etkileri olduğunu düşünen katılımcılar öğrencinin devamsızlığı bırakması için “bu köyde yaşamamalı” (f=2) şeklinde görüş bildirmektedir. İ.1EK, öğrencinin il merkezinde yaşama şansı olsaydı, çevresinde daha çok okuyan kişi gördüğü için okula daha farklı bakabileceği fikrini paylaşmıştır:

Şimdi burada işte farklı bir durum ortaya çıkıyor sayın hocam. Bunun bir etkisi olabilir. Farklı bir ortam. Örnek veriyorum Niğde merkezde şu anda köyünden çıkıp bu çocuk merkezde bir yaşam sürdürseydi belki orada olmuş şartlardan daha fazla etkilenen işte daha çok orada çevresinde öğretmen görüp daha çok memur görüp daha çok işte doktor görüp ... (İ.1EK)

Aynı öğrencinin öğretmeni Ö.1KK de benzer şekilde öğrencinin okula dönmesi için bulunduğu çevreden uzaklaşması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı okuldaki öğrencilerin bakış açılarının çok dar olduğunu ve bunu geliştirmek için, il merkezine taşınmalarının faydalı olabileceğini “Hocam bunun için köyü değiştirmek lazım. Öyle bir şey yok yani... Köyden Niğde’ye taşınmak çocuğun ufkunu açabilir. Yani buradaki çocuklar ufku çok dar. Buradaki çocuklar için ufuk dediğin şey. Tarla, posta, hayvan, evlilik...” sözleri ile ifade etmiştir.

İ.1EK ve Ö.1KK’nin öğrencileri için sarf ettikleri cümleler irdelendiğinde aslında öğrencinin okula geri dönmeyeceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu yönüyle bu kategori altında toplanan görüşlerin “hiçbir şekilde dönmez” kategorisine eklenebileceği düşünülse de iki katılımcının da sosyokültürel çevreyi net şekilde ifade etmeleri ve “hiçbir şekilde dönmez” kategorisindeki katılımcılar gibi katı bir şekilde bu düşüncüyü savunmamaları sebebiyle farklı bir kategori altında temalandırılmıştır.

Öğrenci ilgisinin çekilmesi (f=2) halinde kronik devamsızlığın sona erebileceğini düşünen Ö.2KM “Yani bu derse daha çok hani ilgisi derse çekilebilirdi öğrencinin” şeklinde görüş bildirerek öğrencinin kazanılabileceğini vurgularken İ.4EA da öğrencisinin

beden eğitimi dersini çok sevdiğini belirterek öğrencisinin ilgisine yönelik düzenlemeler yapılabilse öğrencinin okulda tutulmasının mümkün olabileceğini belirtmiştir:

Şimdi beden eğitimi bizde ortaokulda 2 saat olduğu için sadece o 2 saatlik çerçevede sınıf öğretmeni aynı zamanda beden eğitimi öğretmeni de oluyor kendisi. O yönde ilgilendi takibini yaptı. Ama beden eğitimi dersinde problem yaşamazken bu çocuk, sınıfa konulduğu zaman ya da sınıfa girdiği zaman, derse girdiği zaman o problemler aynen haftadaki 33 saatte hemen hemen hepsinde sıkıntı yaşadı. Çünkü ilgi alanına girmiyor dersler. Yani o problemi çözmek için ilgi alanına yönelik bir eğitim ortamı sunulabilirdi. (İ.4EA)

Her ne kadar katılımcılara öğrencinin kronik devamsızlığı terk etmesi için ne yapılması gerektiği yönünde sorular sorulsa da katılımcı yanıtlarının daha çok öğrenci devamsızlığının kronikleşmeden önce yapılması gerekenler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu noktada katılımcıların öğrencilerin devamsızlığı terk etmesi noktasında karamsar oldukları düşünülebilir.

Tablo 31'e göre T.4EA ve V.4EA daha önceki sorularda ifade ettikleri gibi okula dönmek için okul idaresinin veya öğretmenlerden birisinin çağırmasının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar öğrencinin okula gitmek istediğini fakat öğrencinin okul tarafından okulda istenmediği için devamsızlık yaptığını yinelemiştir.

Bulgular analiz edildiğinde katılımcıların kronik devamsız öğrencilerin okula dönmeleri konusunda karamsar bir tablo çizdikleri görülmektedir. Katılımcılar öğrencinin kronik devamsızlık probleminin çözülemeyeceği düşüncesine sahip oldukları anlaşılırken; denense faydalı olabilirdi şeklinde bir düşünceye sahip oldukları uygulamaları paylaşarak fikir beyan etmeye çalıştıkları düşünülebilir. Bununla birlikte katılımcılara yöneltilen soruya alınan yanıtların kronik devamsız öğrencilerin bireysel durumlarından daha çok kronik devamsızlık problemini azaltmak için fayda sağlayacak öneriler oldukları dikkat çekmektedir.

4.5.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Olgusunun Genel Anlamda Sona Ermesinin Koşullarına Yönelik Görüşleri

Kronik devamsızlığın çözülmesi bağlamında katılımcıların yaşadığı tecrübelerden yola çıkılarak katılımcılara yöneltilen “Sizce kronik devamsızlığın ortadan kalkması için neler yapılabilir?” sorusuna ilişkin yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların yanıtlarının; “öğrenci ilgi ve yeteneklerine uygun ortaokul türleri açılmalı”, “zorunlu eğitim kısaltılmalı”, “okul sevdirmeli”, “mevzuatlar uygulanmalı”, “okullar disiplinli olmalı”, “öğrenci sorunları ile yakından ilgilenilmeli” “müfredat hafifletilmeli”, “bakanlık okullara

yakın olmalı”, “aile ve çevre bilinçli olmalı”, “idarecilerin yetkileri artırılmalı” ve “diğer” temaları altında kategorileştirilebildiği anlaşılmıştır.

Tablo 32

Katılımcıların Kronik Devamsızlık Olgusunun Genel Anlamda Sona Ermesinin Koşullarına Yönelik Görüşleri

Yapılacak Çalışma	Öğrenci		Veli		Öğretmen		İdareci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenci ilgi ve yeteneklerine uygun ortaokul türleri açılmalı	1	33,3	1	16,6	2	16,6	2	16,6	6	14,6
Zorunlu eğitim kısaltılmalı	0	0,0	0	0,0	3	60,0	2	40,0	5	12,2
Okul sevdirilmeli	4	80,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0	5	12,2
Mevzuatlar uygulanmalı	1	50,0	0	0,0	1	25,0	1	25,0	3	7,3
Okullar disiplinli olmalı	1	33,3	2	66,7	0	0,0	0	0,0	3	7,3
Öğrenci sorunları ile yakından ilgilenilmeli	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2	4,9
Müfredat hafifletilmeli	1	50,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	2	4,0
Bakanlık okullara yakın olmalı	0	0,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	4,9
Aile ve çevre bilinçli olmalı	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	2	4,9
İdarecilerin yetkileri artırılmalı	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	2	4,9
Diğer	0	0,0	2	20,0	4	40,0	4	40,0	9	21,9
Toplam	9	22,0	6	14,6	11	26,8	15	36,6	41	100,0

Tablo 32 incelendiğinde katılımcı ifadelerine göre kronik devamsızlığın ortadan kalkması için yapılması gereken işlerin başında “öğrenci ilgi ve yeteneklerine uygun ortaokul türlerinin açılması” (f=6) gelmektedir. Katılımcıların tamamının görüş bildirdiği temada idareci ve öğretmenlere ait ifadelerin (f=2) başı çektikleri görülmektedir. Belde okulu idarecisi İ.3KB, öğrencilerin ortaokullarda sadece akademik ve dini eğitimlerin ağırlıklı olarak verildiği okulları tercih ediyor olabilmelerini eksik bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, ortaokul türlerinin özellikle mesleki nitelikte okullar ile zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

Bu çocuklar başka yerlere yönlendirilmeli. Evde kalsın demiyorum. Çıraklığa yönlendirebiliriz. Ortaokulda öğrensin işini. Burada çocuklar çiftçilik yapıyor. Ona göre zirai eğitim alacakları bir yere yönlendirilsinler. İllaki orada devam etmek istiyorsak. İmkân sağlayabilirler. Bu köye sadece imam hatip ortaokulu açmak yerine içinde başka etkinliklerin de olduğu başka bir okul yapabilirlerdi. Yani sağlanabilir, neden olmasın? Öğrencim var benim sekizinci sınıfta başarılı da olmasına rağmen ben kuaförlük yapmak istiyorum diyor. Ben o çocuğu zorla denemeye

girdiriyorum. Zorla yazılıya girdiriyorum. LGS'ye girdiriyorum. Temelini biliyorsa onun yeter. Mesleğine yönelsin onu istiyorsa. Ya böyle olması gerektiğini düşünüyorum. (İ.3KB)

İ.3KB, mesleki özellikte okulların yanında ortaöğretim kurumlarında uygulanan çıraklık eğitim modeli benzeri uygulamalara yer verilebileceğini eklemiştir. Ö.2KM de benzer şekilde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre gidebileceği mesleki ortaokullar, sanat ortaokulları veya spor ortaokulları gibi alternatifler olursa kronik devamsızlığın azaltılabileceğini belirtmiştir.

Dediğim gibi hani ilkokuldan sonra bu öğrenciler için kendi ilgi, yeteneklerine göre hani okul olmalı. Oraya yönlendirilmeli hani çalışmak isteyen öğrenci hem bir iş hani kendi ilgisi yeteneği olduğu bir şey okuyup hem de hani para hani ücretini almalı. Hani öğrenciler hani okula gelmek için zorlanmamalı. Hani teorik dersleri görmek için. İlgi yeteneği neyse hani benim fikrim ilkokuldan sonraya indirebilir. İlgi ve yeteneğine göre okullara yönlendirilmeli. Nasıl bir de hani ortaokuldan sonra lise türleri oluyorsa yani orta okulunda türleri olmalı diye düşünüyorum. (Ö.2KM)

V.4EA da öğrencisinden yola çıkarak öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik düzenlemelerin yapıldığı bir sistemde öğrenci devamsızlıklarının en aza ineceğini şu cümleler ile belirtmiştir:

Bilgisayarı sever bak. Çok sever. Hocam şimdi ben sana bir şey diyeyim mi? Bu misal top oynamayı sever. İşte bunu topa çekecekler. Bunu kazanmak için. Bunu kazanmak için oraya çekecekler. Okula devamlı gelmesi için. Ben bunu diyorum. En aza iner bence sildirir hocam. Yeteneği neyse bunun, güreşe güreş, sporsa spor... Buna yönelecek. (V.4EA)

Görüşler irdelendiğinde katılımcıların ortaöğretimde olduğu gibi ortaokullarda da ilgi, istek ve yeteneklerine göre ayrıldığı okul türlerinin olduğu bir düzenleme ile öğrencilerin okula daha istekli ve severek gelebileceklerini, bu sayede kronik devamsızlık probleminin azalacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Şu anda öğrencilerin sadece akademik başarı ağırlıklı ve dini eğitimlerin verildiği ortaokul türlerine gidebildiğini belirten katılımcılar, öğrencilerin ilgi duymadıkları bilgi ve becerilere zorlamanın öğrencilere hiçbir fayda sağlamadığı gibi öğrencileri okuldan soğuttuğu ve akabinde kronik devamsızlık gibi birçok soruna sebep olduğunu belirtip; bunun çözümü olarak öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun ortaokul türlerinin açılması gerekliliğini işaret etmektedirler.

Öğretmen ve idarecilerin kronik devamsızlığın önlenmesi noktasında mutabık oldukları bir başka uygulama ise zorunlu eğitim süresinin azaltılmasıdır (f=5). Katılımcılara görüşmelerin başında zorunlu eğitim uygulamasının kronik devamsızlığa etkileri bağlamında bir soru yöneltip bu konudaki düşünceleri alınsa da eğitimcilerin tekrardan bu konuyu öne çıkarmaları, zorunlu eğitimin uygulamasının eğitimciler nezdinde önemli bir konu başlığı olduğunu göstermektedir. Ö.1KK, zorunlu eğitimin devamsızlığı artırdığını “Hocam zorunlu eğitim bitirilmeli. 4 yıldan sonra asla zorunlu eğitim olmamalı.

Çünkü biz bir şeye zorunlu kıldıkça devamsızlık artıyor.” şeklinde ifade ederken; bunu azaltmak için zorunlu eğitim süresinin kısaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde İ.3KB de kronik devamsız öğrencilerin zorunlu eğitim nedeniyle okul dışına çıkartılamadığını ima ederek, bu sorunu yaşayan öğrencilerin başka alternatifleri olabilmesi gerektiğini “Zorunlu eğitime ben kesinlikle karşıyım. Bu çocuklar başka yerlere yönlendirilmeli.” sözleri ile dile getirmiştir.

İ.2EM de öğrencilerin zorunlu eğitim süresinden dolayı iş hayatına atılmakta sıkıntı yaşadıklarını ve ilgi duyabilecekleri veya başarılı olabilecekleri mesleğe erken atılma fırsatını kaybettiklerini ifade ederek, her öğrenciden akademik başarı beklemenin yersiz bir durum olduğunu belirtmiştir. Katılımcı bu sebeple zorunlu eğitim uygulamasının kısaltılması gerektiğini ifade etmiştir:

İki zorunlu eğitimin kesinlikle bir şekilde şimdiki eskiden beşe şimdiki dört diyorum dörtte bir rahatlatılması. Fıtrat gereği her çocuk bir değil. Kafa almıyorsa o çocuğu zorlamanın bir anlamı yok. O çocuk belki de iyi bir mekanikçi olacak. İyi bir kaportacı, belki iyi bir gidecek kuaför olacak veya iyi bir kebabçı olacak. 8 yıllık, 12 yıllık dayatmasını dayatmasından vazgeçilmesi lazım. (İ.2EM)

Görüşler analiz edildiğinde zorunlu eğitim uygulamasının kısaltılması temasındaki katılımcı görüşlerinin, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun ortaokul türlerinin açılması kategorisindeki görüşlerin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Temalarda dile getirilen sonuç uygulamaları farklı olsa da çözüm önerilerinin eğitim almak istemeyen öğrencilerin okulda bulunmaması temeline dayandığı belirtilebilir. Eğitimci görüşlerinin ortak noktası, bulunduğu okulda eğitim almayan öğrencilerin okullarda kronik devamsızlık gibi birçok problemi peşlerinde sürüklediği yönündedir.

Öğrencilerden T.2EM ve T.3KB kronik devamsızlığın sona ermesi için öğrencilere okulun sevdinilmesi (f=5) gerektiğini düşünmektedir. İlçe merkezinde eğitim gören T.2EM, öğrencinin okulu sevmesi ve okulda bulunmaktan memnun olmasının kronik devamsızlık problemini ortadan kaldıracığını, “Öğrenciyi memnun ederdik. Sevdinirse okul, kendi gelir hocam.” sözleri ile ifade etmiştir. Benzer şekilde bir belde okulunda eğitim gören T.3KB de öğrencinin okulda mutlu olması ve okulu sevmesi gerekliliğini “Okulu daha eğlenceli bir hale getirmeli” sözleri ile işaret etmiştir. T.4EA ve T.1KK gibi öğrenci katılımcılardan bazıları da okulun sevdinilmesi için yapılması gerekenlerden örnek sunmuşlardır. Katılımcılar öğrencilerin okula severek gitmesi için sosyal etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerekliliğinin altını çizmiştir.

“Okulun sevdinilmesi” gerekliliği öğrenciler tarafından öne çıkarılan bir görüş olarak dikkat çekerken; öğrenciler dışında bir belde okulu idarecisi tarafından daha dile getirilmiş, diğer katılımcılar ise bu konuya değinmemişlerdir. Eğitimciler, öğrencilerin ilgi, istek ve

yeteneklerine göre yönlendirilmesi gerektiğini düşünürken, öğrencilere eğitim gördükleri okulların sevdirmesi hususunda görüş beyan etmemekte ve bu konuda umutsuz bir tutumda bulunmaktadırlar.

Katılımcı ifadelerinden bir bölümü (f=3) “mevzuat hükümlerinin uygulanması” halinde kronik devamsızlığın azalacağını düşünmektedir. Örneğin T.5KC tutarlı ve adil olunması kaydıyla kronik devamsızlık sorununun çözümü adına mevzuatlara konulmuş sınıf tekrarı, para cezası gibi uygulamaların işleme konulması gerekliliğini “Öyle az değil çok para cezası filan kesilince mecbur gönderiler ama bu saydığınız şeyin yani saydınız ya az önce onların mesela mecburi olarak yapılması gerekiyor. Birine yapılıp üçüne yapılmaması [kaydıyla] ...” şeklinde ifade etmiştir. Ö.5EC de benzer şekilde “Bütün bu uygulamayı yasal uygulamaların hepsi yapıldıktan sonra bunlar aşılıp bundan sonra çocuk devam etmiyorsa, kesinlikle sınıf tekrarı...” ifadelerini kullanmakta sınıf tekrarının caydırıcı etkileri olacağını düşüncesini paylaşmıştır. İ.3KB ise toplumsal ve uygulayıcı özellikleri öne çıkartarak “Bilmiyorum cezai yaptırımların da olması gerekiyor. Çünkü biz ülke olarak ceza olmazsa çok kurallara uygulamıyoruz. Kurallara karşı koymayı daha çok seviyoruz.” şeklinde çözüm için cezai yaptırımların uygulanması gerektiğini işaret etmiştir.

Katılımcılar arasında eğitim süreçlerinin temel aktörleri olan idareci, öğretmen ve öğrencilerin sınıf tekrarı ve para cezası gibi mevzuatta yer alan yaptırımların sorunun çözümüne katkı sağlayacağını düşünmesine karşın velilerin bu düşünceye katılmaması dikkat çekmektedir. Bu noktada velilerin para cezasını ödeyecek ve sınıf tekrarı halinde tekrarlanacak eğitim masraflarını üstlenecek kişi olmaları bu konuya mesafeli yaklaşmalarının sebebi olarak düşünülebilir.

Velilerden V.3EB ve V.5KC kronik devamsızlığın ortadan kalkması için okulların disiplinli bir anlayışla yönetilmesi gerektiğini düşünmektedir. V.3EB, öğrenci davranış problemlerinin çözümü için daha sert uygulamalara ihtiyaç olduğunu belirterek mevcut uygulamaların sorunları çözemediği gibi aksine sorunların büyümesine de engel olamadığını belirtmiştir:

Şimdi bazı yerde yanlış şeylerimiz var. Ben şimdi mesela şurada çocuğun biri her şımarıklığı yapıyor. Her ahlaksızlığı yapıyor. Ben bu çocuğa gel buraya bir kulağını çeksen mesela kulağını çeksen bir daha yapabilir mi? Yapamaz değil mi? Bir daha yapamaz. Biraz kendine çeki düzen verir. Ama buna seslenmediğin zaman ne oluyor? İyice kendini bırakıyor. Daha fazla daha fazla kötü oluyor yani. (V.3EB)

T.3KB de velisine benzer şekilde kronik devamsızlığın ortadan kalkması için okullarda disiplin ve düzenin önemli bir boyut olduğunu “Sonra dediğim gibi disiplinli

olmalı, düzenli olmalı.” sözleri ile vurgulamıştır. V.5KC ise öğrenci davranışlarının bütün yönleri ile takip edilmesi ve buna yönelik tedbirler alınması gerekliliğini öne çıkarmıştır.

Disiplinli okul beklentisi velilerde ön plana çıkarken öğrenciler okulun sevdinilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Velilerin bu beklentisinin altında değişen zaman şartları altında kendi öğrencilik hayatlarındaki uygulamalara duyulan özlem gibi faktörler ve günümüz çocuklarının eğitiminde yaşanan zorlukların yattığı düşünülebilir. Öğrenciler de okulu sevmeye gibi aslında yaşanan birçok problemi çözebilecek bir hususu dile getirmekte ve aslında bir nevi okulu sevmeyenler için kronik devamsızlığa yeltendiklerini itiraf etmiştir.

T.2EM ve V.4EA genel anlamda sorunun çözümü için okulların “öğrenci sorunları ile yakından ilgilenilmesi, öğrenci sorunlarının anlaşılması ve çözümü” için daha fazla çalışma yapmasının gerekli olduğu fikrini aktarmıştır. T.2EM, annesinin ve babasının ayrıldığını, bu süreçte çok zor zamanlar geçirdiğini fakat okulda kimsenin bu durumların kendisinde ortaya çıkardığı etkilerin önemini anlayamadığını ima etmiştir. Kendisini hayata atılmaya mecbur hissettiğini ekleyen katılımcı, bu süreçte okuldan hiçbir destek alamadığını işaret ederek öğrencileri anlamadan öğrenci sorunları ile ilgilenilmeden problemin çözülmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir:

İşte demiştim ya hocam öğrencinin sorunları giderilirse. Okul şeyi filan hocam onlar işte kalker. Öğrenciye anlayışlı davranırlarsa, yapılabilecek bir şeylerse öğrenci gelir. Sevdinirse okul kendini gelir hocam. Şimdi hocam annemle babam ayrı benim. 5 sene oldu veya 6 sene oldu, ilkokuldayken. Ben duygularımı içimde yaşarım hocam. Benim babam aldı. 3 sene babamın yanında kaldım. Babam bakamadı. Dayısının yanına verdi. Dayısının yanında da Kemal Aydoğan okuluna gittik hocam. Yani hocam babasının yanında kaldığım zaman kendi dayısının oğlu vardı. Dayısının oğlu gelirdi. Dedem filan diye. Her şeyi yapardı yani hocam benim içimde yaşadım beni ağlayamadım orada içime ağladım. Çok kötüydü hocam ya benim ufak kardeşim var. Biz hep onunla beraber büyüdük. İşte öyle hocam annem babam ayrıldıktan sonra bütün duygular değişti...Çok etkiledi hem de. Baba olmayınca yani babalığı ben yapmış gibi hissettim hocam. Ya anneme söz geçiremedim bu zamana kadar. (T.2EM)

Katılımcılar her kadar kendi sorunlarından yola çıkarak bir genelleme yapıyor olsa da katılımcıların problemin kökenine inme noktasında önemli tespitlerde bundukları düşünülebilir. Öğrencilerin okullarında sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlık servislerinin de bulunduğu düşünülürse, okullarında problemleri konusunda yeterli destek alamadıkları ya da aldıkları desteğin etkisiz kaldığı şeklinde belirtilebilir.

Katılımcı ifadelerinin bir kısmı (f=4) da sorunun çözümü noktasında bakanlığı işaret etmektedir. Bazıları ise müfredatın öğrencilere ağır geldiğini ve “müfredatın hafifletilmesi” (f=2) fikrinin sorunun çözümüne katkı sunacağını savunurken; bazı katılımcılar ise bakanlık politikalarının okullardan uzak bir felsefede uygulandığı eleştirisinde bulunarak “bakanlığın okullara daha yakın olarak” okullarda kolaylıkla uygulanabilecek politikalar üretmesi (f=2) ve bakanlığın okulların gerçekliklerine daha hâkim bir konuma gelmesi

gerekliliğine parmak basmıştır. Örneğin T.3KB, ödevlerin azaltılması ve müfredatın hafifletilmesi gerektiğini, “Zor dersler biraz kolaylaştırılmalı öyle, ödevler azaltılmalı.” şeklinde ifade ederken, Ö.1KK ise bakanlığın okulları merkezden hazırlayıp yayımladığı mevzuatlar ile yönetmeye çalıştığı eleştirisinde bulunmakta ve bakanlıkta yetkili kişilerin sahada görev almış kişilerden seçilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Bu şekliyle mevzuatın uygulanabilirlik anlamında etkisiz kaldığını ekleyen katılımcı, sahada görev yapmış kişilerin sorunları daha net görebileceği tespitinden yola çıkarak, sorunların çözümü için sorunların yaşandığı yerde tespit edilmesi gerektiğini ifade etmekte ve mevcut haliyle bakanlığın bunu yapmaktan uzak olduğunu vurgulamıştır:

Bakanlığın içindeki tüm birimin çıkarttıkları mevzuatlar ve gereklerin okullarda uygulamak için gerekli zaman ve koşullar var mı diye bakmaları lazım. Yazıp göndermekle olmuyor DYS'den. Yani daha çok buralara bir hatta bakanlığın içinde bence sahadan insanlar gitmeli. Ama mevcut sahadan yani ta yıllar öncesinde öğretmenliğin kıymetli olduğu zamanlarda öğretmenlik yapıp şimdi bakanlıkta çalışan insanların bence hiçbir önemi yok. Asıl şu an sahadada olup sıkıntı yaşayan kişilerden bakanlığa insanlar seçilmeli ki kardeşim öyle değil. Bizim bu sorununuz bu siz neyle uğraşıyorsunuz demeli. Haberleri yok. (Ö.1KK)

Görüşler analiz edildiğinde az sıklıkta da olsa bütün katılımcı gruplarının sorunun çözümü ile ilgili Bakanlığa bir görev atfettikleri görülmektedir. Katılımcıların kural koyucu konumunda bulunan Bakanlıktan sorunun çözümü noktasında beklentileri farklılaşabilse de Bakanlığın iradesi olmadan problemin çözülmemeyeceği düşüncesini paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 32’de devamsızlık sorununun çözümüne ilişkin en fazla görüşün (f=14) idareciler tarafından dillendirildiği görülmektedir. Görev itibariyle okul problemlerini çözmek adına en sorumlu kişi durumunda bulunan okul idarecilerinin diğer gruplara göre kronik devamsızlık ile ilgili daha çok yaşantıya sahip olduğu düşünülebilir. Bu sebeple idareci katılımcılar sorunun çözümü noktasında diğer katılımcılardan daha fazla çözüm önerisi getirmiştir. Örneğin idareci katılımcılar İ.1EK ve İ.3KB kronik devamsızlığın probleminin çözümünün aile ve sosyal çevreden bağımsız düşünülemeyeceğini ifade etmiştir. İ.3KB ailelerin özellikle kız çocuklarını gönderme konusundaki olumsuz tutumlarının yıkılması için gerekirse eğitim verilmesi gerekliliğini ifade etmiştir:

Ailelere de bir uygulama bir yaptırım olması gerekiyor. Gerekirse eğitim verilmesi gerekiyor. Yani aileler hani özellikle kız çocukları konusunda gönderme taraftarı değiller. Çalıştığım o kadar köy arasında en kötüsü burası. Çocuk artık ergen yetişkin oldu. Göndermek istemiyorum. (İ.3KB)

İ.1EK ise öğrencilerin yaşadığı sosyal çevrenin özelliklerinin aile ve öğrencilerin davranışlarını şekillendirebildiği tespitinden yola çıkarak sosyal çevrenin olumsuz tutum ve düşüncelerinin düzeltilmesi gerekliliğini işaret etmiştir. Ailelerin eğitim seviyesinin bu konuda önemli bir belirleyici olduğunu düşünen katılımcı, dezavantajlı bir bölgede yetişen

öğrencilerin bu handikabı çevirmek için önemli bir özgüvene ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir:

Yaşam alanı düzgün olması lazım. Gerek ailede gerekse çevrede bulunduğu bölgedeki durumun düzgün olması gerekiyor. Yani insanların ahlâkından güvenlik açısından yani rahatlık yönünden ne bileyim özgüven yönünden kendini rahatça ifade edebilme yönünden bölgenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu devamsızlığı düşürmede çünkü şu da çok önemli. Çevrenizde yaşayan insanların da belli bir eğitim seviyesine ulaşması lazım. Çevredeki insanlar belli bir eğitim seviyesine gelmedi ise kendini geliştirmede ise o insanların bakış açısı sizi olumsuz etkileyecek. Çünkü siz de o çevrede yetişiyorsunuz ya bunu da aşmak için müthiş bir özgüveninizin olması lazım. Müthiş bir aile desteği, ailenin yani kültürün yüksek seviyesinin yüksek olması lazım. Eğitim seviyesi yüksek olması lazım. Bunun da bir etken olduğunu ben aslında büyük etkenlerden birinin de bunun olduğunu düşünüyorum. (İ.1EK)

İdarecilerin sorunun ortadan kalkması adına tavsiye ettikleri başka bir fikir de idarecilerin yetkilerinin artırılması ($f=2$) gerektiğidir. İ.3KB düşüncesini “İdarecilerin de elinin, öğretmenlerin de elinin güçlendirilmesi gerekiyor” şeklinde ifade ederken; İ.2EM ise daha önce farklı sorularda verdiği yanıtların özeti olacak şekilde ve bu konuda yapılması gereken ilk uygulama olması gerekliliğinin altını çizen net bir ifadeyle “Bir, okul idaresinin öğrenciler üzerinde yetkilerinin artırılması” şeklinde fikir beyan etmiştir.

İdarecilerin kronik devamsızlık gibi okul sorunlarının çözümünde birinci dereceden sorumlu görülmenin yanında sorunun çözümü noktasında ellerini güçlendirecek yetkilerden mahrum olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. İdarecilerden beklenenler ve ellerindeki yetkiler arasındaki orantısızlığın idarecilerin sorun çözme motivasyonu ve becerisini etkilediği düşünülebilir. Öte yandan okul sorunlarının çözümünde etkin bir okul- aile- çevre iş birliği gerekli olduğunu düşünen idarecilerin, kronik devamsızlığın çözümünü aile ve çevrenin etkilerinden bağımsız düşünemeyeceği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. İdareciler eğitimin aileden başlayıp çevre ile şekillendiği tespitleri, etkili bir okul- aile- çevre iş birliğine duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Tablo 31’de diğer kategorisi içerisinde değerlendirilen temada nadiren verilen ancak ilgi çeken yanıtlar not edilmiştir. Köy okulu öğretmeni Ö.1KK, okullarda yaşanan kronik devamsızlık gibi birçok sorunun kökeninde, sorunları çözmek için okullarda görevlendirilen öğretmenlerin mesleki itibarlarının azalmasının yattığı fikrini paylaşmıştır. Katılımcıya göre ilkokulda dahi öğrencilerin artık öğretmenlerine özenmediğini bu durumun öğrenciler nezdinde öğretmenin etkisini azaltmakta ve kazandırılmak istenen davranışlar açısından ciddi bir tehlike oluşturmaktadır:

Bir de dediğim gibi toplum olarak öğretmenlerin saygısının artırılması lazım. Yoksa hocam ilkokulda çocuğun net bir şekilde bize özeniyor olması lazım. Yoksa ilkokul dörtte çocuk bize özenmiyorsa daha yapacak hiçbir şey yok yani buradan nasıl bilmiyorum. Çiftlikte bir öğrencim bana şunu demişti. Hocam okuyup öğretmen olup da ordan Niğde merkezden buraya geleceğime dedi. 2 tane koyun alırım. Daha çok para kazanırım dedi. Yani öğretmenlik mesleği öğretmenlerin

kazandığı para onların gözünde çok basit çok alelade bir durum. O yüzden çok önemsemiyorum.
(Ö.1KK)

Görüşler analiz edildiğinde katılımcı grupların bazı noktalarda ortak görüşler bazı noktalarda ise özgün fikirler öne çıkardıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı gruplar sorunun çözümü açısından ortak noktada bulunduğu ve en sık ifade ettikleri çözüm öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun ortaokul türlerine gidebilmesi olmuştur. Başka bir ifade ile katılımcılar ortaokul kademesinde spor, sanat, mesleki ortaokullar gibi farklı alanları ile öne çıkan ortaokulların Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Katılımcıların sorunun çözümü açısından ortak noktada bulunduğu ikinci husus ise bakanlığın müfredatın hafifletilmesi, okullara daha yakın olma gibi konularda inisiyatif almasıdır. Katılımcı grupların ayrışma yaşadığı konular özetlenecek olursa; idareciler yetkilerinin artırılması, veliler okulların daha disiplinli olması, öğrenciler okulların daha eğlenceli olması, öğretmenler ise idareciler ile birlikte zorunlu eğitim süresinin kısaltılması gerekliliğini öne çıkarmaktadır.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Eğitim ve Mesleki Başarı Tanımı Açısından Anlamlandırılması Görüşlerine İlişkin Tartışmalar

Katılımcı idareciler, öğrencide akademik başarının yanında birçok yönden gelişim sağlayan, güçlü iletişim becerisine sahip ve okulu sevdirebilen yöneticileri başarılı olarak tanımlamakta ve tanımlarında kronik devamsızlık olgusuna dair bir düşünceye yer vermemektedir. Kimi idareciler kronik devamsızlık probleminin temelinde okul dışı faktörlerin ağır bastığını ve konunun öğretmene ya da okula bağlanamayacağını; kimi idareciler ise sorunu çözebilen idarecilerin başarılı addedilebileceğini savunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarının Babaoğlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışma ile farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Babaoğlu vd.'nin (2017) çalışmasında başarılı okul yöneticisi adil, çalışanları destekleyen, liyakatli, disiplinli ve ilkeli gibi özellikleri ile öne çıkmaktadır.

Araştırmada öğretmenler ise öğrenciyi geliştiren, görev ve sorumluluk bilinci yüksek, mesleğini seven ve dersi sevdiren öğretmenleri başarılı olarak görmektedir. Öğretmen katılımcılar da mesleki başarı tanımlarında kronik devamsızlığın çözümü ile ilgili bir paragraf açmamaktadır. Öğretmen katılımcıların çoğu kronik devamsızlığın çözümünü mesleki başarı çerçevesine yerleştirmeden, problemin aile ve çevre şartları gibi sosyolojik durumlar neticesinde ortaya çıktığını düşünmektedir. Bazı katılımcılar öğretmenin, sorunun çözümünde sarf edeceği çabanın bir başarı kriteri olabileceğini düşünse de bunun başarılı öğretmen tanımı için yetersiz kaldığını savunmaktadır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Yıldırım ve Öner (2016) araştırmalarında başarılı öğretmen özelliklerinde en sık kullanılan kavramın (%10) “öğrencilerine karşı sevgi dolu” olduğu görülmektedir. Yine “mesleğini seven” teması %5 ile en çok kullanılan kavramlardan biridir. Aynı zamanda araştırmada öğrenci gelişiminin sağlanması birçok kategori ile iç içe şekilde sunulmuştur. Araştırmada eğitimcilerin başarıya ilişkin görüşleri alanyazın ile farklılıklar gösterse de alanyazındaki çalışmalarda da eğitimcilerin başarı tanımlarında devamsızlık probleminin çözümü ile ilgili herhangi bir hususa değinmedikleri göze çarpmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin önemli bir parçası olan 12 yıllık kademeli ve kesintili zorunlu eğitim uygulamasına yönelik katılımcı görüşleri, eğitimci katılımcılar ile öğrenci ve veliler arasında ayrışmaya uğramaktadır. Eğitimci katılımcıların hepsi zorunlu eğitim uygulamasına karşı çıkarken, öğrenci ve velilerde mevcut uygulamayı destekleyici düşünceler göze çarpmaktadır. Eğitimci katılımcılar zorunlu eğitimin okullarda kronik devamsızlık gibi birçok problemi ortaya çıkardığını savunurken, öğrenci ve velilerde eski zorunlu eğitim uygulamalarının daha doğru olduğu düşünceler çerçevesinde eğitimin öğrenci ve topluma katkı sağlayan bir niteliği olduğu görüşü ağır basmaktadır. Ayrışan katılımcı grupların bu konudaki ortak noktası zorunlu eğitim uygulamasının yenilenmesi şeklindedir. Araştırma sonuçları, Güven ve Özbilen (2024) ile Epçaçan'ın (2014) çalışmalarında elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Güven ve Özbilen araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitime ilişkin genel anlamda olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve sistemin öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerinde genel anlamda olumsuz etkiler oluşturduğu sonuçlarına ulaşırken; Epçaçan'ın (2014) çalışmasında ise devamsızlık sorunları, zorunlu kademeli eğitim uygulaması ile birlikte idareci ve öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar arasında dile getirilen problemlerden birisi olarak ortaya konulmuştur. Benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir.

5.2. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Nedenlerine Dair Görüşlerine İlişkin Tartışmalar

Bu çalışmada kronik öğrenci devamsızlığı nedenlerinin başında “öğrenciden kaynaklı nedenler” gelmektedir. Özellikle öğretmen katılımcıların dile getirdiği “akademik başarısızlık” diğer katılımcı grupların da savunduğu bir faktör olarak göze çarpmıştır. İlkokul yıllarından itibaren istenen başarı seviyesine ulaşamayan öğrencilerin eğitimden uzaklaştıkları ve okul terkine doğru giden kronik devamsızlık davranışı gösterdikleri dikkat çekmiştir. Araştırmada öğrenciden kaynaklanan diğer önemli nedenler okulu sevmeme, teknolojinin zararları, arkadaş edinememe olarak göze çarpmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Kılıçaslan (2021) ve Altinkurt (2008) araştırmalarında devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşük olarak saptanmıştır. Yine ilgili araştırmalarda devamsızlık nedenleri arasında okulu sevmeme, arkadaş ilişkileri göze çarpan sonuçlardır. Buna göre araştırma sonuçlarının alanyazındaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kültürel nedenlerin öne çıktığı aileden kaynaklı nedenler kronik devamsızlık nedenleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle dezavantajlı kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilerin kronik devamsızlık sürecinde kültürel handikaplar yaşadığı görülürken, ilçe merkezi veya avantajlı yerlerde eğitim gören öğrencilerde bu etki görülmemiştir. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde yaşayan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Kız öğrenciler; erken evlenme ve ergenliğe girmeleri sebebiyle okula gönderilmeme gibi cinsiyete yönelik ayrımcı durumlarla karşılaşırken erkek öğrencilerde bu sorunlar yaşanmamaktadır. Öğretmen ve idareciler, ailelerin cinsiyet rollerini kronik devamsızlığın nedeni olarak öne çıkardıklarını düşünmektedir. Aileler kız öğrencilere yönelik sosyal kaygılardan ötürü “korumacı-engelleyici” bir tutum takınmakta, yaşı büyüyen kızların okula gitmemesini olağan bir durum kabul etmekte, kız öğrencilerin eğitiminin erkek öğrenciler kadar gerekli olmadığını ve küçük yaşlarda evlendirilmelerinin doğal olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun dezavantajlı bölgelerde okuyan kız öğrenciler üzerinde yoğunlaşması, kız öğrenciler aleyhine bölgesel ayrışmayı gösteren bir nokta olarak göze çarpmaktadır.

Katılımcılara göre kronik öğrenci devamsızlığının aileden kaynaklı önemli nedenlerinden birisi ekonomik nedenlerdir. Eğitimin toplumda meslek edindirme aracı olarak kabul edilmesi, öğrenci ve velileri ekonomik ve sosyal anlamda cazip kabul edilen meslek gruplarına ulaşabilmenin gerektirdiği akademik başarı, emek, zaman, masraf ve getiri karşılaştırması bağlamında değerlendirme yapmaya itmektedir. Ortaokullarda fiziken gelişen öğrencilerin kas gücü gerektiren işleri yapabilecek hale gelmeleri ve yaptıkları iş karşılığında para kazanmaları kronik devamsızlık davranışına neden olabilmektedir. Özellikle okulda akademik başarıyı gösteremeyen, sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler bir an önce para kazanmaya başlama adına kronik devamsızlık davranışına yönelebilmektedir. Her ne kadar öğrenciler işe başlamaya istekli gibi görünse de öğrencileri bu davranışa sürükleyen esas nedeninin öğrencilerin ekonomik ve sınıfsal statüleri olduğu anlaşılmaktadır. Zayıf ekonomik koşullar ve bölgesel dezavantajlar öğrencilerde bir an önce bu durumu değiştirme isteği oluşturmaktadır. Çalışarak bu durumu değiştirebileceğini düşünen öğrenciler, çevrede birçok çalışan çocuk görmelerinin de etkisiyle kolayca çalışma hayatına atılmaktadır. Kırsal bölgelerde tarım işleri, merkezi yerlerde ise tanıdık esnaf yanında işe başlayan öğrenciler ekonomik kazanç sağladıkça ailelerince onay görmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları Adıgüzel’in (2013) araştırması ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada özellikle kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olmasının temel nedeninin sosyo-kültürel ve ailevi nedenler

olduğu, okulda devamsızlık yapmalarının temel nedeninin ekonomik olduğu, okulu terk etmelerinin temel nedeninin ise sosyo-kültürel ve ekonomik nedenler olduğu belirlenmiştir. Yine Köse (2014) çalışmasında Acarlar Beldesi halkının okula ilişkin tutumlarının devamsızlıkta belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde aileden kaynaklı psikolojik faktörler başka bir kronik devamsızlık nedenidir. Veli katılımcıların öne çıkardığı faktör kronik devamsızlık nedenleri arasında bütün katılımcıların en dengeli şekilde vurgu yaptıkları neden başlığı olarak dikkat çekmiştir. Bu konuda veliler kendi ailelerinden ziyade toplumsal aile sorunlarına parmak basarken, diğer katılımcılar ise öğrencilerin ailevi sorunlarına atıf yapmaktadır. Düzensiz, ilgisiz, sorunlu ve parçalanmış aile öğrencilerinin devamsızlığa itildiğini düşünen katılımcılar bir nevi bu ailelerde yaşayan çocukların yüksek risk grubu içerisinde olduğunu işaret etmiştir. Kadı'nın (2000) sürekli devamsız öğrenciler ile ilgili yapmış olduğu çalışma araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Kadı (2000) araştırmasında parçalanmış aile çocuklarının sürekli devamsızlık riskini diğer öğrencilerden daha yüksek taşıdığını saptamıştır.

“Arkadaş etkisi” ve “disiplin sorunları” okuldan kaynaklı kronik öğrenci devamsızlığının diğer nedenleri olarak belirtilmiştir. Veli ve öğretmen çoğunluğunun öne çıkardığı bu nedenlere idarecilerin mesafeli oldukları göze çarparken akran zorbalığı, akran baskısı gibi sorunların öğrencileri okuldan vazgeçirebilecek seviyelere gelebilmektedir. Okullarda çözilemeyen arkadaş sorunlarının kontrol edilemeyen disiplin sorunlarına neden olmakta ve bu problemler veli, öğretmen, idareci ve öğrenci boyutlarında farklı etki ve sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Çözilemeyen disiplin sorunları öğretmen ve idarecilerde çaba sarfetmekten yorulup öğrenciden vazgeçmeye, veli ve öğrencilerde ise güvenlik kaygısına dönüşerek kronik devamsızlığa neden olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, yanlış arkadaşlıkların öğrencileri okuldan kaçma davranışına ittiğini, veli tarafından öğrenciyi koruma gerekçesiyle okula gönderilmediğini veya öğretmenleri tarafından okulda istenmeyen kişi ilan edildiğini belirtmiştir. Arkadaş etkisi göreve yeni gelen idarecilerin vakıf olamadıkları bir konu olarak göze çarpmıştır. Öte yandan idarecilerin sorunun tespitinde öğretmenlerden farklı hususlara yer vermesi, öğretmen ve idarecilerin öğrenci sorunlarını değerlendirdikleri ŞÖK toplantılarının verimi hususunu da düşündürmektedir. Araştırma bulguları Köse'nin (2014), Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorununu irdelediği araştırması ile kimi yönlerden benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici katılımcıların devamsızlığın nedenlerinde en çok dikkat çektikleri bulgulardan birisi “disiplin sorunları”

ve “akran etkisi” dir. Bu araştırmada da katılımcıların benzer temaları yüksek sıklıkla dile getirdikleri göz önüne alındığında araştırmanın Kösenin (2014) araştırması ile benzerlik gösterdiği düşünölebilir.

5.3. Katılımcıların Kronik Devamsızlığın Etki ve Sonuçlarına Dair Görüşlerine İlişkin Tartışmalar

Kronik devamsızlığın öğrencilere etkileri konusunda, katılımcı çoğunluğu devamsız öğrencilerin okula gitmiyor olmaktan ve öğrencinin okul yerine tercih ettiği aktivitelerden ötürü mutlu olduklarını öte yandan öğrencinin ileride olumsuz durumlar ile karşılaşacağını düşünmektedir. Katılımcılar kronik devamsızlığın ileride öğrenci hayatına erken evlenme, ekonomik sıkıntılar, ehliyet alamama, meslek seçme seçeneğinin kısıtlanması, suçla karşılaşma, hayallere engel olma gibi riskler barındırdığını öngörmektedir. Öğrencilerin diğer katılımcılar gibi ileride problem yaşayabileceklerini düşünmelerine rağmen okuldan vazgeçme iradesi gösterdikleri dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar öğrencilerde öğretmene karşı saygısızlaşma, teknolojik aletlerle çok vakit geçirme, davranış bozuklukları, psikolojik sıkıntılar gibi sorunların göröldüğünü paylaşırken bazıları ise öğrenciler mutlu gibi gözükse de mutsuzluk yaşadıklarını, esasında gençliğini yaşamak isteyen öğrencilerin eve hapsedildiğini ya da sadece tarım işlerinde çalışmak seçeneğine mahrum bırakıldığını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarının Aküzüm vd.’nin (2015) araştırma sonuçları ile bazı noktalarda benzerlik gösterdiği görölmektedir. İlgili araştırmada problemin bireyin gelecekte işsizlik, evsizlik, sosyal güvencesizlik veya fakirlik gibi dezavantajlara sahip bir hayat yaşamasına sebep olabileceği öngörölmüştür.

Kronik devamsızlığın öğrenci ailesine etkileri konusunda öğrenci ve veliler ailenin olumsuz etkilediğini düşünürken eğitimciler ise olumlu ya da olumsuz etkilenme konusunda fikir ayrılığı yaşamaktadır. Öğrenci ve velilerde ailenin kronik devamsızlığa üzüldükleri ve öğrenciyi okula döndürmek için çaba sarfettikleri görüşü öne çıkarken; eğitimcilerde ailelerin kız öğrencilerin okula gitmesinden kaynaklanan sosyal kaygılardan kurtuldukları, büyüyen kızların ev veya tarla işlerinde kullanıyor olmalarından dolayı memnuniyet duyduğunu düşönen katılımcılar dikkat çekmiştir. Bu noktada eğitimcilerin cinsiyete ve dezavantajlı bölgelere yönelik bir ayrışma yaşadığı görölmüştür. Ayrıca kimi ailelerde öğrenci kardeşinin de devamsızlık davranışı görölürken kimi ailelerde ise devamsız öğrenciye; kardeşine, abla veya abi çocuklarına bakıcılık yaptırma fırsatı yakalandığı görölmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları bazı noktalarda

Adıgüzel'in (2013) araştırması ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada özellikle büyüyen kız öğrencilerin okula gönderilmeyip ev ya da tarla işlerinde çalıştırıldığı, evde kardeşlerine baktıkları ailelerin de bu durumdan memnun oldukları sonucu saptanmıştır.

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında bütün katılımcı gruplarda dengeli bir şekilde; kronik devamsızlığın öğrencinin sınıfına olumsuz etkileri olduğu, bazı katılımcılar tarafından ise kronik devamsızlığın sınıfa olumlu etkileri olduğu savunulmaktadır. Öğrenci ve velilerde öğrenci arkadaşlarının üzüntüsü; öğretmen ve idarecilerde ise devamsızlık davranışının diğer öğrencilere olumsuz örnek teşkil etmesi ve kronik devamsız iken sınıfı geçen öğrencilerin diğer öğrencileri kronik devamsızlığa cesaretlendiren bir niteliğe kavuşturması öne çıkmaktadır. Bazı öğretmen ve idareciler, davranış problemleri bulunan öğrencilerin sınıftan uzaklaşmasının yaşanan problemleri azalttığı için sınıfı olumlu etkilediğini düşünürken öğrenci ve velileri ise sorunların çözümünde okul idaresi ve öğretmenlerin yetersiz kaldığını savunmaktadır. Araştırma sonuçları bazı noktalarda literatür ile benzerlik göstermektedir. Uzun ve Bütün'ün (2015) çalışmalarında sürekli devamsızlık yapan öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilere olumsuz örnek teşkil ederek ve özendirici etkiler oluşturdukları ortaya koyulmuştur.

Katılımcı öğrenciler kronik devamsızlığın öğretmene herhangi bir etkisi olmadığını, buna karşın öğretmen ve idareciler ise öğretmenlerin olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kronik devamsız öğrencilerin öğretmenleri ile herhangi bir gönül bağlarının kalmadığı ve bu durumun problemi tetikleyen bir etki ortaya çıkardığı görülmüştür. Öte yandan ilgili alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları bir noktada Ayhan ve Dalgıç'ın (2015) araştırması ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada okula devamsızlık olgusunun öğretmen motivasyonunu olumsuz şekilde etkilediği ortaya konulmuştur.

Öğretmen ve idareci görüşlerine göre kronik devamsızlık problemi kurum kültürünü olumsuz etkileyen bir nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin okulda bulunmayarak eğitim adına yapılmak istenenleri boşa çıkarması eğitimcilerin öncelikli tespiti olmuştur. Öğrenciler kronik devamsız öğrenciyi örnek almalarının yanında, okuldan kolayca vazgeçebileceklerinin verdiği özgüven ile davranış bozuklukları gösterme, okul sorumluluğu taşımama, okul kurallarına uymama gibi birçok davranış sorunu gösterebilmektedir. Kronik devamsız öğrencilerin bulunduğu okullarda arzulanan kurum kültürünü inşa etmenin mümkün olmadığını vurgulayan katılımcılar, devamsızlığın akademik başarıdan sosyal faaliyetlere kadar ulaşılacak istenen bütün hedefler için ciddi bir engel olduğu görüşünde birleşmektedir. Ayrıca eğitimcilerin kronik devamsızlığın etkileri

konusunda cinsiyete yönelik bir ayrışma yaşadıkları anlaşılmıştır. Eğitimciler disiplin sorunları yaşadıkları erkek öğrencilerin okuldan uzak kalmalarının kurum kültürü için olumlu olduğunu düşünürken; daha farklı nedenler ile okuldan uzaklaşan kız öğrencilerin devamsızlıklarını kurum kültürü için olumsuz şekilde nitelendirmişlerdir. Araştırma sonuçları Malcolm vd.'nin (2003; Akt. Uzun ve Bütün, 2015) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmaya göre devamsızlığın kronikleşmesi kurum kültürünü ve okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir.

5.4. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne Yönelik Mevcut Fiili Uygulamalara Dair Görüş ve Önerilerine İlişkin Tartışmalar

Kronik devamsızlığın önlenmesine yönelik yasal mevzuat ve okul uygulamaları konusunda katılımcıların veli ve öğrenciler, öğretmen ve idareciler olarak bir ayrışma yaşamaktadır. Okullarda kronik devamsızlığın önlenmesi amacıyla veliyi arama, devamsızlık mektubu veya sms gönderme, veli-öğrenci görüşmeleri yapma gibi uygulamaların yapıldığı buna karşılık aile ziyareti yapılamadığı ayrıca okulların bu uygulamalar dışında sorunun çözümü adına farklı bir yöntem ortaya koymadıkları görülmüştür. Veli ve öğrenciler ilgili uygulamaların faydalı olduğunu savunurken; idareciler yetersiz kaldığını ve caydırıcı olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler ise her iki görüşe de katılım sağlamıştır. Her ne kadar öğrenci ve veliler uygulamalara olumlu yaklaşırsa da eğitimcilerin aktardıklarından okul uygulamalarının istenen etkiyi ortaya çıkaramadığı anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarının bazı noktalarda Balantekin ve Kartal'ın (2016) araştırması ile benzer sonuçlar taşıdığı; bazı noktalarda ise ilgili araştırmadan farklılaştığı görülmektedir. Balantekin ve Kartal (2016) araştırmalarında okullarda sürekli devamsızlık probleminin çözümü için en sık şekilde devamsızlık mektubu gönderildiği ve ev ziyareti yapıldığı ortaya konmaktadır. Daha sonra okullar veli görüşmesi ve milli eğitim müdürlüğüne bildirme gibi çözüm yöntemleri ararken aileyle telefonda görmesi ve öğrenci/velilerle görüşülmesi okulların daha az yaptıkları uygulamalar olarak saptanmıştır. Araştırmada okulların diğer kurumlarla iş birliği yoluna gitmedikleri görülmektedir.

Katılımcılara göre ilköğretimde devamsızlığın önüne geçmek için yasalaştırılan İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun (1961) para cezası hükümleri yürürlükte olmasına karşın uygulanmayan kurallar olarak dikkat çekmiştir. Veli ve öğrenciler genel olarak para cezası tedbirlerinin uygulanması halinde kronik devamsızlık davranışı üzerinde etkili

olabileceğini savunurken, kendilerine uygulanması halinde fayda sağlamayacağını savunmaktadır. İdareciler para cezası tedbirinin kronik devamsızlık problemini çözmede para cezası meblağlarının caydırıcı seviyelerde olmadığı için yetersiz kalacağını düşünmektedir. Kronik devamsız öğrenciler için para cezası kesilme sürecini başlatabilecek idarecilerin, okullarında devamsız öğrenciler için hiç idari para cezası işlemi başlatmadıkları hatta yakın çevrelerinde de bu yönde bir yaklaşımın benimsemediği bilgilerine sahip oldukları anlaşılmıştır. İdareciler para cezasını kesmeye yetkili makamların bu konuya gönüllü yaklaşmamlarından ötürü de bu yöntemi tercih etmediklerini eklemiştir. Araştırma sonuçları Balantekin ve Kartal'ın (2016) okul devamsızlığının çözüm önerilerine ilişkin araştırmasında ortaya konulan sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Balantekin ve Kartal (2016) çalışmalarında idari para cezasının devamsızlık problemini çözme adına etkili olabileceğini fakat ilgili hükümlerin uygulanmayan bir tedbir olduğu hususunun altını çizmiştir.

Kronik devamsızlığın çözümü açısından sınıf tekrarı yaptırımı da uygulanmayan bir tedbir olarak göze çarpmıştır. İdarecilerin öne çıktığı katılımcı çoğunluğunda sınıf tekrarı uygulamasının mevcut haliyle ya da yenilenerek uygulanması halinde kronik devamsızlık sorununun çözümüne katkı sağlayacağını düşüncesi bulunmaktadır. Eğitimciler sınıf tekrarı yapılması halinde hem kronik devamsızlık potansiyeli taşıyan öğrencilerin engellenebileceğini hem de devamsız öğrencilerin bu şekilde okulu bitiremeyeceğini anlayıp okula dönebileceklerini düşünmektedirler. Fakat sınıf tekrarı tedbirinde karar verici pozisyonunda bulunan eğitimcilerin öğrenciyi sınıf tekrarına bırakma konusuna çekimser oldukları dikkat çekmiştir. Öte yandan bir kısım katılımcı ise sınıf tekrarının sorunun çözümüne katkı sağlamayacağını düşünerek sınıf tekrarı uygulanması halinde okuldan soğuyan öğrencinin okula dönüş kapısının tamamen kapanacağı görüşünü savunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarının Sezer'in (2007) araştırması ile farklılık gösterdiği görülmektedir. İlgili çalışmada sınıf tekrarı uygulamasının öğrenci problemlerini çözmediği aksine daha farklı problemler ortaya çıkardığı sonuçları ortaya konulmuştur.

5.5. Katılımcıların Kronik Devamsızlık Sorununun Çözümüne İlişkin Görüş ve Önerilerine Dair Tartışmalar

Katılımcılar öğrenci ilgi, istek ve sorunlarına cevap verebilmenin devamsızlık sorununu çözebilecek en önemli özellik olduğunu düşünmektedir. Veliler dışındaki katılımcı gruplar sorunun çözümü konusunda sosyal etkinlikleri öne çıkartırken, veliler de disiplin sorunlarının çözümüne dikkat çekmiştir. Öğrenci, öğretmen ve idareciler sosyal etkinliklerin öğrenciler için okulda güzel zaman geçirme, okula aidiyet hissetme adına önemli bir araç olduğunu düşünmekteyken velilerin sosyal etkinlikler konusunda ayrışma yaşamaları okul ikliminden uzak olduklarını göstermektedir. Okulda kendini güvende hissedemeyen öğrencilerin okuldan uzaklaştıklarını savunan veliler, sorunun çözümünü okulları disiplinli hale getirmekte görmektedir. Öğrencilerin ise ailelerin aksine disiplinden rahatsız oldukları anlaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Özgözü vd.'nin (2024) araştırmalarında öğrenci ve velilerin okullarda sosyal etkinliklerin zenginleştirilmesi halinde öğrenci devamsızlığının azalacağına dair sonuçlar ortaya konulmuştur. İlgili araştırmada öğrenci ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasının devamsızlığın azaltılması açısından önemli bir etkiye sahip olabileceğinin altı çizilmiştir. Bun noktada araştırma sonuçlarının alanyazın ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve idareci katılımcılar okulların fiziki imkânlarının, donanım ve kaynaklarının geliştirilmesinin de problemin çözüme katkı sağlayacağını düşünmektedir. Eğitimciler okul imkânlarının gelişiminin öğrencilere sunulan hizmet niteliğini artırarak kronik devamsızlığı azaltacak etkiler yapacağını vurgulamıştır. Katılımcılara göre fen laboratuvarı, bilişim sınıfı, spor salonu, atölyeler, tiyatro salonları, çok amaçlı salonlar gibi fiziki mekanların varlığı hem derslerin işlenişini zevkli ve ilgi çekici hale getirebilecek hem de sosyal etkinliklerin planlamasını kolaylaştırıp zenginleştirebilecek fırsatlar sunmaktadır. Araştırma sonuçları bu kapsamda Gömleksiz ve Özdeş (2013) tarafından eğitim denetmenleri ile öğrenci devamsızlığının değerlendirildiği araştırmada, okulların ve sınıfların fiziki durumlarının yetersiz olmasının devamsızlığa neden olabileceği sonucu ile örtüşmektedir.

Son olarak öğretmen ve idarecilerin bilinçli ailelerin ve gelişmiş okul-aile-çevre ilişkilerinin sorunun çözümüne katkı sağlayabileceğini savundukları görülmüştür. Okul aile iş birliğinin geliştiği ve ailelerin bilinçlendirildiği yerlerde sorunun en aza ineceğini savunan katılımcılar böylece devamsızlıkların kronikleşmeden sona ereceğini düşünmektedir. Özdemir (2018) araştırmasında okul aile iş birliğinin okul problemlerinin

özümüne direkt katkı sağlayan etkiler taşıdığını saptamıştır. Bu noktada araştırma sonuçlarının alanyazındaki çalışmalar ile desteklendiği söylenebilir.

Katılımcıların öğrencinin okula nasıl geri döndürülebileceğine dair görüşleri dikkate alındığında özellikle veli ve öğrenciler öğrencinin ne yapılırsa yapılsın okula dönmeyeceğini düşünürken; eğitimciler ise direkt bu görüşü ifade etmeseler de öğrencilerin okula geri dönüşü hakkında umutsuz bir tutum sergilemiştir. Öğretmen ve idareciler öğrencinin okulu sevmesi, ilgi ve isteğinin okula çekilmesi gerekliliği belirten görüşler ortaya koymuştur. Kronik devamsızlık nedenlerini aile ve çevre gibi sosyal özelliklere bağlayan eğitimci katılımcıların sorunun çözümünün öğrenci ve okul dışındaki faktörlerde bulunduğunu ima belirterek dolaylı şekilde aslında öğrencinin okula geri dönüşünün mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada araştırma sonuçları alanyazında ortaya konulan sonuçlar ile desteklenmektedir. Çözölemeyen ve de kronik hale gelen devamsızlığın okul terki davranışına dönmesi birçok bilimsel araştırma ile ortaya konulan bir durumdur (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Bülöl, 2012; Köse, 2014; Ünver, 2022). Bu durumda araştırma sonuçları ilgili araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kronik devamsızlığın çözümüne dair bir motivasyonlarının bulunmadığı, süreç sonucunda çalışma grubunda kronik devamsızlığın onaylandığı bir tutumun ağır basarak kronik devamsız davranışının resmi olarak gerçekleşmese de fiili olarak okul terkine dönüştüğü görülmektedir.

Kronik devamsızlığın nedenleri altında birbirini etkileyen birçok faktör ön plana çıkmaktadır. Öğrenciden kaynaklı nedenler kronik devamsızlığın en çok dile getirilen nedeni olarak öne çıkarken, akademik başarısızlık öğrenci kaynaklı en sık vurgulanan faktör olmuştur.

Kronik devamsızlığın aileden kaynaklı nedenlerinde dikkat çekici sonuçlar bulunmaktadır. Aileden kaynaklanan birçok faktörde kız öğrencilere yönelik ayrımcı tutumlar göze çarpmaktadır. Kız öğrencilerin kültürel ve sosyolojik açıdan dezavantajlı durumlar ile karşılaşması kronik devamsızlığın cinsiyete yönelik ayrıştırıcı noktalarını göstermektedir. Kız çocuklarında görülen erken evlenme, yetişkin erkekler ile bir arada bulunmanın riskli görülmesi, ailenin koruyucu tavrı, eğitime erkekler kadar ihtiyaç olmadığı düşüncesi kız öğrencileri kronik devamsızlığa iten faktörler olarak dikkat çekmektedir.

Ekonomik nedenler de kronik devamsızlığın aileden kaynaklı önemli bir faktörü olarak dikkat çekmektedir. Büyüyen ve fiziken gelişen çocukların işgücü potansiyeline ulaşması, akademik başarı beklentisi olmayan ve okul ile duygusal bağlarını koparan öğrencileri kolayca kronik devamsızlığa sürükleyebilmektedir. Kırsal bölgelerde tarım işleri, kentsel bölgelerde ise tanıdık esnafların yanında işe başlayan çocuklar para kazanmaya başlamalarının getirmiş olduğu mutluluk ile kolayca eğitimden vazgeçebilmekte, aileler de bu durumdan “zaten okumayacak bari çalışsın” düşüncesi ile memnun olmaktadır.

Katılımcılar kronik devamsızlık yapan öğrencilerin şu anda hayatlarından memnun olduklarını hatta okula gitmemekten ötürü mutlu oldukları lakin gelecekte bu durumdan olumsuz etkileneceklerini düşünmektedir. Ehliyet alma, meslek seçme gibi durumlarda sıkıntı yaşayacağını düşünen öğrencilerin gelecekte bu durumun kendileri için olumsuz

etkileri olacağını biliyor olmalarına rağmen bunu göze alarak okuldan vazgeçmeleri, manalı bir husustur. Kronik devamsızlığın öğretmenlere öğrenme kayıplarının telafisi; aileye çocuğunun problemlerinde yaşanan sıkıntılar ve çocuğunun eğitimden kopması; kurum kültürüne kronik devamsızlığın okulda yaygınlaşması ve sorunun okul işlerine getirdiği yük gibi olumsuz etkileri bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin birbirini etkilemesinin de sınıfta hatta okulda “devamsızlık yapılabilir” anlayışını kolayca ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Katılımcılarca kronik devamsızlığın kimi yönleri ile olumlu karşılandığı da dikkat çekmiştir. Eğitimci katılımcılar, özellikle çözülemeyen davranış problemlerine sahip öğrencilerin okula gelmiyor olmasının, öğretmenlik pratikleri ve yönetim süreçleri; ailelere de kültürel kaygılardan kurtulmaları ve ekonomik destek sağlama imkanına kavuşmaları açısından olumlu etkileri bulunduğunu düşünmektedir.

Katılımcılar kronik devamsızlığın çözümü açısından kurallaştırılan mevzuatlara veya teamül uygulamalara mesafeli yaklaşmaktadırlar. Bu noktada eğitimcilerin öğrenci ve veli görüşmesi yaptıkları bazı katılımcılara devamsızlık mektubu gönderdikleri fakat sorunun çözümüne fayda sağlayacağını düşünüyor olmalarına rağmen veli ziyareti, milli eğitim ya da başka bir kurumla iş birliği yapma, sınıf tekrarı veya idari para cezası işlemi başlatma gibi sorunun çözümü için ortaya konmuş uygulamalara başvurmadıkları göze çarpmaktadır. Sınıf tekrarı uygulamasının getirdiği prosedür işler ve ortaya çıkacak çevresel tepkilerden çekinme, para cezasının üst makamlarca onaylanmaması ve veliler ile çatışma ihtimali eğitimcileri uygulamalardan uzaklaştıran nedenler olarak göze çarparken, eğitimcilerin sorunun çözümü noktasında hiçbir destek alamamaları ve problemin çok boyutlu etkilerinden ötürü çözümüne dair bir motivasyona sahip olmadıkları görülmektedir.

Katılımcılar sorunun çözümü açısından yasal sorumlulukları bulunan muhtarlıklar, ilköğretim müfettişleri ya da milli eğitim müdürlüklerinden destek talep etmemekte dolayısıyla herhangi bir destek alamamaktadır. Katılımcıların yerel idareler, aile sosyal politikalar müdürlüğü gibi sorunun çözümünde etkili olabilecek kurumları da sürece dahil etmemesi, yetkileri olması ve fayda sağlayacağını düşünmelerine rağmen sınıf tekrarı yaptırmaması; bu noktada sorunun kabul edildiği ve eğitimcilerin gündemlerinden düştüğü sonucunu ortaya koymuştur.

Katılımcılar araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okul geri dönmesinin mümkün olmadığını düşünmekle beraber sorunun çözümü için yapılacak en önemli çalışmanın öğrencilerin okula sevmeme duygusunun tersine çevirmek olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar sorunun çözülmesi için öğrencilere okulun nasıl sevdireceğinden hareketle

sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin zenginleştirilmesi gerektiğini; öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerine cevap veren uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu; tek başarı kriterinin akademik başarı düşüncesinin terk edilmesi gerekliliğini dile getirmektedir. Katılımcıların bu konudaki önerileri ise spor, sanat ve mesleki ortaokulların açılması, sosyal etkinlikler yönetmeliğinin ve seçmeli ders uygulamaların düzenlenmesi gerekliliğidir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri ise kronik devamsızlığın çözümünde bütün katılımcı grupların ortak düşüncelerde birleşiyor olabilmesine rağmen sorunun çözümünü sağlayamamalarıdır. Öğrenci ve ailelerin okuldan uzak kalma istekleri, devamsızlık sonucunda yasal anlamda herhangi bir sorun yaşamayacaklarının farkında olmalarının güçlendirdiği bir durum olarak göze çarparken; öğretmen ve idarecilerin sorunu çözme adına bir motivasyonları bulunmamaktadır.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kronik öğrenci devamsızlık nedenlerinin bölge, okul, aile, cinsiyet gibi faktörler çerçevesinde birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kız çocukları aleyhinde bölgesel ve sosyal dezavantajlı durumların bulunduğu dikkat çekmektedir. Dezavantajlı bölgelerdeki katılımcıların okul terkine giden kronik devamsızlığı bölgenin bir gerçeği olarak gördükleri ve bu konuda yapılacak bir şey olmadığı yönündeki tutumları göze çapmaktadır. Dezavantajlı olmayan bölgelerde ise devamsızlık davranışı istenmeyen bir davranış olarak tanımlanmaktadır. İlköğretim kurumlarında devamsızlığı önleyebilmek adına kanunlar ile tedbirler alınsa da kanun hükümlerinin uygulanmadığı, uygulansa dahi İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) para cezası hükümlerinin mevcut haliyle kronik devamsızlık problemini ortadan kaldırabilmesi mümkün görünmemektedir. Benzer şekilde okullar da farklı gerekçeler ile kronik devamsızlık yapan öğrencileri caydırma amacıyla MEB Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) yer alan sınıf tekrarı tedbirini uygulamayı tercih etmemektedir. Yasal mevzuatların yanında devamsız öğrencilerin okula döndürülmesi ile ilgili özgün, pedagojik veya verimli çalışmaların yapılmadığı ve okulların bu konuda hiçbir kurum ya da kuruluş ile iş birliğine gitmediği görülmüştür. Bu durum okul, aile ve devlet nezdinde kronik devamsızlık probleminin onaylandığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde bazı önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın uygulamaya yönelik önerileri şunlardır:

- 1- Devamsızlığın çözümü amacıyla devamsızlığın nedenlerini temel alan, uygulanabilir ve caydırıcı yasal düzenlemeler geliştirilmeli, rehberlik hizmetlerinin daha verimli çalışmaları adına tedbirler alınmalıdır.
- 2- Kronik devamsızlık probleminin çözümü sadece okulların mücadele ettiği bir problem çerçevesinden çıkartılıp, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ve yerel yönetimler gibi kurumların da aktif bir sorumluluk aldığı bir pozisyona yerleştirilmelidir.
- 3- Okullar, başta sosyal etkinlikler olmak üzere öğrencilere okulları sevdirecek etkinlikler ile zenginleştirilmelidir.
- 4- İlgili bakanlıklarca eşgüdüm halinde kız öğrencilerin eğitimde ve sosyal hayatta yaşamış olduğu dezavantajları ortadan kaldıracak uygulamalar geliştirilmelidir.
- 5- Türk Eğitim Sisteminde öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yönlendirilebildiği ortaokul türleri bilimsel açılardan irdelenmelidir.
- 6- Okul idarecilerinin sıkça değişmesinin önüne geçilip kronik öğrenci devamsızlığı ile ilgili yetkileri artırılmalı, öğretmenlerin mesleki itibarlarını zedeleyen konulara tedbir alınmalı, idareci ve öğretmenlerin mesleki motivasyonları güçlendirilmelidir.
- 7- MEB'in okullara uzak kaldığı algısına sebep olan uygulamalardan vazgeçilmeli, bakanlık yetkilileri ile sahada aktif görev alan öğretmen ve idareciler sıkça bir araya gelebilmelidir.
- 8- Okulların fiziki şartları geliştirilmeli, okullar arası fiziki farklar en aza indirilmelidir.
- 9- Sosyal ayrılmaya sebep olan faktörler analiz edilmeli, sınıfsal ayrılmaya sebep olan uygulamalara son verilmelidir.

Aynı zamanda araştırmaya yönelik öneriler de şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Kronik devamsızlık olgusuna ilişkin kronik devamsız öğrenciler ve eğitim bileşenleri olan okul idarecisi, öğretmen ve veli görüşlerine daha büyük çalışma grupları ile ve Türkiye genelinde ulaşabilecek çalışmalar yapılabilir.
- 2- Kronik devamsızlık vakalarının daha yüksek ve daha düşük olduğu şehirlerde ve ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak daha farklı özellikleri barındıran şehirlerde araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- ASHB, (2024). *Şartlı eğitim (şey) ve şartlı sağlık (şsy) yardımı*. 02/10/2024 tarihinde erişildi, <https://www.aile.gov.tr/sss/sosyal-yardimlar-genel-mudurlugu/sartli-egitim-saglik-yardimi>
- Adıgüzel, A. (2013). *Kız Çocuklarının Okullulaşma Engelleri ve Çözüm Önerileri Şanlıurfa Örneği*. *EKEV Akademi Dergisi*, (56), 325-344.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 20, 129-142.
- Arslan, E. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (51), 395-407.
<https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 121-136.
- Ataman, A. (2001). *Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Ayrancı, M. (2023). Okul öncesi eğitim veren kurumların finansmanına ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Balantekin, Y., Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 16-36.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A., Çelik, E. (2017). Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Balcı, A. (2013). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler. Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>

- Bahalı, K. ve Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul Reddi: Klinik Özellikler, Tanı ve Tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383.
- Başar, H. (2008). Sınıf yönetimi. Anı Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayhan, P. D. P., Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44. <https://doi.org/10.21560/spcd.68051>
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Baysal, A. (2003). Sosyal eşitsizliklerin beslenmeye etkisi. *C.Ü Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 66-98.
- Bilgiç, M.A. (2024). Roman öğrencilerin okula devamsızlık, okul terki ve okuldaki başarısızlıklarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, H. (2021). Üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık davranışları üzerine bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Mesut Bütün, S. Beşir Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çapar, M. C., Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 295-312.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(27), 123-139. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye’de gelir eşitsizliği ve yoksulluk. *In Journal Of Social Policy Conferences Dergisi*, 59, 89-132.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, O. T., Kahraman, Ü. (2021). The challenges of beginning teachers experience in the early years of teaching. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 179-205. <https://doi.org/10.9779/pauefd.684913>

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çiçek Sağlam A., Dönmez A. N. (2016). Meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının nedenleri ve olası çözüm yollarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* (2), 96-129.
- Çiftci, Ü. (2008). İlköğretim okulu öğretmenleri arasındaki iletişim sorunları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hayef Journal of Education*, 6(1), 91-103.
- Çiloğlu, E. (2006). Okul Çevresinin Öğrencilere Eğitsel Katkısı [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilköğretim ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194.
- Değirmenci, G. Y., Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 371-385.
- Demircioğlu, İ. H., Mutluer, C., Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 577-586.
- Devlet Memurları Kanunu (1965). *T.C. Resmî Gazete*, 12056, 23 Temmuz 1965.
- Diril, D. (2020). Teaching as an art of communication: An investigation into the nature of teacher immediacy and perceived attendance [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22-2, 141-160.
<https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (10), 7-8.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2007). *Eğitim sisteminden diplomasız ayrılma sorunu ve çözüm önerileri*. 22/05/2025 tarihinde erişildi, https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR_2007-1.pdf

- Eğitim Reformu Girişimi, (2009). eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. 22/05/2025 tarihinde erişildi, https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, (58), 505-522.
- Erdem, S., Arı, A. G. (2021). Çevrim içi eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. *Journal of Social Sciences And Education*, 4(1), 57-79. <https://doi.org/10.53047/josse.896896>
- Erdoğan, M.Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-46.
- Ertekin, G. (2022). Lise öğrencilerine yönelik okul terkini önleme programlarının incelenmesi. *Ssd Journal*, 7(31), 62-70. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.612>
- Girgin, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri (Balıkesir ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Gökçer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Gömlüksiz, M., Özdaş, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(47), 106-124.
- Gül, S. K., Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
- Güven, B., Özbilen, F. M. (15.11.2024) *Sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitim hakkındaki görüşleri* [Kongre sunumu özeti]. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. İzmir, Türkiye.
- Halıcıoğlu, M. A. (2023). Okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rollerinin incelenmesi. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 440-457. <https://doi.org/10.57135/jier.1392540>
- Hoşgörür, V., Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.69002>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). *T.C. Resmî Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). *T.C. Resmî Gazete*, 6287, 30 Mart 2012.

- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (1997). *T.C. Resmî Gazete*, 23084, 16/08/1997.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 411-442.
- İpek, M. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ortaokul öğrencilerinin refah düzeylerinin devamsızlık durumlarına etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kadı, Z. (2000). Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Malatya İnönü Üniversitesi.
- Karahan, S., Uca, S.,Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci/Interviews and interviewing techniques inqualitative research. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kaplan, Z. (2009). Öğretmen adaylarının derse devamının öğrenme başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 22-32.
- Kılıçarslan, G. (2021). Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kılınç, S. (2024). Öğrenci devamsızlığı ve etkileyen faktörler. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 57-75.
- Kıvanç, U. Kemerli, Ş. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri: Fethiye ilçesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Koçak, O., Demirel, R., Kırlioğlu, M. (2019). Çocukların boşanmaya ve ebeveynlerine ilişkin algıları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 19, 857-892. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i50781.459324>
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 164(2), 44-58.
- Korkmaz, İ. (2005) İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 429-434.
- Köse, N. (2014). Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- MEB, (2006). *Yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. 28/01/2025 tarihinde erişildi, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- MEB, (2011). *İlköğretim okulları için aşamalı devamsızlık yönetimi (ADEY)*. 27/08/2024 tarihinde erişildi, https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/ADEY/ADEY_KILAVUZ_07_Eylul.pdf
- MEB, (2012). *Okul-aile birliği yönetmeliği*. 01/05/2025 tarihinde erişildi, <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7>
- MEB, (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 29/07/2025 tarihinde erişildi, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB, (2015). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. 03/08/2024 tarihinde erişildi, ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf
- MEB, (2015). *2015-2019 stratejik plan*. 03/08/2025 tarihinde erişildi, <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-planiyayinlanmistir/icerik/181>
- MEB, (2017). *Eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. 08/06/2017 tarihinde erişildi, https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/17151924_MEB-Sosyal-Etkinlikler-Yonetmeli.pdf
- MEB, (2018). *Hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği*. 30/04/2025 tarihinde erişildi, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7>
MevzuatTertip=5
- MEB, (2019). *2019-2024 stratejik plan*. 03/01/2025 tarihinde erişildi, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=550
- MEB, (2021). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. 28/02/2025 tarihinde erişildi, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki2022-2023.pdf
- MEB, (2021). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. 30/04/2025 tarihinde erişildi, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2005.pdf>
- MEB, (2024). *E- Okul Veri Sistemi*. 29/07/2024 tarihinde erişildi, okul.meb.gov.tr/IlkOgretim/OGR/IOG02013.aspx
- MEB, (2024). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 01/05/2025 tarihinde erişildi,

[https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=18812&mevzuatTur=K
urumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5](https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=18812&mevzuatTur=K
urumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5)

- MEB, (2024). *2024-2028 stratejik plan*. 25/06/2025 tarihinde erişildi, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=498
- MEB, (2025). *Türk Eğitim Sistemi*. 27/06/2025 tarihinde erişildi, <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/158>
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Mercan, M. (2020) Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin okula devamsızlık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma (Çev. Selahattin Turan, S.)*. Osmanlı Matbaacılık.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). *T.C. Resmî Gazete*, 652, 14/09/2011.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *T.C. Resmî Gazete*, 14574, 14 Haziran 1973.
- Niğde M.E.M., (2024). *Okullarımız*. 07/10/2024 tarihinde erişildi, <https://mebbis.meb.gov.tr/kurumlistesi.aspx>
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim. *İlköğretmen Dergisi*, 6, 6-19.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, Y. (2018). Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Özgözü, S., Güneş, H., Alyaprak, A., Arıkan, M. F. (2024). Liselerde Öğrenci Devamsızlıklarının İncelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 63-95.
- Öztekin, Ö. (2013). Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Pehlivan, Z. (2006). Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Sakınç, S. (2013). Öğrenci devamsızlığı nedenleri, sonuçları ve üzüm  nerileri, 22/05/2023 tarihinde erişildi, https://www.academia.edu/11605086/ ğrenci_Devamsızlığı_Nedenleri_Sonu ları_ve_ z m_ nerileri
- Sağlam, A. T, Dönmez, N. (2016). Meslek liselerinde  ğrenci devamsızlığının nedenleri ve olası üzüm yollarına ilişkin yönetici ve  ğretmen görüşleri. * ağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Sarı, M. (2013). Lise  ğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M., &  zg k, A. (2014). Ortaokul  ğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Sezer,  . (2007). Sınıf Tekrar Eden  ğrencilerin Bazı Demografik  zellikleri ile Bu  ğrenciler Ve  ğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. * n n   niversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 31-48.
- Silah, M. (2003). Üniversite  ğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve  nemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (10)102-115.
- Sönmez, A. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu  ğrencilerinin devamsızlık incelenmesi. Kastamonu ili  rneği [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Süt, M. (2024). Genel ortaöğretimde okul terki: Kronik devamsızlık ve okuldan kopmanın belirleyicileri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Beyazıt  niversitesi.
- şahin, F. (2000). Okul sağlığı. *Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi  ocuk Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı Dergisi*, 9(6), 210-212.
- şahin, F. (2011). İşe devamsızlığın nedenleri, sonuçları ve örgütler için  nemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 24-39.
- şanlı,  ., Altun, M. ve Tan, T (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin  ğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177.

- Şenel, B. (2012). Devamsızlık nedenleri ve maliyetinin araştırılması. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-17.
- Şenol, L., Üzüm, B. (2021). Havacılık sektöründe psikolojik sahiplenme ve devamsızlık ilişkisi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 67-78. <https://doi.org/10.17336/igusbd.566559>
- Şentürk, H., Behçet, O. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şimşek, H., Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 81-99.
- Şimşek, H., Şahin S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Şimşek, A.S., Uğurlu, C.T., Usta, H.G. (2016). Üniversite öğrencilerinin devamsızlık eğilimlerinin belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 297- 311.
- Taş, H. Y., Özcan, S. (2012). Türkiye’de ve Dünya’da yoksulluk üzerine bir araştırma. *International Conference on Eurasian Economies Dergisi*, 423-430.
- Taymaz, A. H. (2001). *Okul yönetimi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 91–104.
- Tedmem, (2024). Pisa 2022 Türkiye İçin Neler Söylüyor? 30/06/2025 tarihinde erişildi, <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlmI97WjYRQPjMWXeqU.pdf>
- Timss, (2023). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması. 30/06/2025 tarihinde erişildi, <https://timss.meb.gov.tr/>
- Tunç, İ. A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237- 269.
- Turan, F. (2016). Türkiye’nin zorunlu eğitim politikaları-tarihsel perspektif. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Tutar, H. (2002). Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin başarısızlık nedenleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tüik, (2022). Çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki oranı. 03/12/2023 tarihinde erişildi, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109>

- Türkkan, Ş. (2018). Öğretmen devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tütüncü, Ö. ve Demir, M. (2003). Konaklama işletmelerinde insan kaynakları kapsamında işgücü devir hızının analizi ve Muğla bölgesi analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 146- 169.
- Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö., & Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386.
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel Faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 139-149.
- Uzun, K., Kemerli, Ş. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri: Fethiye, ilçesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Uzun, E., Bütün, E. (2015). Roman Çocukların Okula Devamsızlık Nedenleri ve Bu Durumun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Ünver, G. (2022). Okula devamsızlık ve okul terki nedenleri: Bir meta-sentez incelemesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Uğürol, Y. (1998). Öğrenen sınıfta öğretmen-öğrenci davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 335-344.
- Vural D., Kocabaş A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 59(15), 1174-1185.
- Yapıcı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3(3).
- Yüksel, M., Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 401-434. <https://doi.org/10.30964/auabfd.526881>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3),135-155.
- Yıldırım, İ., Koyuncu, B. (2022). Covid-19 pandemisinin mesleki ve teknik eğitimde okul terki ve devamsızlığı üzerindeki etkisi. *Eurasian Education & Literature Journal*, 19-43. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V15-02>
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması (Elâzığ ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Yıldız, M. ve Kula, Ş. K. (2011). Elâzığ ilindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 23(2), 133-140.
- Yılmaz, K., Şahbaz, O., Demirciler, V. O., Alıç, U., Koca, M. (2020). Türkiye’de öğrenci devamsızlığı ile ilgili nitel bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1440-1460. <https://doi.org/10.33206/mjss.672506>
- YÖK, (2025). *Bilgi Yönetim Sistemi*, 16/03/2025 tarihinde erişildi, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yurtal, F., Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.

EKLER

EK-1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



Yıldıztepe Şehit Ahmet Saltık İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.006538

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 712143

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: Serdal SOYDAN

Araştırmanın Adı: İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile İlgili Öğrencilerin Velileri, Öğretmenleri ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen, Veli, Okul / Kurum Müdürü

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yıldıztepe Şehit Ahmet Saltık İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: NİĞDE

Veri Toplama Aracının Başlığı: İdareci Görüşme Formu, Öğrenci Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu, Veli Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NİĞDE İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaş :

Sınıfı :

Okul Değişikliği Yaptın mı: Evet () Hayır()

Öğretmen Değişikliği Yaptı Mı: Evet () Hayır()

Kendi Odan Var mı : Evet () Hayır()

Eviniz Nasıl Isınıyor : Soba () Kalorifer ()

Okula Nasıl Gidiyorsun : Yürüyerek (), Servis (), Ailesi İle (), Diğer ()

Kardeş Sayısı :

Merhaba, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile Bu Öğrencilerin Veli, Öğretmen ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi ” isimli araştırmam için sizinle görüşme yapmayı planladım. Gerçekleştireceğimiz görüşmemizin gizli kalacağını ve araştırmanın herhangi bir bölümünde görüştüğüm bireylerin isimlerinin kullanılmayacağını belirtmek isterim.

İzninizle görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Bunun sebebi bana ayırdığınız zamanı en etkili şekilde kullanmak ve görüşme sorularına vereceğiniz cevaplarda herhangi bir noktayı kaçırmak istemememdir.

Görüşmemize başlamadan önce söylemek istediğiniz ya da aklınıza takılan bir soru var mı? Görüşmemizin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Bana vakit ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için de teşekkür ediyor, izninizle sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Bana biraz kendinden ve aileden bahsedebilir misin?
2. Sence okulun insan hayatındaki önemi nedir?
3. “Veli, öğrenci, öğretmen ve idarecilerin (katılımcıların) kronik (uzun süreli) devamsızlık olgusunun nedenlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:

3.1. Sence öğrenciler neden kronik (uzun süreli) devamsızlık yaparlar?

3.2. Bana devamsızlık yapma nedenlerini paylaşabilir misin?

- 3.3. Devamsızlığının başlaması ve de kronikleşmesi sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerin nelerdir?
4. “Katılımcıların kronik (uzun süreli) devamsızlığın etkilerine ve sonuçlarına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
- 4.1. Gelecekte nasıl bir yaşam hayal ediyorsun?
- 4.2. Devamsızlığın sorun haline gelmeden önce ve sonraki süreçteki etki ve sonuçlarını merak ediyorum. İlgili süreçlere yönelik görüş ve deneyimlerin nelerdir?
- 4.3. Devamsızlığının kronikleşmesinin (sorun haline gelmesinin) sonuçları neler oldu?
5. Katılımcıların kronik (uzun süreli) devamsızlık sorununun çözümüne yönelik mevcut fiili uygulamalara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
- 5.1. Kronik (uzun süreli) devamsızlık olgusu bağlamında okullarca uygulanan, velinin aranması, sms gönderilmesi, devamsızlık mektubu gönderilmesi, veli ziyareti yapılması, muhtar ile gidilmesi gibi uygulamalara ilişkin neler düşünüyorsun ve önerilerin nelerdir?
- 5.2. Kronik (uzun süreli) devamsızlık konusu bağlamında 222 sayılı kanun hükümleri para cezası gibi yaptırımları kapsamaktadır. Bu konu hakkında neler düşünüyorsun?
- 5.3. Kronik (uzun süreli) devamsızlık konusunda sınıf tekrarı uygulaması hakkında neler düşünüyorsun?
6. “Kronik (uzun süreli) devamsızlık sorununun çözümüne yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
- 6.1. Devamsızlık sorunun çözümüne yönelik yukarda yapılanlardan farklı olarak neler yapıldı ve sonuçlarına ilişkin görüş ve önerilerin nelerdir?
- 6.2. Sence devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okul nasıl olmalı?
- 6.3. Ne yapılırsa ya da ne değişirse devamsızlık yapmayı bırakırsın?
- 6.4. Sence kronik (uzun süreli) devamsızlığın ortadan kalkması için neler yapılabilir?

EK-3. Veli Görüşme Formu

VELİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş: 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 60+ ()

Öğrenim Düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Eş Öğrenim Düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Mesleğiniz:

Eşinizin Mesleği:

Ailenin Aylık Geliri:

Çocuk Sayısı:

Ailede Yaşayan Kişi Sayısı:

Çocuğunuzun Sınıfı:

Çocuklarınız Arasında Devamsızlık Sorunu Yaşayan Oldu Mu: Evet () Hayır ()

Çocuğunuzun Sınıf Başarı Durumunu Nasıl Tanımlarsınız: Zayıf () Orta () İyi () Çok İyi ()

İlkokulda Öğretmen Değişikliği Yaptı Mı: Evet () Hayır ()

Çocuğunuz Önceki Sınıflarda Kronik Devamsızlık Yapıyor Muydu: Evet () Hayır ()

Anne Baba Öz ve Sağ Mı:

Merhaba, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile Bu Öğrencilerin Veli, Öğretmen ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi " isimli araştırmam için sizinle görüşme yapmayı planladım. Gerçekleştireceğimiz görüşmemizin gizli kalacağını ve araştırmanın herhangi bir bölümünde görüştüğüm bireylerin isimlerinin kullanılmayacağını belirtmek isterim.

İzninizle görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Bunun sebebi bana ayırdığınız zamanı en etkili şekilde kullanmak ve görüşme sorularına vereceğiniz cevaplarda herhangi bir noktayı kaçırmak istemememdir.

Görüşmemize başlamadan önce söylemek istediğiniz ya da aklınıza takılan bir soru var mı? Görüşmemizin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Bana vakit ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için de teşekkür ediyor, izninizle sorulara başlamak istiyorum.

VELİ GÖRÜŞME FORMU

1. Sizce okul bireye ve topluma ne kazandırıyor?
2. Zorunlu eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Veli, öğrenci öğretmen ve idarecilerin (katılımcıların) kronik (uzun süreli) devamsızlık olgusunun nedenlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir? alt problemine ilişkin sorular:

- 3.1. Bana biraz kendinizden ve ailenizden bahsedebilir misiniz?
- 3.2. Bana biraz çocuğunuzdan bahseder misiniz?
- 3.3. Bana biraz öğretmenlerinizden ve okulunuzdan bahsedebilir misiniz?
- 3.4. Sizce öğrenciler neden devamsızlık yaparlar?
- 3.5. Çocuğunuzun devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
- 3.6. Devamsızlığının başlaması ve de kronikleşmesi (davranış haline gelmesi) sürecine ilişkin görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
4. Katılımcıların kronik (uzun süreli) devamsızlığın etkilerine ve sonuçlarına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir? alt problemine ilişkin sorular:
 - 4.1. Devamsızlığın kronikleşmeden önceki ve kronikleşmesinden sonraki süreçteki etki ve sonuçlarını merak ediyorum. İlgili süreçteki görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
 - 4.2. Kısa süreli (bir iki gün) özürsüz devamsızlık yaptığında ne gibi etkileri oluyordu?
 - 4.3. Çocuğunuzun devamsızlık yapmasının sonuçları neler oldu?
5. Katılımcıların kronik (uzun süreli) devamsızlık sorununun çözümüne yönelik mevcut fiili uygulamalara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir:
 - 5.1. Kronik (uzun süreli) devamsızlık olgusu bağlamında okullarca uygulanan, velinin aranması, sms gönderilmesi, devamsızlık mektubu gönderilmesi, veli ziyareti yapılması, muhtar ile gidilmesi gibi uygulamalara ilişkin neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
 - 5.2. Kronik (uzun süreli) devamsızlık sorunu bağlamında 222 sayılı kanun hükümleri para cezası gibi yaptırımları kapsamaktadır. Bu konu hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 5.3. Kronik (uzun süreli) devamsızlık sorunu bağlamında sınıf tekrarı uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Kronik (uzun süreli) devamsızlık sorununun çözümüne yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir? alt problemine ilişkin sorular:
 - 6.1. Çocuğunuzun devamsızlık sorunun çözümüne yönelik yukarda yapılanlardan farklı olarak neler yapıldı ve sonuçlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
 - 6.2. Sizce devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okul nasıl olmalı?
 - 6.3. Sizce çocuğunuz ne yapılırsa ya da ne değişirse devamsızlık yapmayı bırakır?

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş: 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 60+ ()

Branşınız:

Mesleki Kıdem: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 – 20 yıl () 21- 25 () 25+ ()

Kaç Yıldır Bu Okulda Görevlisiniz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 - 20 yıl () 21+ ()

Ne Kadar Süredir Kronik Devamsız Öğrencinin Derslerine Giriyorsunuz:

Merhaba, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile Bu Öğrencilerin Veli, Öğretmen ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi ” isimli araştırmam için sizinle görüşme yapmayı planladım. Gerçekleştireceğimiz görüşmemizin gizli kalacağını ve araştırmanın herhangi bir bölümünde görüştüğüm bireylerin isimlerinin kullanılmayacağını belirtmek isterim.

İzninizle görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Bunun sebebi bana ayırdığınız zamanı en etkili şekilde kullanmak ve görüşme sorularına vereceğiniz cevaplarda herhangi bir noktayı kaçırmak istemememdir.

Görüşmemize başlamadan önce söylemek istediğiniz ya da aklınıza takılan bir soru var mı? Görüşmemizin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Bana vakit ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için de teşekkür ediyor, izninizle sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Başarılı öğretmeni nasıl tanımlarsınız?
2. Devamsızlık problemi başarılı öğretmenin tanımının neresindedir?
3. Zorunlu eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. “Veli, öğrenci öğretmen ve idarecilerin (katılımcıların) kronik devamsızlık olgusunun nedenlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:

4.1. Kronik devamsızlığı olan öğrencinizi tanıtabilir misiniz?

- 4.2. Öğrencinizin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
- 4.3. Öğrencinizin devamsızlığının başlaması ve de kronikleşmesi sürecine ilişkin görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
5. “Katılımcıların kronik devamsızlığın etkilerine ve sonuçlarına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
- 5.1. Devamsızlığın kronikleşmeden önceki ve kronikleşmesinden sonraki süreçteki etki ve sonuçlarını merak ediyorum. İlgili süreçlere yönelik görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
- 5.2. Öğrencinizin devamsızlık sorunu başlamadan önce, kısa süreli (bir iki gün gibi) özürsüz devamsızlık yaptığında ne gibi etkileri oluyordu?
- 5.3. Devamsızlığının kronikleşmesinin sonuçları neler oldu?
6. “Katılımcıların kronik devamsızlık sorununun çözümüne yönelik mevcut fiili uygulamalara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
- 6.1. Kronik (uzun süreli) devamsızlık olgusu bağlamında okullarca uygulanan, velinin aranması, sms gönderilmesi, devamsızlık mektubu gönderilmesi, veli ziyareti yapılması, muhtar ile gidilmesi gibi uygulamalara ilişkin neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
- 6.2. Kronik devamsızlık olgusu bağlamında 222 sayılı kanunun para cezası hükümleri hakkında neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
- 6.3. Kronik devamsızlık olgusu bağlamında İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin sınıf tekrarı uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
7. “Kronik devamsızlık sorununun çözümüne yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
- 7.1. Öğrencinin devamsızlık sorunun çözümüne yönelik yukarda yapılanlardan farklı olarak neler yapıldı ve sonuçlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
- 7.2. Sizce devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okul nasıl olmalı?
- 7.3. Sizce öğrenciniz ne yapılırsa ya da ne değişirse devamsızlık yapmayı bırakır?
- 7.4. Sizce kronik devamsızlığın ortadan kalkması için neler yapılabilir?

İDARECİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş : 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 60+ ()

Branşınız:

Mesleki Kıdem: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 – 20 yıl () 21- 25 () 25+ ()

İdarecilik : Müdür (....) yıl Müdür Yardımcılığı (....) yıl Öğretmenlik (....) yıl

Kaç Yıldır Bu Okulda Görevlisiniz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 - 20 yıl () 21+ ()

Kaç Yıldır Kronik Devamsızlığı Bulunan Öğrencinin İdareciliğini Yapıyorsunuz:

Merhaba, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile Bu Öğrencilerin Veli, Öğretmen ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi ” isimli araştırmam için sizinle görüşme yapmayı planladım. Gerçekleştireceğimiz görüşmemizin gizli kalacağını ve araştırmanın herhangi bir bölümünde görüştüğüm bireylerin isimlerinin kullanılmayacağını belirtmek isterim.

İzninizle görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Bunun sebebi bana ayırdığınız zamanı en etkili şekilde kullanmak ve görüşme sorularına vereceğiniz cevaplarda herhangi bir noktayı kaçırmak istemememdir.

Görüşmemize başlamadan önce söylemek istediğiniz ya da aklınıza takılan bir soru var mı? Görüşmemizin yaklaşık 30-35 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Bana vakit ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için de teşekkür ediyorum, izninizle sorulara başlamak istiyorum.

İDARECİ GÖRÜŞME FORMU

1. Başarılı okulu ve okul yöneticisini nasıl tanımlarsınız?
2. Zorunlu eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. “Veli, öğrenci öğretmen ve idarecilerin (katılımcıların) kronik devamsızlık olgusunun nedenlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
 - 3.1. Kronik devamsızlığı olan öğrencinizden bahsedebilir misiniz?
 - 3.2. Öğrencinizin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
 - 3.2.1. Öğrencinizin devamsızlığının başlaması ve de kronikleşme sürecine ilişkin görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
4. “Katılımcıların kronik devamsızlığın etkilerine ve sonuçlarına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:

- 4.1. Öğrencinizin devamsızlık sorunu başlamadan önce, kısa süreli (bir iki gün gibi) özürsüz devamsızlık yaptığında ne gibi etkileri oluyordu?
- 4.2. Devamsızlığının kronikleşmesinin sonuçları neler oldu?
5. “Katılımcıların kronik devamsızlık sorununun çözümüne yönelik mevcut fiili uygulamalara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
 - 5.1. Kronik devamsızlık olgusu bağlamında okullarca uygulanan velinin aranması, sms gönderilmesi, devamsızlık mektubu gönderilmesi, veli ziyareti yapılması, muhtar ile gidilmesi gibi uygulamalara ilişkin neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
 - 5.2. Kronik devamsızlık olgusu bağlamında 222 sayılı kanunun para cezası hükümleri hakkında neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
 - 5.3. Kronik devamsızlık olgusu bağlamında İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin sınıf tekrarı uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz ve önerileriniz nelerdir?
6. “Kronik devamsızlık sorununun çözümüne yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin sorular:
 - 6.1. Öğrencinin devamsızlık sorunun çözümüne yönelik yukarda yapılanlardan farklı olarak neler yapıldı ve sonuçlarına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
 - 6.2. Sizce devamsızlığın önlenmesi bağlamında ideal bir okul nasıl olmalı?
 - 6.3. Sizce öğrenciniz ne yapılırsa ya da ne değişirse öğrenciniz devamsızlık yapmayı bırakır?
 - 6.4. Sizce kronik devamsızlığın ortadan kalkması için neler yapılabilir?

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/11/2024-579774



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURUL
KARARI

Toplantı Tarihi	Kimlik/Dosya No	Toplantı Sayısı
01/11/2024	22504254-050.04	19

KARAR NO: 2024/19-41: Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı 223512004 numaralı öğrencisi Serdal SOYDAN'ın Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR danışmanlığında yapacağı "İlköğretimde Kronik Öğrenci Devamsızlığına İlişkin Kronik Devamsızlığı Olan Öğrenciler ile İlgili Öğrencilerin Velileri, Öğretmenleri ve İdarecilerinin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması etik yönden incelenmiş olup etik açıdan **uygunluğuna**, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Zeliha YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Mustafa SARIDEMİR
Üye

Prof. Dr. Ayhan CEYHAN
Üye

Prof. Dr. Esen GÜRBÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayten ÖZTÜRK
Üye

Doç. Dr. Hande
BALTACIOĞLU
Üye

Doç. Dr. Nalan GÖRDELES
BEŞER
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem
SAMANCI TEKİN
Üye

Abdulgani ÖZKAN
Genel Sekreter V.
Üye

e imzalıdır
ASLI GİBİDİR
Prof.Dr. Zeliha YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı

