

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kent Yoksulluğunun Eğitime Yansımaları*

Tuğba HOŞGÖRÜR** Mine KİZİR*** Sergender SEZER**** Perihan KORKUT*****
Orhan KAHYA***** Mirace KARACA EVREN***** Kasım YILDIRIM***** Eda
YEŞİL***** Vural HOŞGÖRÜR*****

Atf için:

Hoşgörür, T., Kizir, M., Sezer, S., Korkut, P., Kahya, O., Karaca Evren, M., Yıldırım, K., Yeşil, E. ve Hoşgörür, V. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre kent yoksulluğunun eğitime yansımaları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 46-70. doi: 10.14689/enad.33.1661

Öz: Bu çalışma ile Muğla İli Menteşe Merkez İlçesi'ndeki dezavantajlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kent yoksulluğunun eğitime yansımaları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma geleneği içinde yer alan durum çalışması kullanılarak desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu Muğla İli Menteşe Merkez İlçesi'ndeki dezavantajlı mahallelerde bulunan 3 ortaokul ve 4 ilkokulda görev yapmakta olan 15 okul yöneticisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Veriler okul yöneticileri ile yapılan yüz yüze görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kent yoksulu öğrencilerin risk oluşturabilecek davranış örüntülerine sahip olabildiklerini, akademik anlamda genel olarak başarısızlıklar yaşadıklarını, ebeveynlerinin eğitim süreçleri için yeterli desteği veremediklerini, gittikleri okulların çeşitli imkânsızlıklarla baş etmek durumunda kaldığını ve bu imkânsızlıkların kent yoksulu öğrenciler için verecekleri desteğin önünde engel oluşturduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, kent yoksulluğu, kent yoksulu öğrenciler, dezavantajlı okullar, okul yöneticileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:
31.08.2022
Düzeltilme Tarihi:
29.09.2022
Kabul Tarihi:
20.12.2022

Makale Türü

Araştırma

© 2023 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Bu araştırmanın ön bulguları 10-15 Mayıs 2022 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR XIII) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, t.hosgorur@gmail.com

***  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, minekizir@mu.edu.tr

****  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, sergender@mu.edu.tr


*****  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, pkocaman@mu.edu.tr

*****  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, okahya1@gmail.com

*****  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, miracekaraca@mu.edu.tr

*****  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, kasimyildirim@mu.edu.tr

*****  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, edavesilll181097@gmail.com

*****  Sorumlu Yazar: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, vuralhosgorur@gmail.com

Giriş

Kent yoksulluğu, sanayileşme süreci, üretim biçimlerinin emek merkezli üretimden makine merkezli üretime evrilmesi ve bunlarla ilişkili yeni toplumsal örgütlenme biçimlerine bağlı olarak beliren ve özünde kapitalizmin eşitsiz gelişme sürecinin ürünü olan bir olgudur. Kentler, içinde yaşayan bireylere sundukları hizmetler bakımından kırsal bölgelere kıyasla daha fazla olanak sunmaktadır. Eğitim, sağlık, güvenlik, ulaşım gibi kurumsal hizmetlerin yanı sıra hanelere sağlanan temiz su, kanalizasyon gibi altyapı hizmetleri ve sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, daha fazla ve daha nitelikli durumdadır. Bununla birlikte, kentlerde bu hizmet ve olanakların varlığı ve hatta çeşitliliğinden kentin tüm sakinlerinin aynı oranda faydalanabildiğini söylemek mümkün değildir. Kentin sunduğu istihdam olanakları için köylerden kentlere göç eden kitleler, devletlerin uyguladığı neoliberal politikalar sonucu beliren güvencesiz/esnek iş ve çalışma koşulları içinde kentin geri kalanından çok daha az gelir elde ederek yaşamlarını sürdürmek zorunda kalmışlardır (Beyazıt, 2020). Gelir anlamındaki yoksunluk beraberinde temel yaşam gereksinimlerini karşılayamama yanında, kent ortamının sunduğu olanaklara erişememe, yaşam alanlarının ayrışması, toplumla bütünleşememe, dışlanma gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Kent yoksulluğu kaynaklı sözü edilen sorunlar, yoğun olarak çocukları etkilemektedir. Özellikle, yetersiz beslenme, yetersiz yaşam koşulları, nitelikli eğitime erişememe ya da eğitim sürecinin dışına itilme gibi durumlar, çocukları yetişkinlikte de ekonomik ve toplumsal risklere karşı kırılgan hale getirmektedir (Kahraman & Sallan Gül, 2015).

Kent yoksulluğu, dünyanın hemen her yerinde çocukların ayrıcalıklı birer vatandaş olarak, gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerinin ve içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerinin önünde bir engel oluşturmaktadır (UNICEF, 2002). OECD ülkeleri arasında yoksulluk içinde yaşayan çocukların ortalaması %12,8'dir. Bu ülkeler arasından, Şili, Amerika Birleşik Devletleri, İsrail, Kosta Rika ve Türkiye'de ise çocukların %20'sinden fazlası yoksullukla mücadele etmektedir (OECD, 2021). Yoksulluk, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, davranışsal sağlığı ve gelişimi yanında, öğrenme ve başarısını da olumsuz şekilde etkilemektedir (Yoshikawa, Aber & Beardslee, 2012). Bu anlamda bir çocuk hakları sorunudur. Elbette yoksulluğun derecesi ve yaşantılanma şekli çocuktan çocuğa farklılık gösterebilmektedir. Ebeveynlerin sahip olduğu özellikler, çocuğun yaşam alanı, kardeş sayısı, sosyal çevre, sahip olduğu destek mekanizmaları ve yaşadığı mahallenin özellikleri gibi durumlar yoksulluğun etkileri üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bunun yanında çocukların yılmazlık düzeyleri, cinsiyet ve yaşları gibi içsel değişkenler de, yoksulluğa verdikleri tepkiler üzerinde etkili olmaktadır (Anasuri, 2017). Konu kent yoksulluğu olduğunda dikkat edilmesi gereken bir başka husus, göreceli yoksulluk durumudur. Çocukların mutlak anlamdaki yoksunlukları giderilse dahi kentte yaşayan diğer yaşlıları ile karşılaştırıldığında daha düşük bir yaşam standardına, eğitim, sağlık

ve beslenme olanaklarına sahip olmak, geleceğinde karşılarna çıkacak seçenekleri ister istemez sınırlamaktadır (Stewart & Okubo, 2017). Görüldüğü üzere kent yoksulluğunun çocuklar üzerindeki etkileri tek başına veya toplu olarak değişen derecelerde etkiler üretebilen pek çok faktör ile iç içedir (Anasuri, 2017). Bu nedenle kent yoksulluğunun çocuklar üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için çocukların kendileri yanında, yaşantılarına doğrudan tanık olan ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ya da okul yöneticileri gibi yakın çevresinden toplanan veriler önem taşımaktadır.

Ülkelerin çocuk yoksulluğu ile mücadele etmek adına ele aldığı durumlar arasında farklılıklar olsa da her yerde ortak olarak ele alınan noktalar da vardır. Bunlardan biri, aileleri, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmak için gerekli minimum gelire sahip olabilecek şekilde maddi anlamda desteklemek iken, diğeri beslenme, sağlık ve eğitim hizmetlerini erişilebilir ve kaliteli kılarak, çocukların yoksulluk döngüsünün içinden çıkabilmelerine destek olmaktadır (Stewart & Okubo, 2017). Dolayısıyla, devletlerin uygulayacakları sosyal politikalar aracılığı ile çözebilecekleri mutlak yoksunluk hallerini bir tarafa bırakırsak, nitelikli eğitim hizmeti almak kent yoksulu çocuklar için yoksulluktan tek çıkış yolu olarak görünmektedir. Bu noktada, özellikle kentin yoksul bölgelerindeki okulların her anlamda donanımlı ve nitelikli olması büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin kent yoksulluğu kaynaklı dezavantajlı konumda olan öğrencilerin sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olması önemlidir. Bu noktada, Kondakçı vd. (2016), okul yöneticileri ve öğretmenlerin yasa ve yönetmeliklerle çerçevesi çizilen rolleri yanında, sosyal adaleti sağlamak için çaba içerisine girme rollerinin de olması gerektiğini vurgularlar. Ayrıca bu okullarda, aile ile iletişim ve işbirliğinin çok daha yoğun olması ve çocuğun her türlü gereksinimi için okulun bir köprü işlevi görmesi gerekmektedir (Walsh et.al., 2014). Bununla birlikte bu okullar hem kaynak yetersizliği hem de öğrencilerin yoksulluk kaynaklı sorunları nedeniyle, öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları ve yöneticilerin genelde görev yapmada isteksiz oldukları okullar olmaktadır (Jackson, 2005).

Kent yoksulluğunun yoğun olduğu bölgelerdeki okulların mücadele etmek durumunda kaldığı sorunlar oldukça çok boyutludur. Okul yöneticileri genellikle yetersiz beslenme, yetersiz sağlık hizmetleri, yüksek okuma yazma bilmeme oranları, düşük eğitim düzeyi ve madde bağımlılığını içeren suç faaliyetleri gibi önemli zorluklarla yüzleşmek zorundadır. Buna karşılık, bu tür okullardaki öğretmenler genellikle yüksek oranda, öğrencilerin sık okul değiştirmesi, öğrenci devamsızlığı ve disiplinsizlik gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar (Jacobson, 2008). Özcan, Balyer ve Yıldız'ın (2018), kentlerin dezavantajlı bölgelerinde görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile ilgili çalışmalarında, yoksul öğrencilerin özgüven, motivasyon, beslenme yetersizliği, yeterli kitap okumama gibi sorunlar yanında, devamsızlık, dersi dinlememe, şiddet ve madde kullanımı gibi davranışsal sorunlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, bu okulların alt yapı anlamında ve finansal anlamda yetersizlikler içinde olduklarını ve bunlara

ailelerin ilgisizliği ve okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin yetersizliği eklendiğinde, öğrenci başarısızlığının oldukça doğal bir sonuç olarak ortaya çıktığını vurgulamışlardır (Özcan, Balyer & Yıldız, 2018).

Kent yoksulu öğrenciler, yukarıda belirtildiği gibi okul ile ilişkili konularda çoğunlukla aile desteğinden de yoksundurlar. Bu durum ebeveynin ilgisizliğinden ve/veya eğitim düzeyinin düşük olmasından da kaynaklanabilmektedir. Nitekim TÜİK (2021) verilerine göre Türkiye'de eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. 2020 yılı verilerine göre okuyamaz olmayan ya da bir okul bitirmeyen ailelerin yıllık ortalama gelirleri sırasıyla 16.785 TL ve 22.936 TL iken, yükseköğretim mezunlarının yıllık ortalama gelirleri 63.085 TL olmuştur. Düşük eğitim düzeyine paralel olarak kent yoksulu aileler, çocuklarının akademik gelişimlerine destek olmak anlamında da yetersiz kalmaktadırlar. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığının 2022 yılında gerçekleştirdiği Liselere Geçiş Sistemine (LGS) ilişkin merkezi sınav sonuçları hakkında hazırladığı raporda, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2022).

Yoksulluğun öğrenci başarısı ile ilişkisi pek çok başka araştırma tarafından da ortaya konmuştur (Lee & Burkam, 2002; Lacour & Tissington, 2011; Miller, Votruba-Drzal, & Coley, 2019). OECD tarafından gerçekleştirilen uluslararası bir sınav olan PISA sonuçları da öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sınavda sosyoekonomik düzey, öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi dikkate alınarak hesaplanır. Hesaplama, ebeveynin eğitim düzeyi, mesleği, evdeki eğitsel kaynaklar ve çeşitli araç gereçler vb. değişkenlere ilişkin veriler kullanılmaktadır (TEDMEM, 2018). Örneğin, PISA 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'de sosyoekonomik olarak en üst %25'lik çeyrekte bulunan öğrenciler ile en alt %25'lik çeyrekte bulunan öğrencilerin okuma puanları arasında en üst grupta bulunanlar lehine 76 puanlık bir fark bulunmaktadır (OECD, 2020). Bu fark kabaca aynı sınıfta olan öğrenciler arasında bir okul yılından biraz daha fazla bir eğitim boşluğuna işaret etmektedir. PISA 2018 sonuçlarının sosyoekonomik anlamda dezavantajlı öğrencilere yönelik bir başka bulgusu, bu öğrencilerin yüksek sosyoekonomik durumdaki öğrencilere göre okula daha düşük bir aidiyet hissi duyuyor olmalarıdır (Köse, 2020).

Bununla birlikte, özellikle sınıf, okul ve bölge düzeyinde uygulanacak çeşitli stratejiler yoluyla yoksul öğrencilere sağlanacak destek mekanizmalarının hayata geçirilmesi, akademik başarı elde etmelerine ve varsıl öğrencilerle aralarındaki öğrenme boşluğunu kapatmalarına yardımcı olabilecektir (Lacour & Tissington, 2011). Nitekim OECD raporunda sosyoekonomik anlamda dezavantajlı öğrencilerin başarı elde etmelerinde daha çok pozitif okul iklimine atıfta bulunulmuştur. Burada ele alınan değişken özellikle öğretmen ve öğrenci arasında kurulan bağıdır (TEDMEM, 2018). Bu çalışma kent yoksulluğunun eğitime etkileri üzerine gerçekleştirilen bir TÜBİTAK projesi kapsamında, yoksul

öğrencilerin mikro sistemlerinden (Bronfenbrenner, 1977) toplanan verilerin bir ayağını oluşturmaktadır. Bu araştırmada, yoksul mahallelerde konuşlu okulların yöneticilerinin görüşlerine başvurularak yoksulluğun okullarındaki öğrencilere yansımalarının yöneticilerin gözünden ortaya konulması ve elde edilecek verilerin yapılacak müdahale çalışmalarında kullanılmasına katkı sağlamak amacı ile kurgulanmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, yoksul çocukların okulda elde ettikleri başarı, giderek artan bir şekilde gelecekte sahip olacakları mesleğin, elde edecekleri gelirin ve toplumda dikey hareketlilik şansı elde ederek mutlu ve başarılı bir yetişkin olmalarının belirleyicisi olmuş durumdadır (Lee & Burkam, 2002). Okul iklimi ve öğretmen değişkenlerinin kent yoksulu öğrenciler üzerindeki fark yaratan etkisi, bu öğrencilerin kent yoksulluğu kaynaklı dezavantajlılık hallerinin tüm boyutlarıyla görünür hale getirilmesini gerekli kılmaktadır. Okullar tarafından gerçekleştirilecek müdahaleler ancak bu şekilde kent yoksulu öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olacaktır. Bu noktada çalışmanın sonuçları, okulun toplumsal hareketlilikte fark yaratan etkisini yeniden kazanabilmesi için hem mikro boyutta hem de yapısal boyutta gerçekleştirilecek uygulamalara katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak kent yoksulu öğrencilerin eğitim yaşantılarına yönelik karşılaştıkları sorunları belirlemek ve konu ile ilgili çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kent yoksulu öğrencilerin okulda sergiledikleri davranış örüntüleri nelerdir?
2. Kent yoksulu öğrencilerin akademik yaşantıları nasıldır?
3. Kent yoksulu öğrencilerin veli profilleri nasıldır?
4. Okulun kent yoksulu öğrenciler için gerçekleştirdiği uygulamalar nelerdir?
5. Kent yoksulluğunun yoğun yaşandığı bölgelerdeki okulların gereksinimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir veya birden çok kişi, işlem, etkinlik, program ve/veya olayın araştırmacı tarafından derinlemesine araştırılmasıdır (Creswell, 2003). Bir bireyin, grubun, konunun ya da bir olayın incelendiği durum çalışması yoluyla gerçek yaşantı ortamında araştırmalar gerçekleştirilir (Yin, 1984; Bassegy, 1999; Sarantakos, 2005; Gay, Mills & Airasian, 2009). Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve okul yöneticilerinin, kent yoksulluğu yaşayan ailelerin

çocuklarının okulda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşleri betimlenmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden "benzeşik (homojen) örnekleme" tekniği kullanılmıştır. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada çalışma grubunu Muğla İli'nin Menteşe ilçesinde görev yapmakta olan yedi okul müdürü ve sekiz okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 15 okul yöneticisi oluşturmuştur. Temelinde kent yoksulluğu olan bir çalışma için Muğla İli'nin seçilmesinde özellikle kentin gelir düzeyinin yüksek oluşu etkili olmuştur. Muğla 2021 yılı TÜİK (2022) verilerine göre mutlak yoksulluğun en düşük olduğu iller arasındadır. Bu durum, varlıklı ve yoksul halk arasındaki gelir uçurumunu artırmakta; kentin yoksul sakinlerinin, şehrin geri kalanına görece olarak yoksulluklarını daha derinden hissetmelerine neden olmaktadır. Örneğin, Muğla, gayrimenkul değerlendirme konusunda veri analizi sunan bir platform olan Endeksa'nın verilerine göre, Türkiye'de kira değerlerinin en yüksek olduğu ildir. 2022 yılının Nisan ayında açıklanan veriler, Muğla'da kiraların son bir yıllık artışının %161,4, ortalama kira bedelinin ise 6 bin 416 TL olduğunu göstermektedir (Endeksa, 2022). Yalnızca kira bedelleri üzerinden değerlendirme yapıldığında dahi, asgari ücret ya da daha az gelire sahip bir kent yoksulu için Muğla'da yaşamının, diğer kentlerde yaşamaya göre daha zor olduğu görülmektedir.

Çalışmaların gerçekleştirildiği okullardan 6'sı Muğla Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan riskli okullara ilişkin çalışma verileri, bu çalışmanın bir parçası olduğu projenin amacına göre değerlendirilmiş ve kent merkezinde yer alan altı okul çalışma kapsamına alınmıştır. Ayrıca, bu çalışma öncesinde Muğla İli'ndeki kent yoksulu mahallerde yaşayan ailelerle yapılan görüşmelerde, ailelere çocuklarını gönderdikleri okullar sorulmuş ve bu verilerin analizi sonucu kent merkezindeki bir okul daha araştırma kapsamına alınarak toplam yedi okulda çalışmalar yürütülmüştür. Çalışma grubu, sözü edilen dezavantajlı konumdaki bu yedi okulda çalışan ve araştırmaya katılmayı kabul eden, çalışmaya istekli okul yöneticilerinden oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin tamamı ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılan yöneticilerin 10'u erkek, 5'i kadındır. Okul yöneticilerinin 11'i lisans, 4'ü (2 okul müdürü ve 2 müdür yardımcısı) ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Yöneticilikteki kıdemleri ise 10-20 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılmak üzere 11 sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla yapılan görüşmeler ne tam yapılandırılmış sorularla gerçekleştirilen görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış sorularla yapılan görüşmeler kadar esnektir: iki uç arasında yer almaktadır. Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların anlaşılır olması yanında, çok boyutlu ve katılımcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Bogdan & Biklen, 1992). Sorularla okul yöneticilerinin çalışma konusuna ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak öğrenilmesi amaçlanmıştır. Araştırma problemine yönelik soruların oluşturulması için öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından taslak olarak hazırlanan görüşme formu, alan uzmanı öğretim elemanları ile birlikte incelenmiştir. Böylece hem uygulamada bulunan okul yöneticileri hem de alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Formda yer alan soruların anlaşılmasında ve yanıtlanmasında sorun olup olmadığını belirlemek için iki okul yöneticisiyle bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan toplanan veriler analizlere dâhil edilmemiştir. Görüşme soruları ile dezavantajlı öğrencilerin akademik ve davranışsal sorunları, okul-veli ilişkileri, okulların bu öğrenciler için sağladığı olanaklar ve sahip oldukları gereksinimlerin belirlenmesine odaklanılmıştır. Sorulara örnek oluşturması açısından, kent yoksulu öğrencilerin davranışsal sorunlarına yönelik olarak okul yöneticilerine; “Kent yoksulluğu kaynaklı dezavantajlı durumda olan öğrencilerle ilgili sınıfta/okulda davranışsal anlamda yaşanan sorunlar nelerdir?”, “Bu öğrencilerin davranışsal sorunlarını çözmek için sizler neler yapıyorsunuz?”, “Bu öğrencilerin davranışsal sorunlarını çözmek için okulun çeşitli olanaklar (psikolojik destek mekanizmaları v.b) yaratmasında varsa engeller nelerdir?” soruları yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle okul yöneticilerinden randevu alınmış ve görüşmeler planlanan zamanda yöneticilerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü, bu çalışmanın araştırmacılarından biri (sorumlu yazar) tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeci, görüşmelere giderken saha notları almak üzere yanında bir araştırmacı daha bulundurmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde soruların katılımcılara yansız bir şekilde yöneltilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların iznine başvuruyla gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin ses kaydı alınmıştır. Okul yöneticilerinin tümü ses kayıtlarının alınmasına izin vermişlerdir. Katılımcılara, toplanan verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin korunarak, çalışmada gerçek isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcılara kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt vermelerinin araştırma için önemi açıklanmıştır. Müdürler ile yapılan görüşmeler

toplamda 128,21 dakika ve okul müdür yardımcıları ile yapılan görüşmeler toplamda 176,37 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler 304,58 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında yönlendirici olmamaya, görüşme içeriğinin amaçtan uzaklaşmamasına, katılımcılara eşit söz hakkı ve süre tanınmasına özellikle dikkat etmiştir (Krueger & Casey, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2005). Ses kaydı yapılarak elde edilen verilerin dökümünden 110 sayfa veri elde edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler analiz için uygun hale getirilmiştir.

Araştırmanın Etik İçeriği

Araştırma süreci, araştırmacıların kişisel yargıları doğrultusunda kesinlikle yönlendirilmemiştir. Her bir katılımcı araştırmanın amacı ve içeriğine yönelik bilgilendirilmiş ve okul yöneticilerinin çalışmaya kendi istekleri doğrultusunda katıldıklarına dair bilgilendirme izin formları alınmıştır. Katılımcıları bilgilendirme sürecinde katılımcılara çalışmayı istedikleri an sonlandırabilecekleri ve istemezlerse kendilerinden elde edilen verilerin kullanılmayacağı konusunda taahhütlerde bulunulmuştur. Yine katılımcılara elde edilecek verilerin bilimsel çalışmalarda kullanılacağı ve kendi kimliklerini ortaya çıkaracak hiçbir bilginin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Çalışmada veri elde edilen ilkokullar İÖ1, İÖ2,... ve ortaokullar OO1, OO2,... şeklinde kodlanmıştır. Analizlerde okul yöneticilerinin görüşleri müdürler için İÖM1..., OOM1,... ve okul müdür yardımcılarını İÖ1My..., OO1My... şeklinde kodlanmıştır. Okul yöneticilerinin isimleri yerine kodlar kullanılmasına rağmen, kişisel bilgilerinin (kıdem, cinsiyet, lisans/lisansüstü derecesi vb.) müdür yardımcılarını ile birlikte tablolaştırılarak verilmesi, okulların ve yöneticilerin isimlerinin açık edilmesine neden olabileceğinden, bilgiler yöneticilerin kodları ile eşleştirilerek verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Öncelikle veriler dikkatli bir biçimde okunarak katılımcıların ifadelerinin yanına araştırmanın başında belirlenen temalardan (araştırmanın amaç bölümündeki soru başlıkları) hangisi ile ilişkili olduğuna yönelik notlar alınmıştır. Ardından araştırma verilerine düşülen bu notlar, araştırmanın her bir amacı için ayrı ayrı olmak üzere alt alta yazılmış ve benzerliklerine göre gruplanarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi, temaların bulunması, verilerin temalara ve kodlara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına uygun biçimde yürütülmüş ve her nitel araştırmanın kendine özgünlüğü bakımından esnek bir yaklaşım sergilenmiştir. Sonraki aşamada kodlanan ifadeler özenle incelenmiş, benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenmiş, konu alanıyla ilgisi bulunmayan ifadeler ayıklanmıştır. Kodlanan ifadeler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan soru formu referans alınıp tekrar gözden geçirilerek, uygun ifadelerle düzenlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temaların sahip oldukları farklılıklara rağmen kendi içlerinde

anlamalı bir bütün oluşturmalarına ve araştırmanın verilerini açıklama ve temsil etme özelliğine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar, bulgular bölümünde (Şekil 1) sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin sunumunda, okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerini en açık şekilde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmaya çalışılmıştır (Ünver vd., 2010).

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenilirliği için araştırmacı ve bir alan uzmanı ile sorular ve temalar üzerinde ayrı ayrı çalışmalar yapılmış daha sonra görüş birliğine varılan durumlar ortaya konmuştur. Bu şekilde oluşan ifade grupları ve veriler son aşamada tekrar gözden geçirilerek incelenmiş ve temalara son şekli verilmiştir. Bu evreye kadar temaların özgün bir biçimde düzenlenmesine ve araştırmacıların kişisel yorumunu katmamasına dikkat edilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temaların içerik analizleri yapılmıştır. Bunun dışında yine araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi alınarak ve verilerin ayrıntılı betimlemesi yapılarak araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, okul yöneticilerinin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular; kent yoksulu öğrencilerin sergilediği davranış örüntüleri, akademik yaşantıları, veli profili, okullarda gerçekleştirilen uygulamalar ve okulların gereksinimleri temaları altında sınıflandırılarak verilmiştir. Bu temalar kapsamında elde edilen alt temaların tümü Şekil 1'de bir araya getirilerek okuyucuya sunulmuştur.

Şekil 1.

Kent Yoksulluğunun Eğitime Yansımalarına Yönelik Tema ve Alt Temalar

Okul Yöneticilerinin Kent Yoksulluğunun Eğitime Yansımalarına Yönelik Görüşleri

<u>Kent yoksulu öğrencilerin davranış örüntüleri</u>	<u>Kent yoksulu öğrencilerin akademik yaşantıları</u>	<u>Veli Profili</u>	<u>Okul merkezli uygulamalar</u>	<u>Okulların gereksinimleri</u>
Arkadaş gruplarına katılmama İçe dönük olma/sessizlik Yoksunluk duygusu Kendini ifade edememe Enerji patlaması yaşama Öfke kontrolü Küfürlü konuşma Akran zorbalığı Madde bağımlılığı Kıskançlık	Düşük akademik başarı Ders araç-gereç eksiklikleri Okula aç gelme Derslere karşı ilgisizlik Devamsızlık Evdeki sorumluklar Çalışma ortamlarındaki yetersizlikler Veli ilgisizliği Akademik ve kültürel destek yetersizliği	İlgisizlik Velinin ağır çalışma koşulları Parçalanmış aile Psikolojik sorunlar İletişim becerilerinde yetersizlik Özgüven eksikliği	Kılık-kıyafet, kırtasiye yardımları Maddi destek Ev ziyaretleri/veli görüşmeleri Sosyal ve sportif etkinliklere yönlendirme Ücretsiz kurslar Okul içi sosyal mekanları iyileştirme	Finansal sorunlar Eğitim ortamlarındaki eksiklikler Destek personel açığı Rehber öğretmen açığı

Kent Yoksulu Öğrencilerin Davranış Örüntüleri

Araştırma kapsamında araştırılan temalardan biri, okul yöneticilerinin kent yoksulu öğrencilerde gözlemedikleri davranış örüntülerine yönelik olmuştur. Okul yöneticileri, belirgin olarak bu öğrencilere özel davranış örüntüleri olduğu konusunda hemfikirdir. Yöneticiler, benzeri davranışları zaman zaman diğer öğrencilerde de gözlemleseler de, dile getirdikleri sorun davranışların arkasında çoğunlukla yoksulluk gerçeğinin bulunduğunu, bu öğrencilerin arasında sıklıkla bu davranış ya da düşünme biçimlerine rastlandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre bu öğrenciler genel olarak sosyalleşmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum, kendini diğer arkadaşlarından izole etme, duygularını ifade edememe, içe dönük bir kişilik yapısına sahip olma ve beraberinde arkadaş gruplarına katılmama şeklinde kendini göstermektedir. Aynı zamanda bu öğrenciler, aşırı hareketlilik, öfkelerini kontrol etmede başarısızlık, küfürlü konuşma, akran zorbalığı, madde bağımlılığı ve yoksunluk duygusu kaynaklı kıskançlık gibi davranış sorunları göstermektedirler. Okul yöneticilerinin anılan başlıklara yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

İÖM3 "...Teneffüslerde daha sus pus oluyorlar, kendi kenarlarına köşelerine çekiliyorlar. Arkadaş grupları fazla olamıyor. Hatta ve hatta arkadaş sıkıntısı çekiyorlar."

OOMy7 "...zaten davranışsal sorunlar yaşadığımız öğrencilerin büyük bir yüzdesi yine sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarıdır. Çocuklar ihtiyaçları karşılanmadığı için içe kapanık olurlar. Psikolojik açıdan bir mağlubiyet bir ezilmişlik psikolojisi yaşarlar. Bunu da farklı savunma mekanizmalarıyla gündeme getirirler, gündemde tutmaya çalışırlar."

OOM5 "Bu öğrenciler, sınıfta mesela, anlamadığı bir konu olduğunda öğretmene sormada çekinebiliyorlar yani doğal olarak."

iÖMy1 "...çok hırçın oluyor bu tür çocuklar kendini bir şekilde göstermek istiyor ya da aşırı derecede davranış bozukluğu oluyor ya çok hırçın ya çok asabi öfkeli oluyor, kızgın oluyor ya da çok silik oluyor. Ortası yok içe kapanık kendini ifade edemeyen kendini göstermek istemeyen silik çocuklar oluyor."

iÖM7 "Uyum sorunu oluyor. Evde yaşadığı olayları okulda arkadaşlarıyla fiziki şekilde uygulamaya çalışıyor."

iÖMy2 "İtişme kakışma gibi kötü laf söyleme gibi kıskanma, gruba girememe, dışında kalma gibi durumlar oluyor."

iÖM1 "Genellikle anne baba ayrılmış (yoksul) çocuklarda bu tür sorunlar yaşıyoruz biz. Neden yaşıyoruz? Anne babanın birbirine olan öfkeleri çocuğa yansıyor."

OOMy5 "Bana yansıyan genellikle, arkadaşlarıyla sorun yaşayan ya da sınıf atmosferini bozan öğrenciler oluyor."

OOM4 "Şimdi bu tür çocuklarda genellikle hani başkalarında olan kendisinde olmayan şeyler işte yiyecektir, giyecektir gibi şeylere özentisi olur."

iÖMy3 "İlkokul düzeyinde disiplin problemleri çok fazla biz yaşamayız. Bu düzey ortaokula geçtiğinde birazcık daha belli olur. Akran zorbalığıdır, işte o bağımlılık olaylarıdır. Yani tek tük diyelim yaşıyoruz."

Kent Yoksulu Öğrencilerin Akademik Yaşantıları

Çalışmanın, kent yoksulu öğrencilerin akademik yaşantılarına yönelik öne çıkan bulgularından biri bu öğrencilerin düşük akademik başarı sergilediklerine yönelik olmuştur. Bununla birlikte sayısı az da olsa bazı öğrencilerin akademik yılmazlık sergiledikleri ve yüksek başarı sergilediklerine tanık olan okul müdürleri de olmuştur. Ancak bu durumdan her söz ettiklerinde yılmazlık sergileyen öğrencilerin sayısının diğerlerine kıyasla oldukça düşük olduğunu vurgulamışlardır. Konu ile ilgili görüş bildiren okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

OOM5 "Kesinlikle diğer öğrencilere göre başarıları daha düşük."

İÖM6 “Akademik başarıları düşüktür. Kesinlikle yani, akademik anlamda derse katılım sağlamıyor ki hiçbir zaman.”

İÖMy1 “Yani zeka olarak farklı olmayabilir ama başarı olarak tabii ki farklılar; çünkü aynı şekilde yararlanmıyorlar eğitimden ya da fırsatlardan, imkanlardan aynı şekilde yararlanmıyorlar. Başarı bakımından da farklılıklar oluyor. Kendini ifade etme bakımından, kendini gösterme bakımından...”

İÖMy3 “Yani şimdi şöyle söyleyeyim. Evet, düşük geliri öğrencilerin başarı düzeyinin biraz daha az olduğunu gözlemliyoruz. Geliri daha yüksek olan öğrencilerimizin birazcık daha eğitim konusunda bir tık daha iyi olduğunu söyleyebilirim ama yine de genelleme yapmıyorum.”

İÖM3 “Mesela; tabletle uzaktan eğitimde eğitim gören sosyoekonomik ve kültürel yapıları iyi olan öğrenciler, olmayanlara göre daha ön plana geçtiler. Dezavantaj yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin gerisinde. Bu öğrencilerimizin eğitim materyalleri; internet, tablet, bilgisayar ve ev ortamları, odaları, çalışma odaları, hep böyle diğerlerine göre daha zayıf durumda kaldıklarından sorun yaşadılar. Bunu yaşamayıp da, daha fırsat bilip, ön plana çıkan dezavantajlı öğrencilerimiz de vardı ama tek tük.”

İÖM3'ün de belirttiği gibi, kent yoksulu öğrencilerin akademik yaşantılarında dile getirilen sorunlardan bir diğeri de ders araç-gereç eksikliklerine yönelik olmuştur. Bazı okul yöneticileri bu durumu akademik başarısızlığın bir nedeni olarak algılamaktayken, bazı okul yöneticileri de çeşitli sorun alanlarından biri olarak ifade etmiştir. Bunun yanında bu öğrencilerin okula çok sık devamsızlık yaptıklarını ve derslere karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

İÖM7 “Araç gereçsiz geliyor. Bu da tabii onun akademik başarısını etkiliyor ister istemez.”

İÖMy7 “Evet, sosyoekonomik düzey düşük olunca bir kere malzemeye erişimde sıkıntı yaşarlar. Bu akademik başarıyı etkiler.”

OOM5 “Tabii maddi olarak hani, araç-gereç temininde vs. sıkıntılar yaşıyorlar. Sabahleyin okula aç gelen öğrencimiz vardır muhakkak. Kardeşine bakan bile var.”

OOMy5 “Akademik sorunlar yaşıyorlar hocam. Öncelikle bu öğrencilerin okula devam problemi olduğu için (dersi) takip de olmuyor.”

İÖM6 “O ayrı bir ortamdadır, sınıfta asla değildir(zihinsel anlamda). Derse asla katılmaz, kitabını defterini asla çıkarmaz. Hani ‘‘Kitabını defterini çıkar, şunu yazacağız.’’ desen çıkarmaz, ‘‘Unuttum’’ der. Hâlbuki çantasındadır...”

Yukarıda ders araç-gereç eksiklikleri yanında OOM5'in vurguladığı bir diğer konu, öğrencilerin zaman zaman okula aç gelebildikleri ve bu çocukların evde

ilave sorumlulukları olduğu yönündedir. Benzeri durum, başka okul yöneticileri tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca ev ortamlarında çalışma koşullarının uygun olmadığı, ebeveynlerinin de çocuklarına akademik ve kültürel destek vermek anlamında yetersiz kimi zaman da ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

OOMy5 “Çocuğa “Bir kursa, bir etkinliğe katılacak mısın?” diye sorduğumuzda, “Evde kardeşim var bakmam gereken”, diyor. Sorumlulukları var... Okul bunların içerisinde çok küçük bir yer kaplıyor ve hatta önemi de olmayabiliyor çoğunlukla.”

iÖM1 “Çocukların çalışma şartları bir defa uygun değil evlerinde çalışma masaları yok. Yer minderinde çocuk yemeği orada yiyor.”

OOM4 “Biz dezavantajlı ailelerde evdeki ailenin eğitime desteğini sağlamakta zorluk çekiyoruz. Bunun sebepleri ailenin ekonomik sıkıntılarının olması, yani yaşam kaygısında olması, çalışması, çocuğa daha az zaman ayırmasından dolayı yani akademik anlamda başarıda bizim en çok sorun yaşadığımız şey ailenin desteğinin olmaması.”

iÖMy6 “Takip edilen öğrencinin mutlaka öğrenme seviyesi, öğrenmeye hazırlanışuğu bile artıyor. Başarı da artıyor. Akademik anlamda bu çocuklarımızın en büyük sorunu diyelim veyahut da geçemediği sorunlardan birisi velilerimizin eğitimle öğretimle ilgili hazırbuluşlukları.”

OOMy4 “Öğrencimiz sınıf içerisinde akademik yetersizlikler yaşamaya başladığında dıştan takviye gerekebiliyor. Bu dıştan takviye alamaması onların derslerinde bir miktar geri kalmasına neden olabiliyor.”

iÖMy3 “Yani akademik anlamda yaşanan bence en önemli sorunlardan birisi velinin okula gelmemesi, öğretmenle iletişimi kuramaması ve çocuğuyla ilgili tam olarak bilgi sahibi olmadığından dolayı da çocukla ilgilenememesi.”

iÖM7 “İlkokul mezunu genelde bizim velilerimiz. Okulumuzda genellikle anneler ilgileniyor öğrencilerle. %70 civarında anne, %30 civarında baba. Velinin eğitim durumu düşük, maddi durumu düşük, çocukla ilgi alaka... Velinin bilgisi yok yani çocuğa karşı ne yapması gerektiğinden. Sadece devletin verdiği kitaplarla her şeyin (gerekli bilginin) alındığını sanıyor mesela.”

Kent Yoksulu Öğrencilerin Veli Profilleri

Okul yöneticilerinin kent yoksulu öğrencilerin velilerine yönelik paylaştıkları görüşleri, onların bu konuda çok sayıda ve çeşitlilikte sıkıntı içinde olduklarını göstermiştir. Okul yöneticileri genel olarak velilerin okula karşı ilgisizliğinden şikâyetçilerdir. Bazı okul yöneticileri, veliyi okula getirebilmek için çok fazla çaba içine girmelerine rağmen başarı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüş bildiren bazı yöneticilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

OOM5 “Veli katılımı maalesef zayıf. Sebebi ilgisizlik. Tamamen ilgisizlik. Artık boş vermişlik... “Yani, ben buna gitsem ne olacak?” türünden işte algılar. “Bundan ne çıkacak? Bize ne faydası olacak? Zamanımı niye harcıyorum?”

OOM4 “Bu tür aileler okulla çok fazla iletişime geçmiyor. Yani biz çağırırsak geliyor ya a yılda bir iki kere zorla geliyor.”

OOMy4 “Çok zorlanıyoruz. İnanılmaz zorlanıyoruz. Bir veliyi 3-4 kez aramaktan dolayı inanın çok yorgun düşünüyorum zaman zaman. Veli toplantısı yaptığımızda veli toplantısına birçok veli katılmıyor.”

iÖMy7 “Ama bu dediğim gibi maddi yetersizlikten değil. Bu da işte başka bir dezavantaj; ilgisiz veli. Çoğunluğu kendi de eğitimsiz. Veliler ile iletişim problemlerimiz var tabii ki. Toplantıları biz çoğunlukla perşembeye denk getirmeye çalışıyoruz ki, yeter ki veli katılabilsin. Çünkü pazar için iniyorlar köyden hani. Bunu fırsata dönüştürmeye çalışıyoruz. Ama dediğim gibi tek taraflı çabayla değişecek bir sonuç yok.”

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre bazı veliler, çalışma koşullarının ağırlığından dolayı okula sık gelememektedirler. Ayrıca, parçalanmış ailelerin çocuklarına zaman ayırmakta sorun yaşadıkları ve okulu bir eğitim kurumu olarak değil, çocuk bakıcılığı hizmeti veren bir kurum olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı velilerde psikolojik sorunlar, bazılarında ise iletişim becerisi yetersizlikleri ve yoksullukları kaynaklı özgüven eksikliği gözlemlediklerini ve tüm bunların veli ile iletişimlerinin önünde engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

iÖM2 “Hocam bu aileler, çevremizde mahallemizde gördüğümüz, özellikle dışarıdan göç eden, eğitim seviyesi daha düşük olan aileler ya da çalıştıkları iş olarak daha az gelir elde ettikleri işlerde çalışan insanlar. Dolayısıyla da daha çok çalışıp daha az kazanan insanlar... Para kazanma derdine düştükleri için de çocuklara daha az zaman ayırıyorlar.”

iÖM3 “Okula gelen velilerimizin %95'i kadın... Veliler bizimle tam bir iletişime geçemiyorlar. Özellikle biz parçalanmış ailelerle iletişim sorunları yaşayabiliyoruz. Okulu, çocuklarını tamamıyla bizim sorumluluğumuza bıraktıkları merkez olarak görüyorlar. Velilerin çoğunluğu ilgisiz ve alakasız kalmakta...”

iÖM6 “Veliyle iletişim var ama sonuç alamıyorum. Velilerimizden iletişim anlamında çok sorun yaşamıyorum ama bize çok verimli olmuyorlar. Psikolojik destek almaları gerektiğini düşünüyorum.”

iÖMy1 “İletişim sorunu yaşıyoruz tabii ki....Yani öğrenciler nasılsaveliler de öyle oluyor. Ya çok böyle çok özür dilerim cazgır tipli veliler oluyor tabiri caizse çok özür dileyerek ya da çok silik veliler benim karşılaştığım benim gördüğüm”

OOMy5 “....C.’nin velisi geldiğinde, adama biz laf anlatamıyoruz ki, çocuk ne yapsın? Babanın telefonu yok. Asla bulamazsınız. Sadece Perşembe günleri ayakkabı boyama için toplanılan bir yer var. Orada perşembeleri görebilirsiniz.”

iÖMy3 “Velinin maddi yoksunluğundan ötürü kendini ikinci planda görüp okula çok fazla gelmemesi de olabiliyor. Aileler de biraz kendini ikinci planda görüyorlar. İşte bizim maddi durumumuz iyi değil, okula gelmekten çekiniyorlar. Bazen bir öğretmenle görüşmekten çekiniyorlar. Böyle olunca da bir iletişimsizlik oluyor.”

Okul Merkezli Uygulamalar

Okul yöneticilerine, okullarda öğrencilerinin yoksulluk kaynaklı sorunlarına yönelik ne tür uygulamalar yaptıklarına dair görüşleri sorulduğunda, yöneticilerden bazıları kırtasiye, kılık-kıyafet ve maddi yardım desteği yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı okullarda ise ev ziyaretleri yapılarak, veli ile etkileşimin kuvvetlendirilme, rehberlik desteği ve öğrencilerin özgüvenlerini artırma çabası içinde bulunduğu, bunun yanında öğrenciler için ücretsiz destekleme ve iletişim kursları açıldığı ya da öğrencilerin okul dışı ücretsiz sosyal ve sportif etkinliklere yönlendirildiği görülmüştür. Bunun yanında okulda öğrencilerin kullandığı ortamları onlar için cazip hale getirme çabası da göze çarpan bir başka uygulama olmuştur.

iÖM2 “Bize yansıyan genelde kaynaklarla ilgili problemler yaşıyoruz. Yani defter, kalem, tek tük kıyafet mevzuları çünkü eğitim içerisinde olan şeyler. Kıyafet mevzuları var bu dezavantajlı öğrencilerin, onları çözüyoruz. Okul Aile Birliğimiz yardımcı oluyor. Hayırsaver vatandaşlarımız var, gelip bize söyleyen.”

iÖMy7 “Okullarda şu yapılıyor. Bazen kurum idarecilerinin inisiyatiflerine bağlı olarak ve öğretmen gönüllüğüne bağlı olarak ders içinde veya ders dışında formal veya informal bazı destekler ortaya çıkıyor ama bunların çoğu informaldır.”

iÖMy2 “Zaten kitaplarımız ücretsiz, devlet dağıtıyor. Kitap yönünden bir sıkıntı yok. Defter eksiği olabiliyor, kalem eksiği olabiliyor. Bu tür şeyler varsa okulumuzda böyle bir mesela bağış yapan oluyor veyahut da belediyeler sağlıyor.”

iÖMy3 “Akademik yönden başarının artması için ben en önemli çözümüm veli-öğretmen iletişiminin güçlü olmasında buluyorum. Veliler için okulun sağladığı olanaklar vardır. Mesela anasınıfına geliyorsa okul öncesi eğitim ücreti, varlık onaylı ücretleri biz onlardan almıyoruz. Dış destek çok önemli üniversiteden bir takviye yapılabilir.”

iÖMy6 “Böyle küçük okullarımızda sınıf öğretmeni ön planda. Sınıf öğretmeni ne yapabilir? Veli görüşmeleri. Anlatıyorsun. Öğretmen öğrencileri desteklerse

çocukların özgüvenlerini arttırabiliriz. Zaten hani bunların içinden çıkanlar çok başarılı oluyorlar.”

OOM5 “Gerekli öğrencilerimizi ziyaret ediyoruz. Pandemiden dolayı bir buçuk yıldır sekteye uğradı. Evlerine gidiliyor. Velisiyle burada rehber öğretmenlerimiz bireysel görüşme yapıyor.”

iÖM7 “Kurslar konusunda şöyle söyleyelim zaten 4-5 yıldır ‘destekleme ve iletişim’ kursları okullumuzda açılıyor. Zaten bu kurslarda öğrencilerden herhangi bir ücret alınmıyor. Öğretmenin ücretini devlet karşılıyor. Bu kurslara ilaveten, halk eğitim müdürlüğü kanalıyla biz diğer kurslara sportif ve sosyal yönlendiriyoruz.”

iÖM6 “...çocukları yoğun bir şekilde spor çalışmalarına yönlendirmeye çalışıyorum. Ancak, öğretmenlerimiz çok fazla sorumluluk almak, taşın altına elini sokmak istemiyor. Ben gideyim, dersimi yapayım.”

OOMy4 “Biz okul ortamında bu çocuklarımız için de ne yapabiliriz aynı şekilde düşünmeye çalışıyoruz. Bunun için kantinimizi mesela düzenlerken tamamen kafe tarzında. Okul kantini gibi değil de kafe tarzında düzenledik. Çocukların bu kafe kültürüne erişebilecekleri şekilde düzenledik.”

Okulların Gereksinimleri

Araştırmanın okulların sahip oldukları gereksinimlerine yönelik bulguları, okul yöneticilerinin okullarının finansal anlamda sıkıntı içinde olduğunu, okullarına ayrılan bütçenin okulun giderleri için yeterli olmadığını ve veli profillerinin çoğunluğunu yoksul ailelerin oluşturması nedeniyle, velilerden de destek sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri bu durumun verdikleri hizmetin niteliğini olumsuz etkilediğini ve bu bağlamda, okullarını dezavantajlı bir okul olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, finansal anlamdaki yetersizliklerinin, kent yoksulu öğrencilere burs sağlama gibi bir olasılığın önünde de engel oluşturduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin konu ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

iÖM7 “Okulun maddi imkânı, velinin potansiyeli de zayıf olduğu için zaten okul-aile birliği yeterli güçte değil. Dememde de bir sakınca yoktur herhalde. Tamamen dezavantajlı bir okuluz.”

iÖMy2 “Öğrenciye burs verilebilir ama bunu yapamıyoruz. Yapamıyoruz. Çünkü zaten çevremizin veli profili ekonomik açıdan düşük olduğu için. Biz hani okulun imkânlarını iyileştirmeye çalışıyoruz.”

iÖM6 “Şimdi ben bu okulda yeniyim. Bu okulun bulunduğu mahallenin dezavantajlı bir mahalle olduğunu duymuştum ama artık yavaş yavaş yaşamaya, hissetmeye başladım.”

OOM5 “Dezavantajlı bir okuluz. Zaten okulumuzun %25’i aynı hitap ettiğimiz şekilde dezavantajlı öğrencilerden oluşmakta. Parçalanmış aile, öksüz, yetim, aynı zamanda anne-baba boşanmış farklı yerlerde yaşıyor, maddi olarak da düşük öğrencilerden oluşmakta.”

iÖMy1 “...yani tabii ki en önemli etken maddiyat. Keşke bizim de okulumuzun maddi durumu iyi olsaydı da biz ücretsiz her türlü hizmeti verebilseydik. En büyük engelimiz maddiyat.”

iÖM1 “Evet. Çocuk için fazla bir harcama yapamıyoruz. Yani kısıtlı bir bütçemiz var. Biz de bütçemizi temel eğitimden aldığımız için, yani İlçe Milli Eğitim bize ne verirse onu kullanıyoruz... Biz de orta dezavantajlı bir okul durumundayız. Salonumuz yok. Aşağıda küçük bir toplantı salonumuz var.”

Okul yöneticileri ayrıca binalarının spor salonu, toplantı salonu vb. eksikleri bulunması yanında, binanın temizlik ve bakımı için gerekli destek personelin eksikliğinden de yakınmışlardır. Buna ek olarak, bir okul yöneticisi, okul çevresindeki metruk binaların öğrencilerin güvenliğini tehdit ettiği ve bunun çözümü konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

iÖMy3 “Toplantı salonumuz yok. Tabii sportif faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili yapılabilecek bir spor salonumuz da yok.”

iÖMy6 “Şimdi buralarda maddi olarak bir zaten yetersizliğimiz var okul olarak. Bizim de okul olarak olanaklarımız yok. Hiç yok. Kulüp açamıyoruz.”

iÖM7 “Hizmetli de yok. Yaz boyunca hizmetlimiz yoktu. Şuan da yok zaten.”

OOMy5 “İlk başta paramız yok. Şimdi bizim personel ihtiyacımız var. Temizlik yapılması gerekiyor. Dediğimiz gibi ekonomik anlamda bir sıkıntımız var.”

iÖMy7 “Mesela personelimiz yok. İşkurdan görevlendirilecek ve gelecek diye bekliyoruz. Ne zaman gelirse... Ama okul devam ediyor.”

OOMy4 “Metruk evler var, tamamen kapatılması gerekli. Öğrencinin tamamen içerisine girmesi engellenmesi gerekli. Bildiriyoruz da bunları ilgili yerlere. Birkaç tanesi yıkıldı ama hala yıkılmayan çok fazla bu civarda ev var ve çocuklar buraları çok iyi biliyorlar.”

Okulların gereksinimlerine yönelik okul yöneticilerinin dile getirdiği bir başka sorun, rehber öğretmen açığıdır. Okulları çoğunlukla kent yoksulluğu kaynaklı dezavantajlı durumda olan öğrencilerden oluşan bu okullardan, öğrenci sayısı yetersiz olanlara kadrolu rehber öğretmen verilememektedir. Bununla birlikte rehber öğretmen desteğine çoğu okuldan daha fazla gereksinim duyulmaktadır.

iÖM6 “Şimdi bizim bu okulumuzda rehber öğretmeni kadromuz yok. Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından olmayan okullara görevlendirme öğretmen

veriyorlar. Çocuğu işte ailesiyle gönderin bizim yerimiz belli, telefon numaralarını veriyorlar istedikleri zaman biz bir randevu oluşturabiliriz şeklinde. Tabii onların burada olması daha iyi olur."

iÖMy3 "Yani okulumuzda rehber öğretmenimiz yok. Sınıf öğretmenlerimiz rehber öğretmenlik yapıyor."

iÖM7 "Rehber öğretmenimiz yok. Gruplara ayırdığımız öğrencilere kendimiz danışmanlık yapmaya çalışıyoruz."

iÖMy2 "Bize engel mesela rehber öğretmenimizin olmaması. Rehber öğretmenimiz olsa sınıf öğretmenlerine göre daha profesyonel bir yaklaşım sergiler."

OOMy7 "Rehber öğretmen verilmiyor. Öğrenci sayısı düşük olduğu için."

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticileri, kent yoksulluğunun öğrencilerin eğitim süreçlerine yansımalarına ilişkin görüşlerine yönelik olarak kent yoksulu öğrencilerin okullardaki davranış örüntüleri, bu öğrencilerin akademik yaşantıları ve veli profilleri yanında, okulda kent yoksulu öğrenciler için gerçekleştirilen destek uygulamaları ve okulların bu anlamda sahip olduğu gereksinimlere yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu bölümde anılan başlıklara yönelik elde edilen sonuçların tartışmasına ve araştırmacıların önerilerine yer verilmiştir.

Çalışmada, kent yoksulu öğrencilerin davranış örüntülerine yönelik olarak, bu öğrencilerin diğer öğrenciler ile sosyalleşme sürecinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sergiledikleri davranışların ya çok sakin, içe kapanık, kendini ifade etme gücünden yoksun şekilde ya da aşırı hareketli, öfkeli, küfürbaz, şiddete meyilli şekilde olduğu görülmüştür. Sözü edilen davranışlardan bazılarının, yoksunluklarını hissettikleri şeylere sahip olan arkadaşlarına yönelik ortaya çıktığı ve kendilerini dışlanmış hissettikleri ya da bazen fiili olarak dışlandıkları; bu durumun da okul içinde sosyoekonomik anlamdaki ayrışmaları tetiklediği düşünülmüştür. Yoksunluk ve dışlanmışlık duygularının etkisiyle, bazı öğrencilerin madde kullanımına yönelmiş olmaları da kaygı vericidir. Cameron (2016) çalışmasında, yoksul öğrencilerin içinde buldukları koşulların doğal bir sonucu olarak derslerde öğrenme güçlüğü çekme ve sınavlarda başarısızlık yaşamalarının, diğer öğrenciler ve hatta öğretmenleri tarafından çeşitli şekillerde etiketlenmesine ve böylece dışlanmış hissetmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Capistrano, Bianco ve Kim (2016) çalışmalarında, yoksulluk ile öğrencilerin yalnızlığı tercih etme, depresyon, kaygı, içe çekilme gibi içselleştirilmiş davranışları arasında ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Hope ve Bierman (1998) ise öğrencilerin kentlerde, kırsal bölgelere kıyasla agresiflik, kavgacılık, zorbalık, hiperaktivite, madde kullanımı gibi dışsallaştırıcı davranışları

daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Liu da (2004) çalışmasında, yoksulluğun bu tür dışsallaştırıcı davranışlar için önemli bir risk faktörü olduğunu vurgulamıştır. Bir başka çalışmada benzeri şekilde yoksulluğun öğrencilerde bu türden davranışların ortaya çıkmasında belirgin bir etkisi olduğu, bununla birlikte aile ile çeşitli etkinlikler yapma yoluyla zaman geçirilmesinin bu sorun davranışlarda azalmaya neden olduğu belirtilmektedir (Yeung, Linver, & Brooks-Gun, 2002). Bu durum, okulların davranış problemlerini çözmede aile ile işbirliği içinde çalışmaları gerektiğinin bir göstergesidir.

Çalışmanın, kent yoksulu öğrencilerin akademik yaşantılarına yönelik sonuçları, bu öğrencilerin evdeki çalışma koşulları ve ilişkiler düzeni, aile tarafından çocuğa yüklenen ağır sorumluluklar, beslenme yetersizlikleri, malzeme yetersizlikleri gibi sorunlarla baş etmek durumunda kaldıklarını göstermiştir. Tüm bunlara ebeveynlerinin sosyokültürel anlamdaki yetersizlikleri de eklenmektedir ve öğrenciler evde akademik anlamda destek görememektedirler. Sözü edilen zorlukların doğal bir sonucu olarak bu öğrencilerin genellikle derslere karşı ilgisiz oldukları, okula devamsızlık yaptıkları ve akademik anlamda da başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. Çalışmanın problem bölümünde açıklandığı üzere, konu yoksulluk olduğunda, akademik başarı düşüklüğü öğrencilerde en sık rastlanan sonuçlardan biridir. Khanam ve Nghiem (2016) çalışmalarında, yoksulluğun, çocukların bilişsel gelişimini etkileyen önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle yoksul öğrenciler yaşıtlarına göre sisteme doğrudan dezavantajlı olarak girmektedirler. Evans (2004), yoksul çocukların yaşadıkları evler ve mahalleler, aileler, sosyal çevreleri ve gittikleri okullar kaynaklı sağlık, güvenlik, akademik ve kültürel gelişim anlamlarında çoklu çevresel risklerle karşı karşıya kaldıklarını belirtir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında düzenlenen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) sınavının 4. sınıflar için hazırladığı rapora göre; öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, sosyokültürel düzeyi, evde sahip oldukları kaynaklar ve ebeveynlerinin destekleyici tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin derslerde elde ettikleri başarı ile akran zorbalığı ve öğrenci devamsızlığı arasında da ters yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (MEB, 2019). Konu kent yoksulu öğrenciler olduğunda, öğrencilerin akademik başarı anlamındaki dezavantajlılık hallerini azaltmaya katkısı olan bir başka durum erken çocukluk eğitimidir. Türkiye'de okulöncesi eğitim henüz zorunlu eğitim kapsamına alınmamıştır. Konu ile ilgili olarak Barnett (1998) çalışmasında, erken çocukluk eğitiminin yoksul öğrencilerin başarılarında kalıcı etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları, kent yoksulu öğrencilerin velileri kaynaklı da çokça problemin yaşandığını ortaya koymuştur. Buna göre, ailelerin genelde çalışma koşullarının ağır olduğu, parçalanmış ailelere sıkça rastlandığı, bazılarının psikolojik ya da iletişim sorunları olduğu, bazı velilerin ise özgüven sıkıntısı yaşadıkları, eğitim düzeylerinin düşük olmasına paralel olarak da sosyokültürel düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür. Veliler, bu sorunlar nedeniyle hem

çocuklarına hem de eğitim süreçlerine karşı diğer veliler kadar ilgi göstermemekte ya da gösterememektedirler. Atmaca (2021) çalışmasında, öğrenci velilerinin sosyal ve kültürel sermayelerindeki yetersizlikler ile aile içi sorunlarının, öğrenciler arasındaki eşitsizliği pekiştiren etkenler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticiler ayrıca, kent yoksulu velilere erişmekte zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Tosun, Ay ve Koçak da (2020) çalışmalarında velilere yönelik benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Akbaba Altun (2009) çalışmasında, öğrenci velilerinin çocuklarının başarısızlıklarını evdeki huzursuzluk halleri, yoksulluk ve çeşitli nedenlerle derslerine yardımcı olamama gibi nedenlere bağlamışlardır. Aynı çalışmada öğretmenler de velilerin eğitim düzeylerinin düşük oluşunun, eğitime yeterli önem vermemelerinin, çocuklarının okuldaki durumlarını yakından izlemeyerek sorumluluklarını yerine getirmemelerinin öğrencilerin başarısına olumsuz etki yaptığını belirtmişlerdir (Akbaba Altun, 2009). Öğrenci velileri ile ilgili olarak bu çalışmada da benzerlik gösteren sonuçlar, yoksul öğrencilere okulda her türlü destek sağlansa dahi aile kökenli sorunlar için müdahaleler geliştirilmediği takdirde eşitsizliklerin azaltılmasının mümkün olamayacağına işaret etmektedir (ERG, 2009).

Kent yoksulu öğrencilerin desteklenmesi anlamında okulda gerçekleştirilen uygulamalara yönelik sonuçlar, öğrencilere çeşitli kanallardan gelen kılık-kıyafet, kırtasiye ve para yardımları yapıldığı, öğrenciler için ücretsiz akademik ve sosyal içerikli kurslar açıldığı, sınıf öğretmenleri ve/veya rehberlik öğretmenleri ile öğrencilerin evlerine ziyaretler düzenlenerek okul-aile bağı güçlendirme çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Elbette ki bağış yoluyla yapılan yardımlar yalnızca yoksulluğun semptomlarını geçici olarak azaltma işlevi görüp, sorunun asıl nedeni olan sosyal politika hatalarının üstünü kapatmaktadır. Dağıtılan yardımlar ayrıca öğrencilerin okulda etiketlenmesini kolaylaştırma riski de taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin çeşitli kurumlarca düzenlenen sosyal ve sportif etkinliklere yönlendirilmesi de, öğrencilerin sosyo-duygusal ve fiziksel gelişimleri için katkı sağlayıcı bulunmuştur. Power (2016) çalışmasında, sporun yoksul öğrencilerin sağlığına ve gelişimine olumlu etkide bulunmak yanında, diğer çocuklarla olumlu bir şekilde etkileşim kurmayı ve böylece sağlıksız etkinliklerden (kavga, alkol, zararlı madde kullanımı vb.) kaçınmaya yardımcı olmayı içerdiğini belirtir. Ayrıca, çocukların motivasyon, konsantrasyon ve diğer öğrenme becerilerini teşvik etmek yoluyla, eğitim süreçlerine ve sosyal yaşamlarına yardımcı olma işlevi de gördüğünü ekler (Power, 2016). Öğrencileri sözü edilen etkinliklere teşvik etmek yanında, kantin gibi okul içi mekânların öğrenciler için cazip hale getirilmesi, öğrenci sosyalleşmesini teşvik edebilecektir. Ancak öğrenciler arasındaki dışlama davranışına yönelik sorunlara çözüm getirilmediği sürece bu iyileştirmelerin sosyalleşme süreçlerinde herhangi bir iyileştirme sağlayamayacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın, kent yoksulu öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerdeki okulların gereksinimlerine yönelik sonuçları, bu okulların finansal sorunlarla boğuşmak

durumunda kaldıklarını, bunun eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve okula destek personeli sağlamalarının önünde bir engel oluşturduğu, eğitimsel açıdan bazı öğretmenlerin yoksul öğrencilere yönelik destek sağlamak konusunda motivasyonlarının düşük olduğunu göstermiştir. Dezavantajlı bölgelerde okulların yaşadıkları bu sorunlar farklı çalışmalarda da dile getirilen sorunlardır (Evans, 2004; Kesbiç, 2021; Tosun, Ay & Koçak, 2020). Ayrıca, okul çevresinde güvenlik sorunlarının yaşanabildiği de sonuçlar arasındadır. Çalışmanın oldukça önemli bir başka sonucu, bazı okulların öğrenci sayıları az olması nedeniyle kadrolu rehber öğretmenin olmayışıdır. Karataş ve Baltacı da (2013) çalışmalarında, bu yetersizliği dile getirmişlerdir. Kent yoksulluğunun öğrencinin fizyolojik, bilişsel, sosyokültürel ve sosyoduygusal gelişim açısından yıkıcı etkileri olduğu önceki bölümlerde çok kez vurgulanmış, çalışmanın sonuçları da bunu destekler nitelikte olmuştur. Bu anlamda, her okul için öğrencilerin gereksinimlerinin benzer olduğunu varsayıp, öğrenci sayısı baz alınarak yapılan kadro atamaları, rehber öğretmenin yoğun ve sürekli desteğine gereksinim duyan okullar için bir başka dezavantaj oluşturmaktan başka bir işe yaramamaktadır. Rehber öğretmen desteği yanında, Bayhan'ın (2015) çalışmasında önerdiği okul sosyoloğu uygulamasının da özellikle kent yoksulluğunun yoğun yaşandığı bölge okulları için etkili olabileceği düşünülmüştür. Bayhan (2015), öğrencilerin aile ve çevre yaşantılarını belirlemek, okula devamsızlık, okullaşma konusunda çalışmalar yapmak, öğrenciler için uygulanabilecek serbest zaman etkinlikleri ile sosyokültürel etkinliklerin eşgüdümünü sağlamak, okulun çevresi ile iletişim süreçlerini yönetmek, madde bağımlılığı ve disiplin sorunları üzerine çalışmalar yapmak üzere okulların kadrolarına sosyologlar atanması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışma, Muğla'da yaşayan kent yoksulu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları durumlar okul yöneticilerinin bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırma sonuçları bölgeye özel zorluklar da bulunmasına karşın, bu öğrencilerin eğitim süreçlerindeki sorunlarının Türkiye çapında olduğu kadar, evrensel boyutta da benzer olduğunu göstermiştir. Ergün ve Arık'ın (2020) çalışmalarında vurguladığı gibi, temel bir insan hakkı olan eğitimden risk altındaki öğrencilerin de yararlanabilmesi için, eğitim süreçleri toplumsal bağlam ve dinamiklerden bağımsız olarak ele alınmamalı; bu öğrencilerin de kendilerini ait hissettikleri ve gereksinimlerinin karşılandığı, kapsayıcı özellikler taşıyan eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Ayrıca, dünyanın büyük bir kısmında hâkim olan neoliberal ekonomi politikalarının Türkiye'de de temel bir insan hakkı olan nitelikli eğitimi yavaş yavaş dezavantajlı durumdaki çocuklar için ulaşılamaz kıldığı gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle, neoliberal ekonomi politikalarının terkedilerek, temel insan hakları doğrultusunda ve sosyal devletin gerektirdiği eşit, adil politikalar benimsenmesinin, kent yoksulu olan bölgelerde eğitimin yeniden bir kurtuluş umudu olması ihtimalini yükselteceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre araştırmacılar tarafından uygulayıcılara ve ileri araştırmalara yönelik öneriler izleyen bölümde sunulmuştur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Okullarda kent yoksulu öğrencilerin sergilediği davranış sorunlarına yönelik olarak gerçekleştirilecek çalışmalarda, ailelerin ilgili süreçlere mutlaka dâhil edilip, bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.
2. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine kent yoksulluğuna yönelik farkındalık eğitimleri verilmelidir.
3. Öğretmenlere kent yoksulu öğrencilerin sorun davranışları ile baş etmelerini ve akademik anlamda destek olmalarını sağlayacak sınıf yönetimi becerileri kazandırılmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının lisans eğitim programlarına, risk grubunda olan öğrencilere yönelik uygulanabilecek stratejilere ilişkin dersler zorunlu ders olarak eklenmelidir.
5. Kent yoksulu öğrenciler ve veliler için, özellikle içselleştirilmiş davranışlarının çözümlerine yönelik özgüven kazandırıcı etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme konusunda bilinçlendirilmesi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılması için okul ve bölge çapında etkinlikler düzenlenmelidir.
7. İllerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar ve belediyeler işbirliği içinde çalışarak, öğrenciler için düzenlenen kültürel ve sportif etkinlikleri çeşitlendirmelidir.
8. Yoksulluğu ortadan kaldıracak toplumsal politikalar benimsemek yanında, ailelere çocuklarının sağlıklı gelişimleri için gerekli beslenme ve yaşam koşullarını sunabilecekleri desteklerin de yapılması gerekmektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin mutlaka okulöncesi eğitim almalarını sağlamak ve eğitim süreçleri boyunca her türlü gereksinimlerini karşılamak için gerekli yapısal düzenlemelerin de yapılması gerekmektedir.
9. Okullarda ya da bölgelerde velilere yönelik olarak, etkili ebeveynlik, etkili iletişim, çocukların fiziksel ve sosyoduygusal gelişimleri ve eğitimin önemine yönelik eğitimler verilmelidir.
10. Dezavantajlı bölgelerdeki okullara, yönetici ve öğretmen seçiminde tecrübeye önem verilmeli ve bu okullarda uzun soluklu çalışmalarını teşvik edecek düzenlemeler yapılmalıdır.
11. Dezavantajlı bölgelerdeki okulların rehber öğretmen gereksinimleri karşılanmalı, okullara atanacak öğretmen sayısı için öğrenci sayısı değil, okul müdürünün görüşü referans alınmalıdır.
12. Dezavantajlı bölgelerdeki okulların destek personel, bina, donanım ve her türlü teknolojik araç-gereç eksiği diğer okullara göre öncelikli olarak tamamlanmalıdır.

13.Kent yoksulu 6đrencilerin maruz kaldığı çoklu risklerin çözümüne yönelik müdahaleler içeren boylamsal çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90877>
- Anasuri, S. (2017). Children living in poverty: exploring and understanding its developmental impact. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(6), DOI: 10.9790/0837-2206090716.
- Atmaca, T. (2021). Eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere ve öğrencilerin gelişim alanlarına yansımaları. *HAYEF: Journal of Education*, 18(3): 353-384.
- Barnett W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive medicine*, 27(2), 204-207. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0275>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University press.
- Bayhan, V. (2015). Eğitim sosyolojisinin uygulama alanında yeni bir model: okul sosyoloğu ve görevleri. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(30), 255-274.
- Beyazıt, E. (2020). Sosyal politika, yoksulluk ve kent yoksulluğu. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2966-2993. DOI: 10.26466/opus.708198
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Cameron, S. J. (2016). Urban inequality, social exclusion and schooling in Dhaka, Bangladesh. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), 1-18. doi:10.1080/03057925.2016.1259555
- Capistrano, C.G. Bianco, H., & Kim, P. (2016). Poverty and internalizing symptoms: the indirect effect of middle childhood poverty on internalizing symptoms via an emotional response inhibition pathway. *Frontiers in Psychology* 7, Article 1242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01242>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Endeksa. (2022). *Türkiye genelinde kira bedeli en yüksek iller Muğla, İstanbul, Antalya, İzmir ve Çanakkale*. <https://www.endeksa.com/tr/blog/yazi/turkiye-genelinde-kira-bedeli-en-yukse-iller-mugla-istanbul-antalya-izmir-ve-canakkale>
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2009). *Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitimde-Esitlik-Politika-Analizi-ve-Oneriler-1.pdf>
- Ergün, M., & Arık, B. M. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Evans G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *The American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Hope, T. L., & Bierman, K. L. (1998). Patterns of home and school behavior problems in rural and urban settings. *Journal of School Psychology*, 36(1), 45-58. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(97\)00049-6](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(97)00049-6)
- Jacobson, S. (2008). Leadership for success in high poverty elementary schools. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 23(1): 3-19.
- Jackson, J. (2005). Leadership for urban public schools. *The Educational Forum*, 69(2), 192-202, DOI: 10.1080/00131720508984683

- Kahraman, F. &, Sallan Gül, S. (2015). Türkiye'de çocuk yoksulluğu: Gaziantep üzerine bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1) , 339-366
- Karataş, Z., & Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kesbiç, K. (2021). ARISE Eğitimde eşitsizliğin azaltılması projesi: Türkiye ulusal raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/egitimde-esitsizligin-azaltilmasi-projesi-arise/>
- Khanam, R. & Nghiem, S. (2016). Family Income and child cognitive and noncognitive development in Australia: does money matter? *Demography*, 53(3), 597–621. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0466-x>
- Kondakçı, Y., Kurtay, M.Z., Oldaç, Y.İ., & Şenay, H.H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. İçinde, *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (Edt: K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin), pp.353-361. Ankara: Pegem Akademi.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. California: Sage.
- Köse, A. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim ortamları. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>
- Lacour, M., & Tissington, L.D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527
- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2002). *Inequality at the starting gate: social background differences in achievement as children begin school*, Washington DC: Economic Policy Ins.
- Liu J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>
- MEB. (2019). 4. Sınıflar raporu: ABİDE 2018. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://nevsehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/02152950_24160031_ABIDE_4_2018_Raporu.pdf
- MEB. (2022). 2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. <https://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870/tr>
- Miller, P., Votruba-Drzal, E., & Coley, R. L. (2019). Poverty and academic achievement across the urban to rural landscape: associations with community resources and stressors. *The Russell Sage Foundation journal of the social sciences: RSF*, 5(2), 106–122. <https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.2.06>
- OECD (2020), *Results for countries and economies, in PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, Paris: OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/b9935c8e-en>
- OECD (2021). *Child poverty*. https://www.oecd.org/els/CO_2_2_Child_Poverty.pdf
- Özcan, K., Balyer, A. & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547 . DOI: 10.17860/mersinefd.434775
- Power, A. (2016). Sport and poverty. *Poverty Journal*, 154, 10-13. <https://cpag.org.uk/sites/default/files/CPAG-Poverty154-Sport-and-poverty-summer2016.pdf>
- Sarantakos, S. (2005). *Social research*. (3rd ed.). Melbourne: Macmillan Education.
- Stewart, D., & Okubo, T. (2017). *A world free from child poverty: a guide to the tasks to achieve the vision*. UNICEF & the Global Coalition to End Child Poverty. [Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/65161/file/Child-Poverty-SDG-Guide-EN.pdf>]
- Tosun, A., Ay, M. H. & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m

- TEDMEM. (2018). Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi>
- TUIK. (2021). Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Income-and-Living-Conditions-Survey-2020-37404>
- TUIK. (2022). Gelir ve yaşam koşulları araştırması bölgesel sonuçları, 2021 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-Bolgesel-Sonuclari-2021-45582>
- UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2002). Poverty and exclusion among urban children. Italy: United Nations Children's Fund Innocenti Research Center. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest10e.pdf>
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-77.
- Walsh, M., Madaus, G., Raczek, A., Dearing, E., Foley, C., An, C., John, T., & Beaton, A. (2014). A new model for student support in high-poverty urban elementary schools: effects on elementary and middle school academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 51(4), 704-737. DOI: 10.3102/0002831214541669.
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: parental investment and family processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *The American psychologist*, 67(4), 272-284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>

Yazarlar

Tuğba HOŞGÖRÜR
Okul Yönetimi, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim
Hakkı

Mine KİZİR
Özel Eğitim, Otizm Spektrum Bozukluğu,
İşitme Yetersizliği

Sergender SEZER
Dezavantajlı Gruplar, Toplumsal Cinsiyet,
Suç,

Perihan KORKUT

İletişim

Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: t.hosgorur@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mine KİZİR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: minekizir@mu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Sergender SEZER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat
Fakültesi Sosyoloji Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: sergenger@mu.edu.tr

Doç. Dr. Perihan KORKUT

İngilizce Öğretimi, Drama, Öğretmen
Yetiştirme

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-mail: pkocaman@mu.edu.tr

Orhan KAHYA
Eğitim Yönetimi, Yükseköğretim, Eğitimde
Dezavantajlı Gruplar

Araş. Gör. Orhan KAHYA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: okahya1@gmail.com

Mirace KARACA EVREN
Kentleşme, Konut, Göç

Araş. Gör. Mirace KARACA EVREN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat
Fakültesi Sosyoloji Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: miracekaraca@mu.edu.tr

Kasım YILDIRIM
Okuma, Göç, Kültürlerarası Duyarlılık

Dr. Kasım YILDIRIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: kasimyildirim@mu.edu.tr

Eda YEŞİL
Eğitim Programları, Öğretmen Yetiştirme, Fen
Eğitimi

Eda YEŞİL (Bursiyer)
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: edayesill181097@gmail.com

Vural HOŞGÖRÜR
Eğitim Yönetimi, Eğitim Denetimi, Eğitim
Ekonomisi

Prof. Dr. Vural HOŞGÖRÜR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
48000 Kötekli- Menteşe/MUĞLA

E-posta: vuralhosgorur@gmail.com