



The language of poverty or the effects of language codes of lower social class children on educational process

Yoksulluğun dili ya da alt sosyal sınıf çocuklarının dil kodlarının eğitim sürecine etkileri

Müjdat Avcı¹

Abstract

The objective of this study is to reveal the relations between the problems of children abandoning secondary education in family and educational process and their socio-linguistic features due to their academic failure. In particular, Basil Bernstein's opinion related to children belonging to different social classes on their having different language codes because of their socio-economic and cultural properties was the starting point in our study. The research sheds light on the socio-linguistic dimension underlying school failure of 8 students suspended from the school due to absenteeism while studying at compulsory educational institutions within the vicinity of Erzincan province in 2012-2013 school terms. Theoretical background of the study concentrates on communication problems and failure related to family structure and school environment of the students. The research realized as a focus work is a descriptive study in which qualitative data collection and evaluation methods were performed. The preliminary preparation of the study including literature review lasted six months while the field study lasted two months. Through focus group and in-depth interviews, data were collected related

Özet

Bu çalışmanın amacı akademik başarısızlık nedeniyle ortaokuldan ayrılan çocukların aile ve eğitim sürecindeki sorunlarının sahip oldukları sosyo-linguistik özelliklerle olan bağlantısını ortaya koymaktır. Özellikle Basil Bernstein'in farklı sosyal sınıflara mensup çocukların sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden dolayı farklı dil kodlarına sahip oldukları görüşü çalışmamızın ana eksenini oluşturmaktadır. Araştırma, 2012-2013 Öğretim Yılı'nda Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı yoksul semtlerdeki zorunlu eğitim kurumlarında öğrenim görürken okul başarısızlığı yaşayarak devamsızlık yapıp okuldan uzaklaşan 8 öğrencinin okul başarısızlıklarının arkasında yatan sosyo-linguistik boyutu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde çocukların aile yapısı ve okul ortamıyla ilgili iletişim sorunları ve başarısızlık konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Odak grup çalışması şeklinde gerçekleşen araştırma nitel veri toplama ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir incelemedir. Araştırmanın literatür taramasını içeren ön hazırlığı altı ay, saha çalışması ise iki ay sürmüştür. Odak grup ve derinlemesine yapılan

¹ Assist. Prof. Dr., Erzincan University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, mavci@erzincan.edu.tr

to the problems of children in family and school lives and their expectations from parents, teachers and other institutions and suggestions on the subject were proposed related to theoretical background and the relevant literature.

görüşmelerle, çocukların aile ve okul yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve anne-baba, öğretmen ve diğer kurumlara yönelik beklentileriyle ilgili verilere ulaşılmış ve kuramsal arka plan bağlamında konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Keywords: Family; school; communication; failure; language code.

Anahtar Kelimeler: Aile; okul; iletişim; başarısızlık; dil kodu.

(Extended English abstract is at the end of this document)

Giriş

Günümüzün toplumlarında mutlaka bir hiyerarşik düzenin var olduğu görülür. Sosyal tabakalaşma olarak belirtilen bu hiyerarşik yapı toplumun herhangi bir ölçüte (din, ekonomi, ırk vb.) göre katmanlaşmasını ifade etmektedir. Söz konusu bu katmanlar kendine özgü yaşam biçimine, kültüre, ekonomiye, dile, eğlence biçimine, iletişim özelliklerine sahiptir. J. Schumpeter (R. Bendix ve S. M. Lipset, 1966: 42-46'dan aktaran Kemerlioğlu, 1996: 122) belirli bir sosyal tabakaya mensup bireylerin birbirlerine karşı başka sosyal tabakadan kişilere olduğundan farklı biçimde davranmalarını örnek göstermektedir. Aynı tabakadan bireylerin birbirleriyle yakın ilişki içinde olmalarının, birbirlerini daha iyi anlamalarının, daha kolay uyum sağlayıp işbirliği yapabilmelerinin, aralarında birleşerek kendilerini dışı kapamalarının ve dünyanın aynı kesimine aynı gözlerle ve aynı açıdan bakabilmelerinin bu durumun en güzel göstergesi olduğunu söyler. Çünkü hayat tarzı, tutumlar, alışkanlıklar, ilgiler ve çıkarlar, nesnelere olumlu ya da olumsuz anlamda değerlendirmeler bakımından benzerlikler, tabaka/sınıf içi etkileşimleri ve karşılıklı bağlılıkları geliştirip ilerletir. Maddî ve sembolik değerlerin üretilmesi, bölüşülmesi ve yeniden üretilmesi sürecinde sosyal gruplar arasında gerçekleşen iktidar ve kontrol eşitsizliklerine dayalı sınıf ilişkilerinde, kültürel, dilsel, ideolojik veya bilinç biçimleri bağlamında ortaya çıkan bu önemli farklılıklara kod (dilsel biçim) denir (Bernstein, 2003b: 125-130). Farklı alt-yapılardan gelen çocukların yaşamlarının henüz ilk yıllarında, daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar veya konuşma biçimleri [sınırlı konuşma kodu (restricted code of speech) ve ayrıntılı konuşma kodu (elaborated speech code)] geliştirdiklerini ileri süren Bernstein (Giddens, 2008: 756), "kod"un dile özgü sembolleri ve tanımları anlamlandırıp örgütleyen dilsel bir kurallar bütünü olduğunu söyler (Bernstein, 1990: 14-16).

Bernstein'a (1990) göre alt sosyal sınıflara mensup çocuklar, ailelerinin kültürel ve dilsel yetersizliklerden dolayı açık pedagojik pratiğin yani tabakalandırıcı veya katmanlaştırıcı aktarım pratiklerinin (öğrencileri arasında ölçülebilir farklılıklar yaratarak onları sınıflandıran ve tabakalandıran pedagojik anlayışın) ardışıklık kurallarının bilişsel gereklerini yerine getirememektedirler. Bunun sonucunda ise söz konusu sınıfa mensup bu çocuklar egemen pedagojik pratik tarafından bağlam-bağımlı (yerel ve somut olan) bilişsel bilgi düzeyiyle sınırlı tutularak somut olgular dünyasına mahkûm edilmektedir. Pedagojik ortama uyum gösterememe, kurallar ve değerlere karşı çıkma, iletişimsel söylemden kopma ve çözümleme becerisinden yoksun olma gibi olumsuz özelliklere sahip olan bu çocuklar, son tahlilde okul ve eğitimden kopmaktadırlar. Diğer yandan, çoğunluğu seçkin ve orta sınıf ailelere mensup çocuklar ise, ailelerinin kültürel ve dilsel özelliklerinden dolayı, açık pedagojik pratiğin ardışıklık kurallarının bilişsel gereklerini yerine getirerek bağlam-bağımlı işlemler düzeyinden bağlam-bağımsız (soyut) işlemler düzeyine geçerler. Bu çocuklar, ailelerinin söz konusu olanaklarından dolayı, zaman içinde ilke ve kurallarının kendileri tarafından belirlendiği söylemler yaratma şansına sahip olurlar. Söz konusu geçişi gerçekleştirebilen seçkin ve orta sınıf aile çocukları, söylemin özünün düzen değil düzensizlik, uyum değil uyumsuzluk, açıklık değil bulanıklık ve verili olan değil olası olan gerçeklikler olduğunu anlamaya daha çok yatkın olurlar (Akt.: Köse, 2004: 35).

Eğitim alanında yaşanan sorunlar toplumu total anlamda etkileme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla, alt sınıf çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların tespiti ve ardından çözüme kavuşturulması sosyo-kültürel bağlamda bir 'iyi oluşu' da ortaya çıkaracaktır. Bu çerçevede toplumumuzda alt sınıf çocuklarının kalem, defter, okul binası vb.den çok daha başka problemlerinin olduğu bir gerçektir. Bu problemlerin neler olduğuna yönelik çalışmaların yapıp çözüm önerilerinin ortaya konması ve ardından yönetsel irade tarafından bu çözüm yollarının uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Nitel bir çalışmayı içeren araştırmanın amacı, alt sınıf çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıkları başarısızlıkların sahip oldukları dil kodlarıyla ilişkisini belirleyerek alt sınıf çocuklarına devlet, kurumlar ve bireyler bazında ne gibi katkıların yapılabileceğinin ortaya konmasıdır.

Sosyal Sınıf, Dil Kodları ve Başarı İlişkisi

Eğitim kurumunun niteliği ve niceliği ile kişilerin sosyal sınıfı arasında sıkı bir bağlılık söz konusudur. Çocukların alacakları eğitimin niteliğini ve süresini, göstereceği başarının derecesini ailelerinin mensup olduğu sosyal sınıfı büyük ölçüde etkileyip belirlemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması çok eski çağlardan beri güdülen başlıca ideallerden biri olmasına ve bu

yolda büyük çabalar gösterilmesine rağmen, eğitimdeki fırsat farklılıkları günümüzde halen sosyal sınıflara bağlı olarak varlığını korumakta ve sürdürmektedir. Ulusal ve uluslararası pek çok kurumun eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yolundaki çalışmaları, günümüzde istenilen ölçüde başarıya ulaşamamış görünmektedir. Durum, Batı'nın demokratik ülkelerinde olduğu kadar, sosyal sınıfların ve öteki bütün farklılıkların kaldırıldığını savunan ülkelerde de çok farklı değildir. Dolayısıyla, ailenin bulunduğu sınıf ve ona bağlı olarak sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, yaşadığı yerleşim yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, mesleği, değerleri ve geleceğe dönük amaçları gibi etkenler yetişkinlerin ve özellikle çocukların hem eğitim olanaklarından yararlanma şanslarını hem de öğrenim sürecindeki başarılarını etkilemektedir (Kemerlioğlu, 1996: 106). Yaşanılan sosyal çevrenin ve sosyal sınıfın çocukların eğitimine, gelişimine ne şekilde etki yaptığı konusu iletişim davranışları ve dil özellikleri alanında ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çocukların dil özelliklerinin/konuşma biçimlerinin ait oldukları sosyal sınıflara göre farklılaştığını söyleyen ve yaptığı bilimsel çalışmalarla buna ilk dikkat çekenlerden birisi Basil Bernstein'dır (Sadovnik, 2001: 2). Bernstein, "sosyal kod sistemleri"nin sosyal sınıflar arasındaki bazı konuşma kalıplarını açıkladığını belirtir. Ona göre sosyal sınıf ve meslek, en önemli dilsel belirleyicilerdir ve bir dili ana dil olarak konuşanların dil standartlarına uyuşuna bakarak soyağacının hangi sosyal sınıfa dayandığını söylemek mümkündür. Bu açıdan, orta sınıfın konuşma biçimleri ile işçi sınıfınıninki; kırsal nüfus ile de kentlilerin dilsel kodları birbirinden farklıdır. Sınıf içi sınırlandırılmış dilsel kodlar konuşurlarına güçlü bir aidiyet hissi kazandırır. Bernstein'e göre üst ve orta sınıflarda sosyal bağlar iyi tanımlanmamış olduğu için sosyal kimlikler, daha çok sınıfla değil bireysel eğilim ve mizaçlarla ilişkilidir. Sınıfa, sosyal dayanışmaya, cinsiyete ve yaşa bağlı bir sosyal rol taksimatı bulunmadığı için insanlar rollerini alt zümredekilerin aksine hazır bir kalıp olarak değil, bir takım etkileşimlerle elde ederler. Dil kodları da grup vurgusu taşıyan "biz"den ziyade "ben" in etrafında döner (Solak, 2012: 248).

Kültürel oluşumun temel belirleyicilerini ve onların iletim ve edinim süreçlerinden ortaya çıkarılabilecek genel prensipleri belirleme özelliğine sahip olan dil (Bernstein, 2000: 5), aynı zamanda zekânın gelişimi üzerinde de etkili olan ve farklı tabakalar arasında belirgin biçimde farklılaşan bir olgudur. Dil yapıları ile okul başarılarını karşılaştıran araştırmalar, işçi sınıfının çocuklarının (Kemerlioğlu vd. 1996: 57) "düşük seviyede bir kavramsallaştırmaya sahip olan" (Bernstein, 2003a: 37) 'halk dili'ni (sınırlı konuşma kodunu) öğrenip kullandıklarını, oysa orta sınıf çocuklarının 'resmi (formel/karmaşık) dil'i kullandıklarını belirtmişlerdir. Orta sınıftan çocuklar karmaşık bir dil yapısına, işçi sınıfından çocuklar ise yalın bir dil yapısına sahiptirler. Dilin bu iki yönlü ve karmaşık durumu, çocuğun okul başarısını orta sınıf lehine arttırmaya yarar

(Kemerlioğlu vd., 1996: 57). Sınırlı dil becerilerine sahip olan alt sınıf çocukları, soyutlama ve planlı konuşma yeteneği açısından zayıf; daha ziyade jest ve mimiklerin yardım ettiği, tam olmayan kısa cümlelerle konuşurlarken; orta sınıf çocukları ise işlenmiş bir dile, gramere, sentaksa ve sözlüğe uygun, yüksek düzeyde bir dili planlı olarak konuşup yazabilme becerisine sahiptirler (Ergün, 1994: 48). Orta sınıf çocukları, kararların uzun erimli amaçlara yöneldiği, ceza ve ödüllerin tutarlı ve örtük bir biçimde uygulandığı, eğitimin kendi gelecekleri için önemli bir aşama olarak saptandığı, davranış ve tutumların akılcı değerler ve amaçlara göre uyarlandığı (Köse, 2001: 120), iletişim ve konuşmanın önemsendiği dolayısıyla kendilerini ifade etmelerinin desteklendiği, duygu ve düşüncelerin jest ve mimiklerden ziyade konuşma yoluyla dile getirildiği bir ortamda yetiştirilirler (Bernstein ve Henderson, 2003c: 31). Bu çocuklar, öğrencilerine benzer özellikleri kazandırma amacını güden okul ortamına uyum sağlamakta güçlüklerle karşılaşmazlar. Söz konusu özelliklerden yoksun bir ortamda yetişmiş olan alt sınıf çocukları ise, okul ortam ve amaçlarına uyum sağlayamadıkları için başarılı olamazlar. Uyumsuzlukları, kural ve değerlere karşı çıkışları, dil ve iletişime gösterdikleri tepki ve direnç ile öğretilen bilgi ve becerileri çözümlene yeteneğinden yoksun oluşları, alt sınıf çocuklarının başarısız olmasına ve belirli bir süre sonra okulu terk etmelerine yol açar. Bernstein'a göre, alt sınıf çocuklarının başarısızlık nedenleri genetik değil, okul kültürüyle uyumlu olmayan bir aile ve sınıf kültürü içinde yetiştirilmeleri ve söz konusu aile kültürünün çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerini olumsuz bir yönde etkilemesindedir (Köse, 2001: 120–121). Çünkü bütün dış koşullar sağlansa bile, farklı sınıfların ayrı değerlere, inançlara, eğilimlere, tutum ve davranışlara sahip olmaları, başarıda da farklılıkların olmasına yol açmaktadır (Kemerlioğlu, 1996: 107). Dolayısıyla, iki sınıfa mensup çocukların bilme biçimleri arasındaki fark, bilmenin maddî bir temel ile ilişkili sınıflandırıcı kuralından kaynaklanmaktadır (Köse, 2001: 121). Başka bir ifadeyle, işçi sınıfı aileleri eğitsel başarıyı kişisel doyum (tatmin) aracı olarak görmediğinden eğitimi de kişisel doyum sağlayacak mesleklere ulaşmada bir köprü olarak görmez. Eğitimi belli bir gelir sağlayan, güvenilir bir araç olarak gördüğünden eğitimden beklentileri çok yüksek değildir. Çünkü onlara göre başarı daha çok şans, torpil, temas (ilişki), tanıdık sağlama ile ilgilidir. Buna karşılık orta sınıflar için eğitsel başarı kişisel doyum aracıdır. Bu nedenle de işçi sınıfının tam tersine orta sınıf çocuklarının eğitimden beklentileri de oldukça yüksektir (Doğan, 2011: 345–346). Çocukların okul başarılarında ailedeki iletişim ile anne-babanın iş hayatı, ailenin mensup olduğu sosyal sınıfa has eğitim teknikleri çok önemlidir. Soruna genel olarak bakıldığında, aile içinde daha çok cezalandırılan ve çok sıkı kontrol edilen, elverişsiz bir eğitim ortamında yaşayarak sınırlı dil gelişimine sahip olan alt sınıf çocukları, diğer sınıf çocuklarına göre okulda daha başarısızdırlar. Babanın iş hayatıyla ilgili olarak Oeverman ve arkadaşlarının (1972) babanın mesleği ile çocukların zekâsı ve yetenekleri

arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmaları dikkat çekici sonuçlar ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmada teknik mesleklerde çalışan babaların çocukları sözel olmayan yüksek bir teknik zekâyâ sahipken; yüksek kültürel faaliyette bulunan babaların çocuklarının ise daha ziyade iyi bir sözel zekâyâ sahip oldukları görülmüştür (Akt.: Ergün, 1994: 143). Yine Yavuzer'in (Yavuzer, 1998: 164) yaptığı ve okulda başarılı (deney) ve başarısız (kontrol) gruplardan oluşan 335 öğrencinin yer aldığı bir çalışmada da eğitim düzeyi yüksek, bedensel cezanın az olduğu ve ailede sevgiyi eşit bir şekilde paylaştıran anne-babaların çocuklarının okul başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmalar aile kültürü (birçok nesil boyunca devam eden bir mesleki faaliyet, eğitim düzeyi, çocuk yetiştirme anlayışı vb.) ile çocuğun zekâsı ve okul başarısı arasında bir bağlantı olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Ergün, 1994: 143).

Sonuç olarak, karmaşık/ayrıntılı kodlarla konuşma becerisini kazanmış olan orta ve üst sınıf çocukları formel akademik eğitimin beklentilerini karşılamaya basit kodlarla sınırlanmış alt sınıf çocuklarına göre daha yatkındırlar. Çünkü alt sınıf çocukları basit dil kodunu kullandıklarından okuldaki akademik kültürle çatışma yaşamakta; bu çatışma durumu ise, okul ortamına uyum sağlamalarını engelleyerek akademik açıdan başarısızlıklarına neden olmaktadır.

Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatür incelendiğinde sosyal sınıf ve dil kodlarıyla okul başarısı arasındaki ilişkiye odaklanan çeşitli çalışmaların olduğu görülür. Örneğin Türkiye'de Yılmaz tarafından yapılan bir çalışmada alt sınıflara inildikçe öğrencilerin çok daha yalın cümleler kurdukları, adları daha çok kullandıkları, soyut kavram kullanma eğilimlerinin azaldığı, sözel anlatımlarına jest ve mimiklerini daha çok kattıkları ve dil yapısı özellikleriyle 'resmi (karmaşık) dil'den uzaklaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kayıtlarının incelenerek öğretmenleriyle görüşmelerin yapıldığı çalışmada okul başarılarında dil yapılarının etkili olduğu saptanmıştır (Kemerlioğlu vd., 1996: 57). Bronfenbrenner tarafından yapılan bir dizi araştırmanın sonucunda ise orta sınıfa mensup ailelerin, çocuklarından, kendilerine dikkat etmelerini, sorumluluk üstlenmelerini ve okulda başarılı olmalarını bekledikleri, buna karşın alt sınıf ailelerinin ise, dış disipline ve diğer insanların kanaatlerine değer veren bir eğitimi önemsedikleri tespit edilmiştir (Bronfenbrenner, 2005). Yine Lynch ve O'Riordan tarafından yapılan bir çalışmada, işçi sınıfı ailelerinden gelen öğrencilerin eğitim süreci boyunca ekonomik, sosyo-kültürel ve eğitimsel olmak üzere üç temel sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Araştırmada özellikle okul kültürünün orta sınıf kültürünü yansıttığı, müfredatın ise işçi sınıfının hayat tarzını, kültürünü ve değerlerini yansıtmadığı, öğretmenlerin de orta sınıf kültürünü taşımalarından dolayı işçi sınıfı kültürünü taşıyan öğrencileri anlayamadıkları

tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ekonomik, sosyo-kültürel ve eğitimsel faktörlerin birbirini etkileyerek öğrencilerin başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Lynch ve O’Riordan, 1998).

Hess ve Shipman (1965) da bazı çocukların dili diğerlerine göre daha ayrıntılı öğrenmelerinin nedenleri üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda orta sınıf annelerini işçi sınıfı anneleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda orta sınıf annelerinin çocuklarına yönelik soyut kelimeleri, karmaşık gramer ve uzun cümleleri işçi sınıfı annelerine göre daha fazla kullandıklarını saptamışlardır. Ayrıca söz konusu annelerin açık ve anlaşılır bir dille çocuklarının kendilerinden ne beklediğini bilmesini istediklerini ve başarılarını da övdüklerini belirlemişlerdir (Akt.: Epps ve Smith, 1984: 300-302). Yine konuyla ilgili olarak Helling (1960) yaptığı bir araştırmada, kırsal kesimde çocukla neden-sonuç ilişkilerini belirleyen sözel iletişimin az olmasından dolayı anne-babanın uzun ve açıklayıcı konuşarak mantık yürütüp, çocuğun kendi davranışlarının sonucunu anlamasına yardımcı olacak bir tutuma sahip olmadıklarını tespit etmiştir (Le Compte, 1979’dan aktaran Tezcan, 1985: 172). Yapılan pek çok çalışma da alt sınıf ailelerinin çocuklarının dilsel gelişim sağlayamamalarının ve beraberinde eğitim sürecinde başarısız olmalarının nedenlerinin başında ekonomik faktörün yer aldığını göstermektedir. Bu süreci yine ekonomik faktöre bağlı olarak anne-babanın eğitim düzeyinin düşüklüğü, babanın mesleği, çok çocukluluk, oda sayısının yetersiz olması ve anne-baba ilgisizliği gibi nedenlerin izlediği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak yurt dışında pek çok nitel ve nicel araştırma olmasına karşın ülkemizde kayda değer çalışmaların olmadığı görülmektedir. Özellikle söz konusu araştırma konusuna yönelik odak grup çalışması şeklindeki incelemelerin olmaması literatür açısından bir eksikliği de ortaya çıkarmaktadır. Bu neden ve kaygılardan hareketle alt sınıf çocuklarının okul başarısızlıklarının arkasında yatan sebeplerin kendi ifadelerinden hareketle belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Ortaokul öğrencisi alt sınıf çocuklarının okul başarısızlıklarının arkasında yatan sosyo-linguistik boyutu ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma, 2012–2013 Öğretim Yılı’nda Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı yoksul semtlerdeki zorunlu eğitim kurumlarında öğrenim görürken okul başarısızlığı yaşayarak devamsızlık yapıp okuldan uzaklaşan 8 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmamız için Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı yoksul semtlerdeki zorunlu eğitim

kurumlarında öğrenimine devam ederken herhangi bir nedenden dolayı devamsızlık* yaparak okuldan ayrılan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sayılarına ulaşılmak istenmiştir. Bu amaçla, İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileriyle yapılan görüşme sonucu 2012–2013 Öğretim Yılı Güz Dönemi Ekim ayı itibariyle söz konusu öğrenci sayısının 110 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu çocukların yapılan girişimler sonucu 53 tanesinin yaşlarına bağlı olarak Açıköğretim Ortaokulu'na yönlendirildiği geriye kalan 57 çocuğun ise halen 'sürekli devamsız' olarak eğitim sürecinden uzak oldukları görülmüştür. Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri bu çocukların ilkokul düzeyinde olanlarının 4'ünün kız 10'unun erkek, ortaokul düzeyinde olanlarının ise 17'sinin kız 26'sının erkek olduğunu bildirmişlerdir. Bu çocukların kayıtlı oldukları okullara göre dağılımları belirlenmiş ve okullarından özellikle başarısızlık nedeniyle ayrılan ortaokul öğrencilerinin bilgileri elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler çerçevesinde Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı bulunan ve yoksul semtler olarak bilinen Ersevenler, Yeni Ersevenler, Hocabey, İzzetpaşa, Cengiz Topel ve Sancak mahallelerinde ikamet eden söz konusu öğrencilerden araştırmamıza konu olacak inceleme grubu oluşturulmuştur. Sağlanan bilgiler doğrultusunda söz konusu çocuklara ulaşabilmek amacıyla, isim ve telefon numaraları elde edilmiştir. Ardından tek tek telefon edilerek velilerinden randevu alınmış ve çalışma hakkında bilgi verilerek çocuklarının araştırmaya katılıp-katılmayacakları sorulmuştur. Görüşülen velilerden 8'i çocuklarının gönüllü olarak araştırmaya katılabileceğini belirtmiştir. Böylece çizelgede verilen bilgiler kapsamında, Ersevenler Mahallesi'nden 2, Yeni Ersevenler Mahallesi'nden 1, Hocabey Mahallesi'nden 1, İzzetpaşa Mahallesi'nden 1, Cengiz Topel Mahallesi'nden 1 ve Sancak Mahallesi'nden 2 ortaokul sürecinden başarısızlık nedeniyle ayrılmış çocuk Ocak 2013 itibariyle araştırmamızda yer almıştır. Çalışmaya katılan 2'si kız 6'sı erkek olan toplam 8 çocuğun -araştırmanın sonucunun olumsuz etkilenmemesi için- aynı etnik özellikleri taşımasına da dikkat edilmiştir. Çalışma grubu başlangıçta cinsiyet açısından yarı yarıya kız ve erkek olarak belirlenmek istenmiştir. Ancak araştırma sahasındaki kız çocuklarına yönelik inanç kaynaklı tutucu algıdan dolayı sadece 2 kız çocuğu inceleme grubuna dahil edilebilmiştir. Sonuç olarak, yoksul mahallelerde ikamet eden ve Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı ortaokullardan başarısızlık nedeniyle uzaklaşan (sürekli devamsızlık yaşayan) çocukların detaylı bilgilerini içeren tablo aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

*Konuyla ilgili olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileriyle yaptığımız görüşmede Türkiye'de ilkokul ve ortaokul sürecinde okulu terk sayılarına ilişkin sağlıklı verilerin olmadığı söylenmiştir. Yetkililer, mevcut yasal çerçeve içerisinde ilkokul, ortaokul ve lise sürecini kapsayan oniki yıllık eğitimin zorunlu olduğunu belirtmiş ve "okulu terk" in yasal olarak bir suç oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle de "okulu terk" adı altında istatistiki bilgi oluşturulmasının yasal prosedüre aykırı olduğu dile getirilmiştir. Ancak bu duruma rağmen okulu terkin ülkenin aşağı yukarı her yerinde özellikle de kırsal kesimlerde fiilen yaşandığı ve hali hazırdaki hukuki yapı içerisinde bu durumun "sürekli devamsızlık" olarak kabul edildiği belirtilmiştir.

Tablo 1. Örneklemdeki Katılımcıların Özellikleri

| Mahalle | Cinsiyet | | Ayrıldığı Sınıf | Anne Öğrenim | Baba Öğrenim | Anne Meslek | Baba Meslek | Top. |
|-----------------|----------|------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|-------------|------|
| | Kız | Erk. | | | | | | |
| Ersevenler | | 1 | 5 | Okuryazar | İlkokul | Ev Hanımı | İşçi | 1 |
| Ersevenler | 1 | | 6 | Okuryazar | İlkokul | Ev Hanımı | Serbest | 1 |
| Yeni Ersevenler | | 1 | 6 | İlkokul | Okuryazar Değil | Gündelikçi | İşsiz | 1 |
| Hocabey | 1 | | 6 | Okuryazar Değil | Ortaokul | Ev Hanımı | Eskici | 1 |
| İzzetpaşa | | 1 | 5 | Okuryazar Değil | Okuryazar Değil | Ev Hanımı | Çoban | 1 |
| C. Topel | | 1 | 6 | İlkokul | İlkokul | Gündelikçi | İşsiz | 1 |
| Sancak | | 1 | 5 | Okuryazar Değil | Ortaokul | Gündelikçi | Çoban | 1 |
| Sancak | | 1 | 6 | İlkokul | İlkokul | Ev Hanımı | Çoban | 1 |

Verilerin Toplanması

Çalışma nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Çalışmanın nitel veri toplama süreci Ocak 2013'de başlayıp Şubat 2013'de tamamlanmıştır. Araştırmanın literatür taramasını içeren ön hazırlığı altı ay, saha çalışması ise iki ay sürmüştür. Altı aylık ön hazırlık sürecinde konu ile ilgili ulusal ve yabancı literatüre ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda literatür taraması sürecinde gerek yabancı gerekse de ulusal bazdaki kaynaklar titiz bir şekilde gözden geçirilmiştir.

Araştırmada veriler, görüşme, kayıt inceleme ve odak grup çalışmalarıyla toplanmıştır (Ekiz, 2003). Bu çerçevede, çalışmanın konusuna yönelik soru formları oluşturulmuş, oluşturulan bu formlarla her katılımcıyla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin süresi 15 ile 20 dakika arasında değişirken, odak grup görüşmelerinin süresi 40 ile 45 dakika arasında değişmiştir. Bu süreçte katılımcılardan aile yapılarıyla ilgili bilgiler alınmış, daha sonra ise okul yaşamları ile ilgili sorunlara yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, görüşülen çocukların ailelerinden izin alındıktan sonra (Yıldırım ve Şimşek, 2003) ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Odak grup çalışma sürecinde, çocuklar, Ocak ve Şubat aylarında belirlediğimiz bir mekânda bir araya gelmişlerdir. Belirlenen mekânın çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve herhangi bir dış etkenden olumsuz yönde etkilenmeyecekleri bir yer olmasına dikkat edilmiştir. Belirli aralıklarla düzenlenen toplantıların odak konusu, aile içi iletişim ve okula

devam ettikleri süre boyunca iletişim ve dersi anlama başta olmak üzere karşılaştıkları sorunlar ve bu konudaki beklentileri üzerine olmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda görüşme süreci ve odak grup toplantılarında, not alma, bilgi formu ve ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler analize tabi tutulmuş, odak grup veri analizi Krueger ve Casey (2009)'nin önerileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri iki uzman, bir yüksek lisans ve iki lisans öğrencisinin desteğiyle yazılı metin haline getirilmiştir. Daha sonra metinler bir kişi tarafından yüksek sesle okunarak benzer ifadeler/görüşler bir araya toplanmış, böylece ana kategoriler oluşturulmuş, katılımcıların verdiği diğer cevaplar ise alt kategoriler olarak belirlenmiştir (Tablo 2). Yapılan kategorileştirmelerden hareketle görüşme ve odak grup sürecinde çalışmanın doğası gereği çocukların en fazla üzerinde durduğu konular, kelime ve cümle sıklıkları dikkate alınarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Diğer taraftan, görüşme ve odak grup sürecinde bilimsel çalışma etiği ve araştırmanın değerlendirilme sürecine kolaylık getirmesi açısından katılımcılara cinsiyetlerini harf ve isimlerini rakamsal olarak belirten (K1, E1 gibi) bir kodlama sistemi uygulanmıştır.

Tablo 2. Ana Kategoriler ve Alt Kategoriler

| | |
|---|---|
| <p><u>I. Ana Kategori</u> Aile içi iletişim sorunları (AS)</p> | <p><u>Alt kategoriler</u> AS1 - Anne-babayla iletişim, sorunların paylaşımı, sevgi davranışları, kardeşlerle iletişim AS2 - Fiziksel, sözel, duygusal şiddet AS3 - Açıklayıcı konuşmalar, yapılan şeyin nedenini bilme AS4 - Düşüncelere değer verme AS5 - Kendini özgür hissetme</p> |
| <p><u>II. Ana Kategori</u> Okulda iletişim ve dersi anlama başta olmak üzere karşılaşılan sorunlar (OS)</p> | <p><u>Alt kategoriler</u> OS1 - Öğretmenlerle iletişim, öğretmenlerin konuşmalarını anlama OS2 - Öğretmenleri ve okulu sevme OS3 - Dersleri ve okuduğunu anlama OS4 - Arkadaşlık kurma OS5 - Ceza alma</p> |
| <p><u>III. Ana Kategori</u> Çocukların istekleri/beklentileri (ÇB)</p> | |

Çalışmanın Avantajları ve Zorlukları

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadarki süreçte ailelerin çalışmaya sıcak bakmaları, destek olmaları araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesindeki en önemli faktör olmuştur. Ailelerin bu desteği, çocukların, çalışmanın her sürecine seveerek katılmalarına ve samimi cevaplar vermelerine zemin hazırlamıştır.

Konuyla ilgili olarak nicel ve nitel çalışmaların yeterli düzeyde olmaması ve sınırlı dil kodu kullanan ‘sürekli devamsız’ alt sınıf çocuklarına yönelik istatistiklerin yetersizliği araştırmanın en dikkat çekici eksikliği olmuştur. Çalışmayla ilgili bir diğer sıkıntı ya da zorluk ise çocukların odak grup çalışmalarının yapılacağı mekâna ulaşımında yaşanmıştır. Çalışmanın başında çocuklarını kendilerinin getirebileceğini söyleyen kimi veliler çeşitli sebeplerden dolayı bu sözlerini yerine getirememişlerdir. Bu durumda özel bir araçla söz konusu çocuklar evlerinden alınmış ve çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Böylesi durumların olduğu günlerde ise çalışma ister istemez belirlenen saatte başlayamamıştır. Diğer taraftan uygulamalar sırasında kimi çocukların bazı sorulara yüksek sesle konuşarak, bağırarak duygusal tepkiler vermeleri zaman zaman ortamın gerilmesine neden olmuştur. Çocukların davranışlarını kontrol altında tutmanın zorlaştığı bu tarz durumlarda bazı çocuklar, kimi sorular karşısında heyecanlanıp ayağa kalkarak jest ve mimikler eşliğinde konuşmaya çalışmışlardır. Bunun yanında gerek aile gerekse de okul kaynaklı sorunlar üzerinde konuşulurken bazı çocuklar yoğun duygusallık yaşamışlardır. Söz konusu dakikalarda özellikle iki çocuğun bu duygusal ortamdan dolayı gözlerinin yaşardığı gözlenmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Aile içi iletişim ve okulda yaşanan sorunlar

Aile ve okul kaynaklı sorunlar nedeniyle akademik başarısızlık yaşayarak ortaokuldan ayrılmış ‘sürekli devamsız’ 8 yoksul aile çocuğu ile bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler dikkatle gözden geçirilmiş, katılımcıların tümünü kapsayacak şekilde bir değerlendirme yapılmış ve veriler aşağıdaki gibi tabloleştirilmiştir*.

*Çalışmada uygulanan tabloleştirmelerde E. Burcu’nun “Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği” araştırmasında kullandığı tabloleştirmelerden esinlenilmiştir.

Tablo 3. Alt Kategori (AS1): Anne-babayla iletişim, sorunların paylaşımı, sevgi davranışları

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|----------------------------------|---|--------------|--|---|
| Aile içi iletişim sorunları (AS) | Anne-babayla iletişim, sorunların paylaşımı, sevgi davranışları (AS1) | K1 | “Annem de babam da benimle çok ilgilenmez, okulda ne yaptığımı sormaz.” “Akşamları kimi televizyon izler kimi başka bir şey yapar, sohbet olmaz.” | <ul style="list-style-type: none"> • İlgisizlik • Bağırarak konuşma • Kavga • Korku |
| | | E1 | “Babam beni hiç öpmez, sarılmaz. Konuşurken hep bağırarak konuşur zaten.” “Ohoo babam beni öpse on takla atarım.” | |
| | | E2 | “Babamın gözlerine bile bakamam, korkarım. Çok sert bakıyor. Ama annemle iyi anlaşıyorum.” “Abimle de kardeşimle de hep kavga ediyoruz.” | |
| | | E3 | “Bizim evde hiç sohbet olmaz ki. Hep bağırış, kavga vardır.” “Derslerimle kimse ilgilenmez ki.” | |

Çocuk açısından aile içi çatışmalar, ebeveyn ile çocuk arasındaki disiplini, yetiştirme tutumlarını ve bakım tarzını olumsuz yönde etkileme özelliğine sahiptir (Cummings, Davies & Campbell, 2000'den aktaran Seven, 2011: 103). Aile içi iletişim sorunu yaşayan çocuk kendini ifade etme imkânı bulamaz, aile sorunlarına, kavgalarına şahit olur. Zihnini meşgul eden soruları sorup cevap alamaz ve böylesi bir ortamda büyümek okul başarısızlığını beraberinde getirir (Çetinkaya, 2010: 101). Diğer taraftan özellikle ataerkil aile yapısında otoriteyi baba sağlar. Çocukların neleri yapıp neleri yapmayacakları konusu baba tarafından belirlenir/öğretilir. Ancak diğer yandan bu tür ailelerde babanın aşırı otoritesi çocuğu baskı altına alır; bu ise çocuğun psiko-sosyal gelişimini engeller (Binbaşıoğlu, 1983: 70). Çalışmaya katılan sürekli devamsız çocukların konuşmalarından aile içi iletişim, yaşanan sorunların paylaşımı ve sevgi paylaşımı konularında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ailelerin çoğunda özellikle babayla otoriteye dayalı ve zaman zaman sözel, duygusal ve fiziksel şiddetin söz konusu olduğu bir ilişki biçimi vardır. Katı ataerkil bir aile yapısının yanında korku ve şiddet merkezli bir paylaşım görülmektedir. Bu durum ise sınırlı iletişime işaret etmektedir.

Tablo 4. Alt Kategori (AS2): Fiziksel, sözel, duygusal şiddet

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|----------------------------------|--|--------------|--|---|
| Aile içi iletişim sorunları (AS) | Fiziksel, sözel, duygusal şiddet (AS2) | E4 | “Yediğim dayağı saysam ohoo.” | <ul style="list-style-type: none"> • Dayak • Kötü söz • Korku • Küfürlü konuşma |
| | | K2 | “Anneme söylemeden sokağa çıksam çok kötü şeyler söyler bana.” “Babamın bakışından korkuyorum.” | |
| | | E5 | “Annem de babam da hak edince döverler bizi. Ama bizim iyiliğimiz için yapıyorlar hep.” | |
| | | E1 | “Erkek adam küfürlü konuşur diyor babam hep.” “Ben de bazen küfür ediyorum mesela oyun oynarken.” | |

Çocuk yetiştirme tutumu, farklı ödül ve ceza anlayışı toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gösterdiği gibi, aynı toplumdaki aileler ya da tabakalar arasında da farklılıklar göstermektedir. Örneğin, ABD’nde yapılan araştırmalarda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde anne-babaların çocukları ile ilişkisinin katı ve otoriteye dayalı olduğu tespit edilirken, orta sınıf ailelerde ise anne-babaların çocuklarına karşı daha açık, esnek ve eşitlik ilkesine göre davrandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde çocuklar, ebeveynin otoritesinden ve kızgınlığını ifade etmesinden korkmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuğun aileye duyduğu güven arttığı halde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveyn, yanlış bir davranışta çocuğunu daha şiddetli cezalandırmakta ve nadiren çocuğunu övmektedir (Kulaksızoğlu, 2000: 117). Aile ortamı ve yakın çevresindeki insanların kültürel yoksunluk içinde olduğu yoksul aile çocukları, bu durumun yol açtığı diğer zararlar (kötü aile eğitimi, şiddet vs.) bir yana, en başta okul çalışmalarında başarısız olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yapılan çalışmalarda (bknz.: Rutter, Tizard & Whitmore, 1970) bu çocukların birçoğunda doğum komplikasyonlarına bağlı yapısal öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olduğu görülmektedir. Buna, kalabalık aile yapısı, kötü ev koşulları, anne-babanın çocuk yetiştirme tarzı gibi nedenlerin hepsi ya da birkaçının eklenmesi ise dil gelişimlerinin gecikmesine yol açmaktadır. Bu durum ise, çocukları büyük oranda çekingen, kendine güvensiz ve saldırgan bir kişilik yapısına büründürmektedir (Wolff, 2001: 214). Anne-babanın ekonomik yetersizliğine eğitim düzeylerinin düşüklüğü de eklendiğinde alt sınıf ailelerde genelde dar bir düşünce yapısının ortaya çıktığı görülmektedir. Böylesi bir yapıda ise, ilişkiler ve sorunların çözümü baskı, korku, şiddet ve itaat ettirme şeklinde belirir. Çalışmaya katılan çocukların ifadelerine bakıldığında söz konusu durumu gözlemek mümkündür. Bunun yanında, -çocukların konuşmalarına bakıldığında- bu tip aile

yapılarında baba kendini rol model olarak sunmakta bir yerde maço erkek kültürünün de sürdürülmesini sağlamaktadır.

Tablo 5. Alt Kategori (AS3): Açıklayıcı konuşmalar, yapılan şeyin nedenini bilme

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|----------------------------------|---|--------------|--|---|
| Aile içi iletişim sorunları (AS) | Açıklayıcı konuşmalar, yapılan şeyin nedenini bilme (AS3) | E6 | “Bana şunu yap diyorlar ama nedenini söylemiyorlar. Yapmasam kızıyorlar.” “Annemin çoğu zaman bana neden bağırıldığını bilmiyorum.” “Anneme sokağa çıkacağım dediğimde ‘olmaz’ diyor neden diyorum ‘olmaz işte’ diyor, anlamıyorum.” | <ul style="list-style-type: none"> • Nedenini bilmeme • Kızma • Azarlama • Sorulara cevap vermeme |
| | | K1 | “Sokağa çok fazla çıkmamı istemiyorlar ama niye bilmiyorum. Sorsam hemen azarlıyorlar.” | |
| | | K2 | “Okulda erkeklerle konuşma diyorlar, neden diyorum büyüyünce anlarsın diyorlar.” “Babam ödevime bazen yardım ediyor sorunun cevabını söylüyor nasıl buldun diyorum ‘sen cevabı yaz soru sorma’ diyor.” | |
| | | E4 | “Bir şey istediğimde annem de babam da olmaz diyorlar ‘niye’ diyorum ‘işte’ diyorlar.” | |

Sosyal değerler günlük hayatı belirleyen ve hatta organize eden olgulardır. Bu bağlamda, namus ve ahlak anlayışı, komşuluk ilişkileri, güven ve himaye kültürü, sadakat ve ihanet, gizlilik ve mahremiyet, sevgi ve hoşgörü, saygı ve korku, özgürlük ve teslimiyet vb. sosyal yaşama yön veren ve itaat kültürüne özgü değerlerdir. İtaat kültürünü bir değer olarak benimseyen ailenin itaatkâr bireyleri ödüllendirmesi doğal bir süreçtir. İtaat ve itaat kültürü bir takım faktörlerin desteğinde gelişip kök salmaktadır. Bunlar ailenin empoze ettiği günlük ama töresel edimlerdir. El öpmek, büyüklerin söz ve buyrukları üzerine söz söylememek bu kültürü pekiştiren alışkanlıklardır (Doğan, 2011: 332). Özellikle eğitim düzeyi düşük bireyler tarafından daha kolay benimsenen ve referans alınan bu tarz değerler, sosyal yaşamda düşünsel anlamda çok fazla çaba sarf edilmeden elde edilen ve söz konusu kesimlerin hayatını kolaylaştıran sosyal kalıplardır. Çalışmaya katılan çocukların ifadelerinde de bu durumu gösteren örnekler söz konusudur. Ailelerin çoğunda anne-babalar açıklamaya gerek duymadan -ya da açıklama becerisine sahip olmadıklarından- çocuklarından belli kurallara uymalarını istemektedirler. Kullanılan sınırlı dil zihinsel darlığa işaret

ederken, bu durum aynı zamanda yaşam pratiklerinde neden geleneklere bağlı olduğunu da bilgisini vermektedir.

Tablo 6. Alt Kategori (AS4): Düşüncelere değer verme

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|----------------------------------|-------------------------------|--------------|---|---|
| Aile içi iletişim sorunları (AS) | Düşüncelere değer verme (AS4) | E5 | “Annem de babam da bana bir şey sormaz ki.” “Ben bir şey söylesem de dinlemezler zaten.” | <ul style="list-style-type: none"> • Soru sormama • Dinlememe • Kızma • Tokat atma • Korku |
| | | E3 | “Ben bir şey söylediğimde, hep sen anlamazsın diyorlar.” “Ben daha çocukmuşum.” | |
| | | K2 | “Evde babamın sözü geçer, annem de biz de konuşmayız, yoksa babam kızar.” “Evde çoğu zaman konuşmaya korkuyorum.” | |
| | | E2 | “Bir keresinde bir filmle ilgili bir şey söyledim babam bir tokat attı, canım çok yandı. Niye tokat attı bilmiyorum.” | |

Ailenin gerek çocuğun eğitimine, gerekse duygusal ve sosyal gelişimine olan katkısı, farklı aile üyeleriyle çocuk arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkiler, başta aile üyelerinin çocuklarına karşı takındıkları tavır ve davranış biçimleri olmak üzere, ailedeki tüm yaşam biçiminin etkisi altındadır. İlgi ve faaliyetlerini çocuklarına yöneltmeleri gerektiğine inanan ve bunu gerçekleştirmeye özen gösteren anne ve babaların bulunduğu ailelerde çocuk, ailenin en önemli bireyi olarak yetiştirilir. Bunun tam tersi olarak, çocuklarını sadece gören, ancak onları dinlemeyen kimi ailelerde ise, ailenin en önemli bireyleri yetişkinlerdir. Bu tür ailelerde, çocuklara verilen görev ve roller ikinci derecededir (Yavuzer, 1998: 138). Geleneksel eğitim anlayışının söz konusu olduğu bu tür aile yapılarında katı yalıtım ve sınıflandırma kuralları, kendilerine has bir tarzda, aile bireyleri arasında bir tür mahremiyet yaratır. Yasak ve mahremiyete dayalı katı kurallar ise, tanıma, sorgulama ve yaratma edimlerinden yoksun güdük ve sınırlı bir bilişsel iletişime yol açar (Köse, 2004: 34). Ailede çocuklara düşüncelerini rahatça söyleme imkânı tanınmaması onları silik ve pırsık, bireysel girişimden yoksun kişiler haline getirir. Düşünceleri sorulmayan ya da düşüncelerini ifade ettiğinde önemsenmeyen çocuklar çevresine ilgisiz kalır ve sorumluluk duyguları gelişmez (Şemin, 1973'den aktaran Kulaksızoğlu, 2000: 124). Ayrıca bu tür aile yapılarında çocukların söz dinlememe, boyun eğmeme veya başarısızlık gösterme gibi durumlarda cezalandırılma şekli genellikle dayaktır. Korkutma, sindirme, isteklerini yerine getirmeme ise diğer

ceza şekilleridir (Tezcan, 1974; Yörükoğlu, 1984'den aktaran Kulaksızoğlu, 2000: 125). Çalışmaya katılan çocukların ailelerine bakıldığında bunların geleneksel aile özelliğine sahip olduğu ve aile içi ilişkilerde yaşa dayalı hiyerarşiye önem verildiği görülmektedir. Böylesi bir aile özelliğinden dolayı da çocukların düşüncelerinin önemsenmediği, küçümseme, korku ve sınırlı dil biçiminin söz konusu olduğu ve çocukların kelime dağarcıklarının da çok fazla gelişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Alt Kategori (AS5): Kendini özgür hissetme

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|----------------------------------|------------------------------|--------------|--|--|
| Aile içi iletişim sorunları (AS) | Kendini özgür hissetme (AS5) | E1 | “Özgür değiliz ki, paramız olsa özgür oluruz.” “Bak zenginlerin hepsi özgür. İstedikleri her şeyi alıyorlar.” | <ul style="list-style-type: none"> • Özgür değiliz • Okumakla özgür olunmaz • Evden kaçacağım |
| | | K2 | “Hep evde olunca nasıl özgür olunur ki?” “Bir dışarı gideyim diyorum, annem, babana söylerim diyor.” | |
| | | E3 | “Okulda ders evde iş özgür olunmaz ki.” | |
| | | E5 | “Okumakla özgür olunmaz ki.” “Çok para olunca özgür olunur.” | |
| | | E4 | “Babam, annem varken nerdeee.” “Biraz büyüyeyim evden kaçacağım o zaman özgür olurum.” | |

Çocuklar, özgürlüğün anlamını ve değerini ailede baba otoritesine bağlı olarak öğrenirler. Çünkü baba otoritesi aynı zamanda toplumun kurallarını da simgeler. Bu nedenle baba, çocuğa bir takım yasaklar koyar ve çocuk bu yasaklar karşısında davranışlarını düzenlemek zorunda kalır. Böylece hem özgürlüğü hem de yasakları tanır; ikisi arasındaki ayrımı öğrenir (Binbaşoğlu, 1983: 71). Üst sınıflara çıkıldıkça aileler çocuklarına daha fazla özerklik sağlamakta ve onlara eşit şekilde davranmaktadırlar (Bayley ve Schaefer, 1967'den aktaran Kulaksızoğlu, 2000: 127). Alt sınıf çocukları ise genelde sert ceza yöntemlerinin uygulandığı, özgür kişilik gelişimine önem verilmeyen bir ortamda yetişirler. Bu durum ise, özellikle özgürlükçü eğitim anlayışına sahip orta sınıf değerlerinin sergilendiği okul ortamına uyum sağlamalarında zorluk yaşamalarına ve akademik açıdan başarısız olmalarına yol açar. Çalışmaya katılan çocukların ifadelerine bakıldığında yaşadıkları yoksunluklar ve anne-baba baskısı çerçevesinde bir özgürlük algısı geliştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda okuyup bir iş sahibi olmak yerine ekonomik zenginlikle özgür olunabileceğini düşünmektedirler.

Tablo 8. Alt Kategori (OS1): Öğretmenlerle iletişim, dersi anlama

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|--|--|--------------|--|--|
| Okulda iletişim ve dersi anlama başta olmak üzere karşılaşılan sorunlar (OS) | Öğretmenlerle iletişim, dersi anlama (OS1) | E6 | “Öğretmenlerle rahat konuşamıyorum, korkuyorum.” “Bazı arkadaşlarım gibi öğretmenlerle konuşmak istiyorum ama işte. Zaten okula gitmiyorum artık.” | <ul style="list-style-type: none"> • Konuşamıyorum • Korkuyorum • Anlamıyorum |
| | | E5 | “Ben öğretmenlerimle rahat konuşuyordum da dersi anlamıyordum. Öğretmenlerim beni çok severdi.” “Dersi anlamayınca hep uykum gelirdi.” | |
| | | K2 | “Öğretmenlerim annem babam gibi konuşmuyor, çok güzel konuşuyorlardı ama bazen dediklerini anlamıyordum.” “Dersleri anlamasam da öğretmenlerim bir sürü bir şey anlatırdı, çok güzel konuşurdu bazıları.” | |
| | | E1 | “Ben çok dayak yediğim için korkuyorum öğretmenlerden.” “Öğretmenlerim sanki başka dille konuşuyorlardı bazen anlamıyordum.” | |
| | | E2 | “Bazı dersleri hiç anlamazdım. Başkaları anlayınca da onlara çok kızardım.” “Ben niye anlamıyordum ki?” | |

Çocukların okul başarısızlıklarının bazı temel nedenleri vardır. Bunlar bireysel özelliklerden, ailenin sosyo-ekonomik durumundan ve okul ortamından kaynaklanan nedenlerdir. Zekâ, kişilik ve bedensel özellikler bireysel faktörlerden kaynaklanan nedenlerdir. Aile içi ilişkilerde çatışma ve dengesizlik, yeterli ilgi ve sevginin gösterilmemesi, sert, otoriter anne-baba tutumu, kıyaslama, alay ve ailenin ekonomik yetersizliği aile kaynaklı nedenlerdir. Öğretmenlerin niteliği ve tutumları, okul yönetiminin yaklaşımları, ders programları ve öğretim yöntemleri ise okul kaynaklı nedenler olarak kendini göstermektedir (Tezcan, 1997: 229-231). Bireysel, aile ya da okul kaynaklı nedenlerden biri ya da birkaçının etkisiyle okul başarısızlığı gösteren çocuklarda çoğunlukla amaç ve değer eksikliği, aşağılanma sonucu oluşan duygusal örselenme, olgunlaşmamış ilişkiler, kendini ve başkalarını yeterince değerlendirememesi, endişe ve huzursuzluk gibi belirtiler gözlenir (Yavuzer, 2003: 160). Çalışmaya katılan çocuklarda da benzer durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Nitekim çocuklar, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden geldikleri ve sınırlı bir dili kullandıkları için öğretmenleriyle kolay iletişim kuramamakta, iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bu iletişim sorunu derslere de yansımakta, dersleri anlamakta zorluk çekmektedirler.

Tablo 9. Alt Kategori (OS2): Öğretmenleri ve okulu sevmek

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|--|------------------------------------|--------------|--|---|
| Okulda iletişim ve dersi anlama başta olmak üzere karşılaşılan sorunlar (OS) | Öğretmenleri ve okulu sevmek (OS2) | E3 | “Öğretmenlerimiz beni çok seviyordu ama ben de onları çok seviyordum.” “Derslerim zayıftı ama keşke okula gene gidebilsem.” | <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerimi seviyordum • Okulumu seviyordum • Derslerim zayıftı • Mutluydum |
| | | K1 | “Öğretmenler çok ödev veriyorlardı ama ben gene de okulu seviyordum.” “Okulda çok arkadaşım vardı ama derslerim zayıf diye gitmiyorum.” | |
| | | E4 | “Bir öğretmenim vardı onu çok seviyordum, annemden daha çok ilgileniyordu benimle.” “Okulda çok mutluydum, bol bol oyun oynuyorduk.” | |
| | | K2 | “Erkek çocuklar bizle hep kavga ediyordu ama okul yine de güzeldi.” “Öğretmenlerimin hepsini çok seviyordum.” | |

Öğretmen eğitim sisteminin temel aktörlerindendir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde devam etmesinde doğrudan etkisi vardır. Öğrencilerin derslerini sevmesi ve çalışma alışkanlığı kazanmasının yanı sıra, benimseyecekleri değer yargıları ve tutumlar üzerinde de etkisi büyüktür. Öğretmen ayrıca okulda bilgi aktarma ve öğrenim sürecini yöneten, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayan en etkili kişidir. Grubun uyumunu sağlamak, her öğrenciyi bu uyum içerisinde etkin, yaratıcı, mutlu ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, anlayışına, sevecenliğine bağlıdır (Yavuzer, 1998: 165-166). Öğretmenin sıcak, öğrencileri destekleyici, motive edici davranışları, sınıfı kontrol edebilmesi, dersi istediği gibi yönlendirebilmesi öğrenciler için çok önemlidir ve onların öğretmenlerine karşı sergileyecekleri tavrın şekillenmesinde önemli rol oynar (Ergün, 1994: 150). Çalışmaya katılan çocukların konuşmalarına bakıldığında derslerde başarısız olmalarına rağmen öğretmenleriyle ilgili olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Çoğu, öğretmenlerini ve okulu sevmektedir. Kendileri açısından yaşadıkları olumsuzluklara rağmen okul ortamında mutludurlar.

Tablo 10. Alt Kategori (OS3): Okuduğunu anlama

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|--|------------------------|--------------|---|---|
| Okulda iletişim ve dersi anlama başta olmak üzere karşılaşılan sorunlar (OS) | Okuduğunu anlama (OS3) | E1 | “Uzun konuları okuduğum zaman anlamıyordum.” “Ben okuduğumu niye anlamıyorum ki?” | <ul style="list-style-type: none"> • Okuduğumu anlamıyordum • Öğretmeni mi anlamıyordum |
| | | E2 | “Ben de okuduklarımı anlamıyordum, öğretmenimi de.” | |
| | | E6 | “Kitaplarda yazılanlar bize göre değildi ki.” “Yoksa anlardık yazılanları.” | |
| | | E5 | “Okuduğumu anlamıyordum ki hep anneme ya da babama yaptırıyordum ödevimi.” | |
| | | K1 | “Kitap okuyordum bir şey anlamıyordum ki.” “Ama kısa yazılar oldu mu onları anlıyordum.” | |

Hurlock’a göre çocuğun okuma zevkini kültürel koşullar etkiler. Orta ve üst sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen çocuklar, anne, baba ve öğretmenlerinin uygun buldukları kitapları okurlarken, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar kendilerine bu konuda bir yol gösterilmediği için ya istediklerini okumakta ya da hiç okuyamamaktadırlar (Yavuzer, 1998: 205). Dolayısıyla çevre, birçok sosyolojik yaşantıda olduğu gibi okuma konusunda da belirleyici bir etkidir. Bir çocuğun çevresinde, okumaya yönelik ne kadar olumlu uyarıcı varsa, çocuk okuma alışkanlığı kazanmada o kadar avantajlı olmakta ve kelime dağarcığı da o oranda gelişmektedir. Çocuğun bulunduğu çevrenin, okuma kültürü oluşmamış ve okuma konusunda duyarlılığı olmayan bir ortam olması (MEB, 2007: 3) sınırlı dil koduna dayalı bir iletişime işaret eder. Düşüncenin oluşturulma ve ifade edilme sürecinde okumanın önemli bir işlevi vardır. Okuma alışkanlığının olmadığı alt sosyal sınıflarda genelde sınırlı kelime hazinesi ve dar bir düşünme becerisi söz konusudur. Böylesi bir özelliğe sahip anne-babalar ister istemez bu özelliklerini çocuklarına da aktarırlar. Sınırlı bir dil ve dar bir düşünme becerisine sahip söz konusu çocuklar ise akademik başarısızlıkla karşı karşıya kalırlar. Bu durum, genellikle sınıfta bir şey yapamama, ödevini hazırlarken dikkatsiz ve ihmalkâr davranma, sınıf arkadaşlarıyla sürekli tartışma, otoriteyi kabul etmeme ve sınıfta ya hiç derse katılmama ya da çok az katılma şeklinde kendini gösterir (Yavuzer, 2003: 160-161). Okuldaki ders kitaplarının ve pedagojik iletişim sürecinin, gerek biçimsel ve gerekse içerik açısından, alt sınıf çocuklarının dil ve anlatıma yönelik çabalarının gerçekleşmesine olanak tanınamaması (Köse, 2004: 40) onların zaman içerisinde eğitim sürecinin

dışına itilmelerine neden olmaktadır. Çalışmaya katılan sınırlı dil koduna sahip ve sürekli devamsızlık sorunu yaşayan çocukların konuşmalarına bakıldığında derslerde ve ders dışı ortamlarda okumak zorunda oldukları kitapları anlamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Alt Kategori (OS4): Arkadaşlık kurma

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|--|------------------------|--------------|--|--|
| Okulda iletişim ve dersi anlama başta olmak üzere karşılaşılan sorunlar (OS) | Arkadaşlık kurma (OS4) | K2 | “Ben tembelim diye benimle hep alay ediyorlardı.” | <ul style="list-style-type: none"> • Arkadaşlarımı seviyordum • Alay ediyorlardı |
| | | E3 | “Arkadaşlarım olmasa okulun tadı olmazdı ki.” | |
| | | E6 | “Biz çalışkanlarla oynamıyorduk okulda.” “Arkadaşlarımı seviyordum tabi.” | |
| | | E1 | “Okuldan beraber çıkıyorduk arkadaşlarla eve gitmeden çarşıda geziyorduk.” “Arkadaşlarım olmasaydı okulun tadı olmazdı ki.” | |

Yapılan araştırmalar, çocukların aynı ya da yakın tabakalara/sınıflara mensup çocuklarla arkadaşlık ilişkilerine girdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, aile ile başlayan sosyal tabakaya/sınıfa bağlı eğitimin arkadaşlık gruplarıyla da sürdürülüp pekiştirildiğini göstermektedir (Kemerlioğlu vd. 1996: 54). Söz konusu süreç başarılı ya da başarısız öğrencilerin birbirleriyle yakınlık kurmalarında da aynı şekilde gelişmektedir. Bu açıdan öğretmenler, okul ortamında çocukların olumlu özelliklere sahip arkadaş gruplarının içinde yer almasına özen göstermelidir. Aynı sınıfta derslere karşı ilgisiz iki öğrenci arasında örneğin okulu kırma ya da internet kafelerde zaman öldürme yönünde bir tetikleme ve arkadaşlık yaklaşmasının doğuracağı potansiyel anlamdaki yıkıcı grup bütünleşmesi, okulun üzerinde yoğunlaştığı amaçlara terstir. Bunun yerine bu tür öğrenciler için sosyo-kültürel faaliyetlere destek veren ve akranlar arasında grup ilişkilerini öne çıkaran bir yönetsel anlayış çok daha önemlidir (Çalık ve Kurt, 2006: 109). Çalışmaya katılan çocuklar, kendi sosyo-ekonomik düzeyleriyle aynı olan ailelerin çocuklarıyla arkadaşlık ettiklerini ve onlarla çok iyi anlaştıklarını söylemektedirler. Derslerde başarısız olan çocuklar ise başarılı çocuklar tarafından rencide edilmektedir.

Tablo 12. Alt Kategori (OS5): Uyumsuzluk ve ceza alma

| Ana Kategori | Alt Kategori | Katılımcılar | Katılımcı Görüşleri | Odak Noktalar |
|---|-------------------------------|--------------|--|--|
| Okulda iletişim ve dersti anlama başta olmak üzere karşılaşılan sorunlar (OS) | Uyumsuzluk ve ceza alma (OS5) | E4 | “Çok konuşuyorum diye öğretmenim müdüre gönderdi beni.” | <ul style="list-style-type: none"> • Ceza • Kavg • Vurma • Dayak |
| | | E3 | “Bir keresinde sınıfta arkadaşım ile kavga ettik.” “Öğretmenimiz o zaman çok kızdı.” | |
| | | E5 | “Derste çok konuşuyorum diye öğretmenim sınıftan attı, ben de dışarıda gezdim.” | |
| | | E6 | “Arkadaşıma vurdum diye öğretmenim bir kere kulağımı çekti o kadar.” “Derste ıslık çaldım diye öğretmenim müdüre götürdü beni. O da bir daha yapma dedi.” | |
| | | E2 | “Bir keresinde okulun kapısına tekme attım diye müdür babamı çağırdı.” “Eve gidince babam da dövdü beni.” | |

Çocuklar, birlikte yaşamaya yatkın ve okul olgunluğundaysalar ortama uyumda zorluk çekmezler. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılır ve kendilerini kolayca ifade ederler. Ancak tersi yönde bir kişilik özelliğine sahiplerse toplu yaşama, çalışma ve oynamaya yatkın değilse okula uyumda zorlanırlar (Yavuzer, 2003: 159). Bu ise okul ortamında bir takım disiplin sorunlarına yol açar. Çalışmaya katılan çocukların ifadelerine bakıldığında, ders esnasında ve diğer zamanlarda okul ortamında uyumsuz edimler sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bunun sonucunda ise öğretmenler ve idareciler uyarı mahiyetinde cezalar vermektedirler. Konu çocuğun ailesine yansıdığına ise aile bu durumu dayak ve diğer şiddet türleriyle cezalandırmaktadır.

Çocukların Aile, Okul ve Öğretmenlerle İlgili Beklentileri

Odak grup görüşmelerinde çocukların aile ve okul ortamıyla ilgili sorunları hakkında çalışma açısından önemli bilgiler alınmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı sonlandıktan sonra konuyla ilgili sağlıklı yorum yapma ve ilgili kişi ve kurumlara çocukların kendi sesinden mesajlarını duyurabilme adına aile, okul ve öğretmenlerinden isteklerinin/beklentilerinin neler olduğuna yönelik bir soru sormanın tarafımızca yararlı olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda, sürekli devamsız çocuklara odak grup görüşmelerinin son sorusu olarak “Aile, okul ve öğretmenlerinizden istekleriniz/beklentileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş ve soruya verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak tüm çocukların düşüncelerini dile getiren cümleler haline getirilmiştir. Çocukların söz konusu istekleri/beklentileri şunlardır:

Tablo 13. Ana Kategori (ÇB): Çocukların istekleri/beklentileri

| Ana Kategori | İstekler/Beklentiler |
|--|---|
| Çocukların istekleri/beklentileri (ÇB) | <ul style="list-style-type: none"> • Anne-babalarının anlayışlı ve sevgi dolu olması. • Ailede şiddetin olmaması. • Ailelerin kendilerini daha özgür bırakmaları. • Ailelerinin kendilerine her şeyi açıklayarak anlatmaları. • Ailelerinin düşüncelerine önem vermesi, onları dinlemeleri. • Devletin kendilerine yardım etmesi, yoksulluklarının azalması. • Tekrar okula gidebilmek. • Öğretmenlerin daha anlayışlı olması. • Diğer çocuklar gibi başarılı olmak için devletin ailelerine ve kendilerine yardım etmesi. • Arkadaşlarının kendileriyle alay etmemesi. |

Sonuç ve Öneriler

Sosyal tabaka ya da sınıf ilişkileri, maddî ve sembolik değerlerin üretilmesi, bölüşülmesi ve paylaşılması bağlamında gruplar arasında gerçekleşen iktidar ve kontrol eşitsizliklerine dayanmaktadır. Bu tarz ilişkilerin yol açtığı farklı iletişim biçimleri ise bireyler arasında kültürel, dilsel ve bilinç biçimleri dolayımında önemli farklılıklar oluşturmaktadır. Bernstein, bu farklılıkları yaratan olgulara dil kodu adını vermektedir.

Alt sosyal tabakalar/sınıflar sosyal işbölümünün basitleştiği katmanlardır. Bu ise bireyler arası ilişkilerde dolayimsız yani sınırlı dil kodunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bireyler arası ilişkilerin karmaşıklığı halinde ise, maddî çevre ile bireylerin kurguladığı anlamlar arasındaki ilişki dolayimli hale gelmektedir yani ayrıntılı bir kod oluşmaktadır. Sınırlı dil kodunu kullanan ailelerin çocukları okul ortamlarında ayrıntılı dil koduna sahip ailelerin çocuklarına göre uyum, iletişim, akademik başarı, okuldan uzaklaşma vb. konularda çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Alt tabaka/sınıf çocuklarının şartlarının belirli bir oranda iyileştirilerek eğitim olanaklarından yararlanmalarının sağlanması, söz konusu güçlüklerin ortadan kaldırılması için önemli bir girişim olacaktır. Bu bağlamda devlete, diğer kurumlara, bireylere bazı sorumluluklar düşmektedir. Okuldan kopuş yaşayan yoksul aile çocukları üzerinde gerçekleştirilen çalışmamızdan elde edilen sonuçlar bağlamında doğrudan ve dolaylı olarak soruna katkı sağlayacak bazı önerilerde bulunulabilir. Bunları şöyle ifade edebiliriz:

Yoksul semtlerde yaşayan ailelerde sınırlı dil kullanımını eğitim sürecinde çocuklar açısından sorun oluşturmaktadır. Bir kültür aktarma aracı olarak dil, farklı sosyal tabakalarda/sınıflarda

farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Okulda öğretilen dile uyum akademik başarıyı arttırırken, uyumsuzluk ise düşürmektedir. Dolayısıyla, yetişen yeni kuşaklardaki tabaka ya da sınıfa dayalı dil farklılıklarının ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirilebilmesi için ekonomik açının/farkın azaltılmasına yönelik politikalar üretilmelidir. Bu konudaki ekonomik uygulamaların yanında sosyo-pedagojik uygulamalara da yer verilmelidir. Bu bağlamda, ailelerin bilinç düzeylerinin arttırılması bir miktar mesafe alınmasını sağlasa da, kuşkusuz, sorunun aşılması öncelikle eğitim kurumu yoluyla olacaktır. Okullarda yoksul ailelerden gelen ve sınırlı dil kodu kullanan çocukların tespit edilip normal eğitim süresinin dışında okuma-anlama ve konuşmaya dönük (hatta diğer alanlarla ilgili olarak) ilave dersler yapılarak çocukların bu sorunu aşmaları sağlanmalıdır.

Çalışmayı yaptığımız semtler geçimlerini, çobanlık, eskicilik, tablacılık ve günöbirlik iş gibi ekonomik faaliyetlerle sağlayan ailelerin bulunduğu şehrin en alt sosyo-ekonomik kesimlerinin yaşadığı yerlerdir. Böylesi bir yapı içerisinde doğan çocuklar deyim yerindeyse yaşama/yarıya bir değil iki adım geriden başlamaktadırlar. Bu tarz yaşam alanlarında büyüyen çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinin yanında sınırlı dil özelliklerinin de ortadan kaldırılması önemli bir konudur. Bu nedenle yoksul semtlerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitim faaliyetlerine dahil olmalarının sağlanması eğitim sürecinde dil kodlarından kaynaklanan olumsuzlukların ortadan kaldırılmasında önemli bir girişim olacaktır.

Çalışmaya katılan çocukların çoğu akademik başarısızlık yaşamalarına ve okuldan ayrılmalarına rağmen okulu ve öğretmenlerini sevdiklerini söylemişlerdir. Bu durum bu semtlerde yaşayan çocukların eğitimiyle ilgili umut verici bir durumdur. Konuyla ilgili yetkililerin bu çocukların eğitime kazandırılması ve arkadan gelen diğer çocukların/nesillerin yitirilmemesi için yapacakları girişimlerde bu bilgiyi dikkate almaları yararlı olacaktır.

Anne-babanın eğitim düzeyi çocuğun okula yönelmesini etkileyen önemli bir faktördür. Çalışma grubumuzdaki çocukların anne-babaları da düşük eğitim düzeyine sahiptirler. Bu sorunun bir nebze giderilebilmesi ve bu aile çocuklarının daha az zarar görmelerini sağlamak amacıyla yerel yönetimler nezdinde eğitsel bir takım (kurs, seminer vb.) girişimlerde bulunulmalıdır.

Yerel yönetimlerin öncülüğünü yaptığı ve diğer kurumların da destek verdiği yoksul semtlerdeki anne-babalara yönelik çocuğun biyo-psiko-sosyal gelişim özellikleri ve belirli yaşlardaki temel ihtiyaçlarının neler olduğuyula ilgili bilgilendirme programları uygulamaya konmalıdır.

Yoksul semtler, daha çok ataerkil kültürün söz konusu olduğu yaşam alanlarıdır. Çalışma grubumuzdaki çocuklarda da bu tip aile yapılarından geldiklerini belirten ifadeler söz konusudur. Bu tarz aile yapılarında bireyler arasında ve anne-babayla çocuklar arasında hiyerarşik (yaşa, cinsiyete vb. göre) bir ilişki tarzı söz konudur. Böylesi bir anlayış ise çocukların anne-babalarına ve kendilerinden yaşça büyük olarak kabul edilenlere karşı kendilerini ifade etmede sorun oluşturmaktadır. (Hatta bu hiyerarşik ilişki anlayışı çocukların sınırlı bir dile sahip olma nedenlerinden birisi de olabilir.) Devlet kurumu, söz konusu hiyerarşik yapının ortadan kalkması ve eşitlikçi ilişkilerin söz konusu olduğu bir aile yapısının oluşması için medya organlarından ve tabii ki eğitim kurumundan yararlanma yoluna gitmelidir.

Yoksul semtler aynı zamanda maço erkek kültürünün de söz konusu olduğu yaşam alanlarıdır. Küfürlü, kaba konuşma ve davranışları içeren bu tarz kültürel yapılarda çoğu yetişkin (özellikle de babalar) çocuklarının da aynı tutum, davranış ve konuşma biçimini sürdürmelerini beklemektedirler. Aksi bir gelişim ya da tutum ve davranış gösteren çocuklar öncelikle aileleri tarafından dışlanmaktadır.* Dolayısıyla okul ortamındaki kültürle uyumayan maço kültürü ve bu kültüre özgü özellikle dil kodları (konuşma biçimi) çocukların iç dünyalarında bir ikilem yaratmaktadır. Var olan yapıdan bir şekilde sıyrılıp kurtulma şansı olan çocukları bir zaman sonra içine çekebilen söz konusu kültür yapısının ortadan kaldırılması ya da değişmesi noktasında devlet, özellikle medya organlarından ve eğitim kurumundan yararlanmalıdır.

Çatışmanın, gerginliğin ve şiddetin söz konusu olduğu ailelerde sosyo-psikolojik açıdan sağlıklı çocukların yetişmeyeceği ve bu çocukların akademik açıdan başarılı olamayacağı açıktır. Korkutma, sindirme ve itaat ettirme şeklindeki tutum ve davranışların olduğu aile yapılarında çocukların zihinsel gelişimleri bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Düşünme ve düşündüğünü söyleme gibi tamamen insani olan davranışlar gelişemeyecektir. Bu durum, kısıtlı ya da sınırlı dilin gelişmesine de zemin hazırlayacaktır. Bu ise, sosyal ilişkilerden akademik başarıya kadar uzanan alanlarda bir takım olumsuz gelişmelerin nedeni olacaktır. Diğer taraftan, şiddet aktarılan bir davranıştır. Şiddet gören çocuk bu patolojiyi canlı ya da cansız diğer varlıklara karşı fırsat bulduğunda mutlaka yansıtacaktır. Dolayısıyla, şiddet olgusu öncelikle aile ortamında ortadan kaldırılmalıdır. Bu bağlamda, yerel yönetim ve bağlı kurumlar, eğitsel ve ekonomik yetersizliklerden dolayı şiddet davranışlarının yoğun olarak görüldüğü yoksul semtlerde yaşayan

*Çalışma yaptığımız yoksul semtlerde uzun süre öğretmen olarak çalışan bir eğitim yöneticisi kendisiyle yaptığımız bir görüşmede benzer sorunla karşı karşıya olan bir çocuğun durumundan bahsetmiştir. Gayet çalışkan ve çok güzel Türkçe konuşan bir çocuğun kendisine gelerek babasının kendisine kaba ve küfürlü konuşmadığı için sürekli olarak kızdığını, azarladığını anlatmıştır. Eğitim yöneticisi ilerleyen yıllarda bu başarılı ve çalışkan çocuğun diğer çocuklar gibi kaba davranan ve küfürlü konuşan ve akademik başarısı giderek düşen bir çocuk haline geldiğini gözlemlediğini söylemiştir.

anne-babalara yönelik etkili ve sağlıklı aile içi iletişim konularında bilgilendirici toplantılar düzenlemelidirler.

Anne-babanın ekonomik ve eğitim düzeyi çocukların geleceğe dönük algılarını etkilemektedir. Eğitim düzeyi düşük anne-babalar genelde eğitime daha az önem vermekte ve eğitimi bir zaman kaybı olarak görmektedirler. Buna, ekonomik yetersizliklere bağlı kötü yaşam koşulları da eklendiğinde çocukların eğitim sürecinden kopmaları da söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla, yoksul semtlerde yaşayan ailelere yönelik il yönetimi ve diğer ilgili kurumların düzenleyeceği bilgilendirme toplantılarıyla, eğitimin, toplumda üst tabakalara çıkmayı sağlayan önemli bir faktör olduğu anlatılmalıdır.

Yoksul semtlerdeki kötü yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Yoksulluğun ürünü olan kötü yaşam koşulları aynı zamanda yoksulluğu da beslemektedir. Böylesi bir kısır döngünün ortadan kaldırılmasına dair yapılacak uygulamalar önem arz etmektedir.

Yoksul semtlerde yaşayan aileler için eğitimin daha cazip hale getirilebilmesi noktasında bu semtlerde bulunan okulların eğitim kalitesi ve fiziki şartları iyileştirilmelidir.

Sonuç olarak, çocukların sahip olduğu dil özellikleri mensup olduğu sosyal tabaka ya da sınıfla doğrudan bağlantılıdır. Kullandıkları dilin bağlam-bağımlı (sınırlı kod) ya da bağlam-bağımsız (ayrıntılı kod) özelliğe sahip olması ise akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Çocukların dil özellikleri aile yapılarıyla, anne-babalarının eğitim düzeyiyle, yaşanılan sosyal çevreyle bağlantılı gözükse de tüm bunların temelinde kuşkusuz ailenin ait olduğu sosyal tabaka/sınıf vardır. Devlet kurumu, alt tabaka/sınıf çocuklarının eğitim sürecini diğer yaşlıları gibi sorunsuz ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için tabakalar/sınıflar arası farkın en aza indirilmesi ve eğitim olanaklarından eşit oranda yararlanabilmelerini sağlayacak sosyo-ekonomik ve hukuki düzenlemeleri bir an önce yürürlüğe koymalıdır. Bunun yanında, eğitim kurumu başta olmak üzere, medya organlarından ve diğer kurum ve kuruluşların katkılarından yararlanma yoluna da gitmelidir. Ülkede kurumlar arasında yaratılacak eşgüdüm, dil özelliklerinden kaynaklanan eğitsel başarısızlığın en aza indirilmesi noktasında katkı sağlayıcı sonuçlar verecektir.

Kaynakça

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Vol.: IV*, Oxon: Routledge.
 Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Booston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
 Bernstein, B. (2003a). *Class, Codes and Control Vol.: I*, London: Taylor & Francis Group.
 Bernstein, B. (2003b). *Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Taylor & Francis Group.

- Bernstein, B. (2003c). *Class, Codes and Control Vol.: II*, içinde: Bernstein B. ve Henderson, D., Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization. London: Taylor & Francis Group.
- Binbaşoğlu, C. (1983). *Ruh Sağlığı Bilgisi*, Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, California: Sage Publications, Inc.
- Burcu, E. (2002). Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (19), 85-103.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2006). *Eğitim ve Şiddet (Edt.: Ş.Ş. Erçetin)* içinde: Okulda Şiddetin Önlenmesi ve Güvenli Okul, Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Çetinkaya, B. (2010). *Rubsal Açıdan Sağlıklı Aile Sağlıklı Çocuk*, Ankara: Empati.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- EARGED, (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*, Ankara.
- Epps, E. G. ve Smith, S. F. (1984). *Development During Middle Childhood (Edt.: W. A. Collins)* içinde: School and Children: The Middle Childhood Years, Washington D. C.: National Academy Press.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kemerlioğlu, E. (1996). *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik*, İzmir: Saray Kitabevleri.
- Kemerlioğlu, E. vd. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, İzmir: Saray Kitabevleri.
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dil Biçimsel Farklılıklar Üzerine, *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28 (3-4), 361-382.
- Köse, M. R. (2004). Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine, *Eğitim Toplum Bilim*, 2 (7).
- Krueger, R. A. ve Cassey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lynch, K. ve O'Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4).
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein, *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*. 31 (4).
- Seven, S. (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Solak, Ö. (2012). Ali Ekkeçik'in Göçüyor Kalbim Adlı Kitabındaki Şiirlere Yönelik Bir Söylem Çözümleme Denemesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 27.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Wolff, S. (2001). *Problem Çocuklar*, (A. Oral-S. Kara), İstanbul: Say Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended English Abstract

When the structure of societies and communities that lived hundreds or thousands years ago or primitive or developed societies of the present day have been analyzed, there has been noticed that a hierarchical order has certainly existed in the social system created by human -if we put the assumption that people once maintained an equalitarian/communal life in a specific period of

history aside. This hierarchic structure known as social stratification expresses stratification of the society according to criteria (religion, economy, race, etc.). Those aforementioned stratifications have had distinctive life styles, cultures, economies, languages, types of entertainment and communication properties.

The problems experienced in education have had the characteristics of affecting the society totally. Accordingly, determining the problems experienced by lower-class children during the educational process and resolving those will reveal a socio-cultural 'well-being'. In this sense, it has been a fact that lower class children of our society have had other problems rather than pencil, notebook, school building, etc. It has been necessary to reveal solution offers carrying out studies relevant to what those problems have been and then to put those solutions into practice by administrative management.

The purpose of this study including a qualitative study has been to reveal what kind of contributions can be provided to lower class children on the basis of state, institutions and individuals determining the relationship of failure experienced by lower class children during the educational process with the language codes they have had.

On what way living social environment and social class have affected the education and development of children have come up on communication behaviors and language properties. In this sense, the one who has mentioned that language properties/speech forms of children have differed according to social classes they belong to and pointed out this with the studies he carried out was Basil Bernstein.

The study which has aimed to reveal socio-linguistic dimension lying behind the school failures of lower class secondary education children has been carried out with 8 students suspended from the school because of absence experiencing school failure while studying at compulsory educational institutions in poor neighborhoods affiliated to Erzincan Central District in 2012-2013 academic year.

In this sense, there has been desired to reach numbers of elementary and secondary education students suspended from the school as being absent because of any reasons while going on their education in compulsory educational institutions in poor neighborhoods affiliated to Erzincan Central District for our research. For that purpose, as result of the interview with Provincial Directorate for National Education authorities, there has been reached to the information that the number of aforementioned students as of 2012-2013 Academic Year Fall Term October has been 110. There has been noticed that 53 of those students have been oriented to Secondary schools of open education and rest of them, 57 students, have still been away from education as being 'constant absent'. Ministry of National Education authorities have mentioned that 4 of those children at elementary education level have been females, 10 have been males and 17 of the ones at secondary education level have been females and 26 have been males. Distribution of those children according to the schools they were registered in has been determined and information of secondary education students suspended from the school especially because of failure has been obtained. Within the scope of obtained data, 2 children from Ersevenler Neighborhood, 1 from Yeni Ersevenler Neighborhood, 1 from Hocabey Neighborhood, 1 from Izzatpasa Neighborhood, 1 from Cengiz Topel Neighborhood and 2 from Sancak Neighborhood which have been known as poor areas affiliated to Erzincan Central District have left secondary education school because of failure and have been included in our study. Totally 8 children, including 2 females and 6 males, have been regarded to have the same ethnical characteristics in order for them not to be affected negatively due to the research result. The study group has primarily been desired to be determined as half males and half females. However, because of the conservative perception arisen from the religion towards girls in the research are, only 2 girls could be included to analysis group. As result,

the table including the information of children (experiencing constant absence) suspended from the school because of failure from the secondary education schools affiliated to Erzincan Central District and residing in poor neighborhoods, has been created as below:

The study has been a descriptive study in which qualitative data collection and analysis techniques have been used. Qualitative data collection process of the study was completed in February 2013 as starting from January 2013. The preliminary preparation of the research has lasted for six months and filed study for two months. During the six-month of preliminary preparation process, there has been tried to reach the national and foreign literature relevant to the subject. In this sense, during the literature review process, both national and foreign resources have been revised elaborately.

The data in the study have been collected through the studies of interview, record analysis and focus group discussion. For interviews, there has been created a semi-structured question form and in the light of this form, there has been made face-to-face interviews with each participant. Whereas the period of individual interviews has changed between 15 to 20 minutes, the period for focus group discussions has changed between 40 to 45 minutes. During these interviews, there has primarily taken information about family structures from the participants and there has also been actualized interviews related to the questions about their school lives. Interviews have been recorded with tape recorder after obtaining the permission of children families.

The study analysis has been tried to be performed considering the subjects, word and sentence frequencies focused much by the children during the interview and focus group process considering the aforementioned categorization.

Lower social stratifications/classes have been the stratifications where social work-sharing has become simple. And this has caused the emergence of unmediated, namely limited language code in interpersonal relationships. In case interpersonal relationships have been complicated, the relationship between the physical environment and meanings fictionalized by the individuals has become mediated; namely there has occurred a detailed code. Children of the families who had limited language code have experienced various difficulties in subjects such as compliance, communication, academic success, being away from school, etc. rather than the children of families who have had detailed language code. Providing the conditions of lower class/stratification children to benefit from educational opportunities as improving the conditions at a specific rate will be an important step to remove aforementioned difficulties.

Consequently, the language properties of children are directly related to the social class or stratification they belong to. Their language's having context-dependent (limited code) or context-independent (detailed code) property has also been relevant to academic success. Although language properties of children seem to be relevant to their social environment, educational status of their parents and their family structures, there has been the social class/stratification on the basis of all those. Governmental institutions should put a law into force soon that will reduce interstratification/class difference to minimum for lower class/stratification children to maintain the educational process without any problems and successfully like their peers and provide them to benefit from educational opportunities equally. In this sense, the contributions of educational institutions, media organs and other institutions and organizations should be benefited. The coordination among institutions in the country will be a contributive practice to reduce educational failure arisen from language properties to minimum.