

Öğretmen Görüşlerine Göre Dezavantajlı Öğrencilerin ve Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları¹

Abdulgazi KAYMAZ²

Öz: Bu araştırmada; dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerin eğitime karşı olan tutumlarını incelemek için öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Katılımcı grubu; maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenen, 19 devlet okulunda görev yapan 25 öğretmen seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler toplanırken katılımcılardan randevu alınmış ve görüşmeler ses kaydı yapılarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler; betimsel analizine tabi tutulmuş ve yorumlayıcı fenomenolojiden yararlanılarak anlaşılmıştır. Analizler sonucunda dezavantajlı öğrencilerin eğitime karşı tutumları ve dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin eğitime karşı tutumları olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Araştırma bulguları kümülatif sermaye bakımından yoksunluklar yaşayan dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin eğitime ve eğitimin tüm bileşenlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Okula karşı ilgisiz kalma ve genel kayıtsızlık hâli, sorumluluktan kaç(ın)ma, yersiz ve yüksek beklenti içerisinde olma gibi davranışlar; hem dezavantajlı öğrencilerin hem de ailelerinin gösterdikleri olumsuz tutumların başında gelmektedir. Ayrıca özellikle dezavantajlı öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu bağlanma gerçekleştirdikleri araştırmanın önemli olumlu bulguları arasındadır. Araştırma sonuçlarına göre dezavantajlı olma hâlinin nesilden nesile aktarılan bir miras olduğu ve bu durumun çocukların eğitim hayatlarına olumsuz tezahür ettiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler:

Dezavantajlı öğrenciler,
Eğitim eşitsizlikleri,
Kümülatif sermaye

Attitudes of Disadvantaged Students and Their Families towards Education: Teachers' View

Abstract: In this study; In order to examine the attitudes of disadvantaged students and families towards education, teachers' opinions were consulted. The study used the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. Using the greatest diversity sampling technique, 25 instructors from 19 public schools were chosen to make up the study group. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. While collecting the data, the interviews were held by getting appointment from the participants and were held face to face by voice recording. The obtained data was subjected to content analysis and interpreted by using interpretive phenomenology. As a result of the analyzes, two themes were formed: the attitudes of disadvantaged students towards education and the attitudes of families of disadvantaged students towards education. Research findings show that disadvantaged students and their families who experience deprivation in terms of cumulative capital develop negative attitudes towards education and all its components. Behaviors such as indifference towards school and general indifference, avoiding (avoiding) responsibility, and having inopportune and high expectations; are negative attitudes which are the leading behaviors of both disadvantaged students and their families. Besides, it is among the positive findings of the research that especially disadvantaged students have a positive attachment to their teachers. In addition, it is among the important positive findings of the research, it can be said that the state of being disadvantaged is a legacy that is passed down and this situation negatively affects the education generation to generation and this situation life of children.

Key Words:

Disadvantaged students,
Education inequalities,
Cumulative capital

Geliş Tarihi: 16.03.2023

Kabul Tarihi: 05.11.2023

Yayın Tarihi: 29.12.2023

¹Bu makale Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Haziran-2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Okul Müdürü, Yunus Emre İlkokulu, gazikaymaz@mail.com, ORCID:0000-0002-6345-9033

GİRİŞ

İnsanların bir arada yaşamasıyla ortaya çıkan birlikteliklerde zaman içerisinde toplumsal işlerde ve gündelik yaşamda çeşitli farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmalar; kimi zaman ortak özellikleri kimi zaman ise çoğunluk olan şeylerden uzak kalma durumlarını ortaya çıkarmıştır. Bu ortak özellikler ve farklı kalma durumları insanlar arasında bir sınıflamaya neden olmuştur. Toplumsal sınıflamaların temelinde de gücün eşitsiz dağılımının yattığı söylenebilir. Zira toplumsal sistemlerin temelinde bireyler arasında maddi ve manevi eşitsizliklerin varlığı neden olmaktadır (İnce, 2017).

Eşitsizlik kavramı genel olarak araştırmacılar tarafından toplumsal alanlarda (ekonomik, sosyal, siyasal alan vb.) değerli olan şeylerin eşit bir şekilde paylaşılmaması sonucu ortaya çıkan bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Demirer, 2020). Bu bağlamda eşitsizlik kavramının toplumsal alanlarda üretilen tüm değerlere malik olma ve tüm sermaye türlerinde söz sahibi olma durumları, birey ve bireylerin oluşturduğu gruplarda tezahür eden bir gerçekliktir. Bu gerçeklik, bireylerin var olduğu toplumsal uzamda kendisini gösterdiği gibi en önemli toplumsal alanlardan biri olan eğitim alanında kendisini yoğun bir şekilde göstermektedir (Ünal, 2004).

Dünya üzerinde toplumsal organizasyonları anlayabilmek için eşitsizlik araştırmaları yaygınlaşmış ve genel kanı olarak eşitsizliklerin artmadığı kabul görmektedir. Oysa toplumsal sınıflar arasındaki var olan eşitsizlik makası dünyada ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde daha da açılmış (Ökten, 2007), eşitsizliklerin biçimsel ve mikro düzeyde niteliği artmıştır (Sunar ve Akkuş Güvendi, 2020). Tarihsel süreçler incelendiğinde tarihin her döneminde toplumsal uzamda eşitsizliklerin varlığı görülebilir. Ekonomik eşitsizlikler, bu toplumsal eşitsizliklerin en görünen halidir, denilebilir. Zira toplumsal uzamda cereyan eden tüm durumlar; Weberyan bakış açısının önemli bir ilkesi olan çoklu nedensellik prensibi ile açıklandığında daha anlamlı bir hâle gelmektedir (Aydın, 2018; Hira, 2000). Weber'in çoklu nedensellik yaklaşımı kendinden sonra gelen birçok toplum bilimciyi etkilemiştir. Bu noktada önemli olan olgu, nedenler arasındaki birbirini etkileme ve tetikleme sürecidir. Örneğin toplumsal ekonomik eşitsizlikler, kültürel eşitsizlikleri, kültürel eşitsizlikler, sosyal eşitsizlikleri etkileyerek ve ayrıca yeni kuşaklara miras yoluyla aktarılması sonucunda toplumsal eşitsizlikler yeniden üretilmektedir.

Her tabakalaşmış toplumda, var olan eşitsizlikleri ortaya koymak için odak noktası olarak orta sınıf, araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Uca (2018), eşitsizliklerin orta sınıf üzerindeki yansımalarını orta sınıfın payının azalması, orta sınıfın konumu kaybederek işçi sınıfı ile kesişme noktalarının fazlaşması ve konumunu koruyabilmek için daha çok borçlanması üzerinden değerlendirmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin orta sınıfa mensuplarına bu şekilde yansımaları, orta sınıfın gelecek temelli bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmuştur. Bu perspektifte bireyleri orta sınıfta konumlandırmada başat rol üstlenen eğitim ve eğitimden edinen statü neticesinde kazanılan meslek etkisini kaybetmektedir (Sunar ve Akkuş Güvendi, 2020). Böylece orta sınıf ailelerin çocuklarına ve ailelerinin geleceğine yönelik belki de tek ciddi yatırımları eğitim harcamaları ve dolayısıyla toplumsal hareketliliğin lokomotifini olan eğitim, toplum nezdinde itibarını yitirmektedir.

Yoksulluğun eşitsizliklerle olan anlamlı ilişkisi şüphesiz eğitim ile de mevcuttur. Zira gelir eşitsizliği yoksulluğu, yoksulluğunda da eğitime erişim, merkezi sınavlarda akademik başarı sıralamaları, okullaşma oranları, eğitim harcamaları gibi konularda etkilerini araştıran birçok araştırma alan yazında mevcuttur (Sunar ve Akkuş Güvendi, 2020). Ayrıca gelir dağılımındaki var olan eşitsizliğin neden olduğu genel yoksulluk durumu ile nitelikli eğitim arasındaki negatif ilişki nedeniyle kuşaklara miras kalan yoksunluk durumu; toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilerek sürdürülmesine neden olmaktadır. Zira eğitim, toplumsal eşitsizliklerin tezahürlerini barındırdığı gibi var olan bu eşitsizliklerin devamında ve çeşitli nedenlerden dolayı farklılaşmalar göstermesi sebebiyle de yeni eşitsizlikler üretmede en önemli aktördür (Sunar, 2018).

Eğitim sistemleri; toplumsal eşitsizlik üzerine yoğunlaşan araştırmacılar tarafından ekonomik eşitsizliklerin meşrulaştırma aracı olarak görülmektedir (Aylar, 2007). Ekonomik eşitsizliklerin; kültürel, sosyal ve hukuksal eşitsizliklerin ana tetikleyicisi olduğu düşünüldüğünde, liberalleşen ve vahşi kapitalizmin tüm güç argümanlarını elinde bulunduran küresel ve yerel ölçekli üst tabaka mensuplarının; ezdiği, ötelediği, örselediği, dışladığı ve yok saydığı alt tabaka mensuplarının eğitim sistemlerinden beklentilerinin boş bir umut yığını hâline geldiği söylenebilir. Alt ve orta sınıfta yer alan bireylerin makûs talihlerini bilerek veya bilmeyerek eğitimin sosyal hareketliliği sağlayacağı umuduna iman derecesinde teslim olması ve sahip çıkması; üstelik bu iman edilmiş umudu sonraki nesle miras bırakarak devam ettirilmesini sağlamaları toplumsal eşitsizlik temelli dünya düzenini korumaktadır (Arslan Cansever ve Önder Erol, 2016; Karakaya, 2016).

Eğitim alanında eğitim eşitsizlikleri, kümülatif sermayeden (ekonomik, kültürel, sosyal sermaye toplamı) yoksun kalan dezavantajlı grupları olumsuz etkilemektedir. Dezavantajlılık, yoksulluğun beraberinde getirdiği bir kavram olmasının yanında sosyolojik olarak orta ve üst tabakalarda yer almayan alt tabaka mensuplarının eğitim, sağlık, ekonomi başta olmak üzere tüm yaşam alanlarında yaşadıkları olumsuzlukları ihtiva etmektedir (Cülha, 2020; Cülha ve Demirtaş, 2020; Gürdoğan Bayır, 2019; Özbaş, 2018). Dezavantajlı ailelerin çocukları, ailelerinin sahip olduğu düşük sosyokültürel ve sosyoekonomik şartlar nedeniyle eğitim sistemine dahil olduklarına dezavantajlı öğrenci kimliği edinmiş durumda kalmaktadırlar. Özbaş (2018) dezavantajlı öğrencileri ise; yaşadığı aile ve sosyal çevre imkânları olumsuz, ebeveynlerin eğitim durumu yetersiz, asgari yaşam koşullarından uzak, aile gelir durumu düşük ve sosyal güvenceden yoksun öğrenciler olarak tanımlamaktadır. Gürkan Bayır (2019) ise öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaşılabileceği dezavantajlı öğrencileri mülteci çocuklar, engelli çocuklar, parçalanmış aile çocukları, çocuk işçiler, ihmale ve istismara uğramış çocuklar, yoksullukla mücadele etmek zorunda kalan çocuklar, madde bağımlısı olan çocuklar ve suç işlemiş ya da suça meyilli çocuklar olarak gruplandırılabilenlerini belirtmektedir. Dezavantajlı gruplar toplumda en fazla risk grubunda yer alan gruplardır. Dezavantajlı gruplar içerisinde de toplumsal alanda kadınlar ve çocuklar diğer dezavantajlı gruplara göre daha fazla riske maruz kalmaktadırlar (UNICEF, 2016). Dolayısıyla zorunlu eğitim aracılığıyla eğitim sistemlerine dâhil edilen dezavantajlı öğrencileri hem eğitim alanında risklerden korumak hem de dezavantajlılıkları durumlarından minimum düzeyde etkilenmeleri sağlamak okulun ve öğretmenlerin üstlenmek zorunda kaldıkları bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dezavantajlı öğrenciler öz saygı, sorumluluk, özerklik gibi önemli değerlere yeterince sahip olamadıkları için onların eğitim-öğretim faaliyetlerindeki durumu birçok devletin çözmesi gereken sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Mayer, 2003, aktaran Gürdoğan Bayır, 2019). Dezavantajlı öğrencilerin içerisinde yaşamak zorunda kaldıkları yetersizlikler, yoksulluklar ve yoksunluklar onların eğitim serüvenlerine de yansımaktadır. (Atmaca, 2020). Bu itibarla araştırmada eğitim eşitsizliklere maruz kalan dezavantajlı öğrencilerden parçalanmış aile mensubiyeti, engellilik ve gelişim geriliği durumu olan, okul dışında çalışmak zorunda kalan, yoksul ve yoksun bırakılmış çocukların ve ailelerinin öğretmen görüşlerine göre eğitime ve okula bakış açılarına odaklanılmıştır.

Eğitim, bireyi tüm gelişim alanlarında destekleyerek mutlu bireylerin toplumda çoğalmasını amaç edinmektedir (Aydın, 1990). Ancak eğitim alanına giriş yapan bireylerin ait oldukları sınıfın tüm avantaj ve dezavantajları ile birlikte var olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü modern eğitim sistemleri; bireylerin gelişimlerini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dilsel, kişilik gelişimi vb.) sınıfsal ayrımların boyunduruğunda etkilediği düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, toplumda var olan eşitsizliklerin eğitim alanına yansımalarını azaltmak için fırsat eşitliği prensibi üzerine inşa edilen politikaları, çağın gereklerine göre güncelleyerek sürdürmektedir. Ancak günümüz dünyasında eğitim eşitsizliklerini azaltmak için fırsat eşitliği prensibinin yeterli olmadığı ve bunun yerine eğitimde adaleti sağlayacak pozitif ayrımcılık kavramının eğitim politikalarında yer aldığı görülmektedir. Eğitim eşitsizlikleri ile ilgili çok geniş kapsamlı, kısa, orta ve uzun vadelerde kritik faaliyetlerin ve hedeflerin yer alacağı stratejik bir devlet programı gereklidir. Özellikle MEB 2023 Vizyon Belgesi ile başlayan okul ve çocuk bazlı farklılıkların azaltılması adına Millî Eğitim Bakanlığı birçok proje gerçekleştirmeye başlamıştır.

Yapılan tüm iyi niyetli çalışmalara rağmen dezavantajlı kesimlerden gelen ve sınıf ortamlarında da bu dezavantajlılık durumunu yaşayan öğrencilerin ve ailelerinin okula ve eğitime bakış açılarının çağdaşlarına göre farklılık gösterdiği gerçektir. Bu gerçekliği; son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının dezavantajlı öğrencilere yönelik yaptığı çalışmalara ağırlık vermesi, ücretsiz ders ve kaynak kitap dağıtımı, DYK, İYEP, DEO, Temel Eğitimde 10000 okul vb. gibi uygulamalar desteklemektedir.

Alan yazın incelendiğinde dezavantajlı öğrencilerin eğitim serüvenlerini araştırmacıların akademik, sosyokültürel ve sosyoekonomik alanlar üzerinden değerlendirdiği görülebilir. Keskin (2021), Kızıltaş (2021), Sarier (2021), Kuzu (2019) gibi alan yazındaki birçok çalışma; dezavantajlı öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda sahip oldukları ya da olamadıkları sembolik sermaye üzerinden okula bağlılıklarını anlamlandırmaya çalışmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitime karşı tutumlarını araştıran çalışmalar (Köse, 2019; Demir ve ark., 2023; Cingöz, 2020) alan yazında mevcut olmasına rağmen bu öğrencilerin eğitime karşı tutumlarını ailelerinin nasıl etkilediği ile ilgili yeterince araştırma bulunmamaktadır. Dezavantajlı olma durumu aileden çocuğa tevarüs eden bir durumdur (Atmaca, 2020). Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumlarını da ailelerinden tevarüs etme ya da etmeme durumlarını araştırarak araştırmacılara farklı çalışma alanları sunulabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada; dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerin eğitime bakış açılarını öğretmen görüşlerine göre araştırmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin okula(eğitime) karşı tutumları nasıldır?
2. Öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin okula(eğitime) karşı tutumları nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada toplumsal eşitsizliklerin çeşitli mekanizmalar aracılığıyla eğitim eşitsizliklerine dönüşümü sırasında alinyazında dezavantajlı olarak tanımlanan öğrenci ve ailelerinin okula ve eğitime karşı olan tutumlarını incelemek adına nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, yaşananların anlamlandırılmasında (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020) ve bireyin zihinde oluşan yapıların birbirleri ile olan ilişkilerin bütüncül olarak değerlendirilmesi için deneyimlerin irdelenmesinde (Yılmaz ve ark., 2017) önemli bir nitel araştırma desenidir. Ayrıca günlük hayatta karşılaştığımız her türlü olay, durum ve olguları tam anlamıyla anlamlandırmak için fenomenoloji deseni kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçla eğitim ortamlarında eğitim eşitsizliklerine yoğun bir şekilde maruz kalan dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerin eğitime karşı olan tutumlarını toplumsal bir sorun olan eşitsizlik perspektifinde bütüncül bir bakış açısı ile araştırmak için fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği aracılığıyla veri toplanmasına karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacıların belirlediği soru veya konu başlıkları aracılığıyla görüşme gerçekleştirilir ve soruların sıralanışı veya yeni soruların eklenmesi görüşmenin akışına göre araştırmacıya bırakılmış, bir anlamda konunun derinlemesine incelenmesi için araştırmacıya esneklik sağlanmıştır. Görüşme formu bir konu hakkında farklı kişilerden benzer bilgiler elde etmek için hazırlanan, araştırmacıya konu ile ilgili ilave sorular sorabilmesi için esneklik sağlayan ve bu sayede konunun derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı; konunun derinlemesine yönelik hazırladığı sorular aracılığıyla veya görüşme sırasında sonda sorular marifetiyle katılımcının duygu ve düşüncelerini belirleyebilmek için görüşme tekniği kullanılır (Türnüklü, 2000).

Veri toplama aracı geliştirilme aşamasında alanda eğitim eşitsizlikleri ile çalışmaları olan bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşü neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların odak noktası belirginleştirilmiş ve sonda sorulara yer verilmiştir. Uzman incelemesi; nitel araştırmaların inandırıcılığını (iç geçerliliğini) sağlamak için kullanılan stratejilerden biri olup araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırmalarda uzmanlaşmış kişiler tarafından, araştırmanın çok farklı yönleri ile incelenerek araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formu nihai şeklini almadan önce iki öğretmen ile görüşmeler yapılarak elde edilen veriler, uzman incelemesine tabi tutularak görüşme formunun işlevselliği araştırılmıştır. Yapılan ön görüşme neticesinde geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun çalışmanın amacına hizmet edebileceğine karar verilerek görüşmelere başlanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, Kasım 2021 tarihinde görüşme yapılacak öğretmenler ile ön görüşmeler yapıldıktan sonra randevu olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun bir örneği görüşme yapılan öğretmenlere görüşmeden önce verilmiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında öğretmenlere araştırma etiğine uygun olarak gerekli güvenceler verilmiş; okul, öğrenci ve öğretmen isimlerinin saklı tutulacağı konusu hatırlatılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere toplumsal eşitsizlik, eğitim eşitsizliği, sınıf içi pratikler ve öğrenci gelişim alanları ile ilgili talep etmeleri hâlinde açıklamalar yapılmış, görüşme sırasında katılımcılardan izin almak şartı ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 28-65 dakika arasında sürmüş ve alternatif sorular ile birlikte alınan veriler görüşme formuna aktarılmıştır.

Verilerin analizinde, nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz ve yorumlayıcı fenomenoloji birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği; katılımcı görüşlerinin önceden belirlenen temalara özetlenerek işlenmesinin ardından yorumlanması ile birlikte çarpıcı bir şekilde ifade edilmesine imkân vermesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) nedeniyle tercih edilmiştir. Yorumlayıcı fenomenoloji, kavramları ve onların niteliklerini tanımlamanın ötesinde bireylerin yaşam deneyimleri içinde gömülmüş anlamalara bakmayı işaret etmektedir. Ayrıca yorumlayıcı fenomenoloji insan deneyimlerinin ne olduğuna değil bundan hareketle yani deneyimlerine

dayalı olarak ne bildiklerine odaklanmaktadır. Yorumlayıcı fenomenoloji tekniği ile araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği verileri sadece betimlemek yerine kendi bakış açısı ile de yorumlayarak deneyimlerden gizlenen anlamlara erişmeye çalışmaktadır. Katılımcıların deneyimleri kendi sosyal bağlamları açısından anlamlıdır ve bu bakış açısı ile anlamlandırılmaya çalışılmıştır (Ersoy, 2017). Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı araştırmaya konu olan olguyu yakından deneyimlemiş kişilerdir. Dolayısıyla elde edilen verilerin olguya yani ilgili fenomene yüklenen anlamın teori çerçevesinde yorumlanmasının ve görüşmecilerin ifadelerinin belirli temalar ve kodlar etrafında toplanmasının uygun olduğu düşünüldüğünden yorumlayıcı fenomenoloji ile betimsel analiz teknikleri tercih edilmiştir. Ses kaydı yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış ve metinlerden kodlar çıkarılmıştır. Ortaya çıkan kodlar, uygun bulunan temalara yerleştirilmiştir. Katılımcı görüşlerine araştırmada doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş ve bu alıntılar yorumlanarak deneyimlerde gizlenen anlamlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirliği (dış güvenilirlik) sağlamak için kullanılan stratejiler (Lincon ve Guba, 1985; akt. Koşar ve ark., 2019), araştırmacının bilimselliğini kanıtlamak için oldukça önemlidir.

İnandırıcılık, araştırmalarda dikkat edilmesi gereken unsurların başında gelmektedir (Başkale, 2016). İnandırıcılık (iç geçerlik) bulguların kendi içinde tutarlı olması, önceden yararlanılan teori ile uyumlu olması, ortaya çıkan kavramların anlamlı bütün oluşturması ile ilgilidir. Araştırma sürecinde elde ettiği verilerin teorik arka planla uyumlu olmasına özen gösterilmiş ve iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne derecede uyumlu olduğu ile ilgilidir (Arastaman ve ark., 2018). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için bazı teknikler söz konusudur. Bunlar arasında uzun süreli etkileşim, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar yapılırken görüşme tekniğinde genellikle görüşmeci-katılımcı arasındaki etkileşim geçen süreyle orantılıdır. Görüşme süresi uzadıkça etkileşim de artabilmektedir. Görüşmelerin başında katılımcılar, araştırmacılarından daha yoğun şekilde etkilenirken görüşmelerin ilerleyen safhalarında güven düzeyi artmaktadır. Bundan dolayı etkileşimi artırmak ve araştırmacı-görüşmeci arasındaki güveni yükseltmek adına görüşmeler mümkün olduğunca makul sürede tutulmaya çalışılmıştır. İnandırıcılığı artırmak için ayrıca görüşmecilerin ifadelerine doğrudan başvurulmuş ve zaman zaman alıntılar yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcı teyidi de kullanılmıştır. Yazıya dökülen görüşme kayıtları ve oluşturulan-düzenlenen veriler katılımcıların teyidine sunulmuş ve araştırmacıdan kaynaklı yanlışlık durumu bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırma; araştırmacının tasarlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında sürekli uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Uzman incelemesi; nitel araştırmaların inandırıcılığını (iç geçerliliğini) sağlamak için kullanılan stratejilerden biri olup araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırmalarda uzmanlaşmış kişiler tarafından, araştırmacının farklı boyutlarda incelenerek araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik (dış geçerlik), sonuçların genellenmesi ile ilgili bir durumdur. Benzer ortam veya durumlara araştırmacının sonuçları eğer aktarılabilir ise geçerli olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada çalışma grubunun araştırmacının problem durumuna uygun olması ve elde edilen verilerin bu doğrultuda değerlendirilmesi geçerliliği artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca benzer şartlarda çalışmış ya da çalışan katılımcılardan elde edilecek verilerin de benzer olacağı düşünülmektedir. Araştırmacının aktarılabilirliğini artırmak için; araştırmada tercih edilen araştırma deseni, örneklem yöntemi, verilerin toplanması, analizi ve bulguların yorumlanmasına yönelik tanımlamalar yapılmış ve araştırma sürecine yönelik tüm aşamalar çalışmada vurgulanmıştır.

Nitel araştırmalarda bir diğer önemli husus ise tutarlılığın sağlanmasıdır. Araştırmacının tutarlılığını (iç güvenilirlik) sağlamak adına katılımcı öğretmenlerin görüşlerini doğrudan alıntılanarak bulgular, desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca oluşturulan tema ve kodlar alan uzmanının incelemesine tabi tutulmuş ve birbirleri ile olan tutarlılıkları gözden geçirilmiştir.

Araştırmacının teyit edilebilirliğini sağlama adına ham veriler arşivlenmiş ve değerlendiriciler tarafından istenilmesi hâlinde sunulmak üzere araştırmacının kendisinde muhafaza edilmektedir. Ayrıca araştırmacı, araştırmacının teyit edilebilirlik düzeyini artırmak için gerek verilerin toplanmasında gerek ise verilerin analizinde tarafsız davranmıştır. Tüm bu durumlar uzman incelemesine tabi tutularak söz konusu teyit edilebilirlik düzeyinin yükselmesine gayret edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırma Düzce ili Gölyaka ilçesindeki 19 devlet okulunda çeşitli tür ve kademelerde görev yapan ya da daha önce bu okullarda görev yapmış ve hâlen öğretmenlik görevine devam eden öğretmenlerin oluşturduğu bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, birçok durumda olgu ve olayların genelleme yapma kaygısı gütmekten derinlemesine irdelenmesine ve olguların anlaşılmasına imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise Baltacı'nın (2019) Grix'den (2010) aktardığına göre araştırma sorusu ile ilgili olan ve kendi içerisinde homojen, değişken ve farklı özellikler oluşturabilen ve çeşitliliği temsil etmeye yarayan örnekleme yöntemidir. Bu çalışmada; amaçlı örneklemin tercih edilmesinin nedeni, toplumsal eşitsizliklere maruz kalan öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye yetersizlikleri sebebiyle yaşadıkları eğitim eşitsizliklerini ortaya çıkarmak olup okul türü ve kademelere göre öğrenciler üzerindeki eğitim eşitsizliklerinin tezahürünü derinlemesine irdelenebilmek adına maksimum çeşitlilik örnekleminin yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların Düzce ili Gölyaka ilçesinde görev yapmasının yanında görev yapılan bölge, okul kademesi, yerleşim yeri, cinsiyet, branş, okulun öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik düzeyi gibi farklı parametreler açısından bakımından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaşı	Mesleki Kademi	Görev yapılan okul kademesi/türü	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	Daha Önce Görev Yapılan Bölgeler
KÖ 1	29	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Doğu Anadolu
KÖ 2	32	11-15 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Doğu Anadolu
KÖ 3	29	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
KÖ 4	57	20 yıl +	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
KÖ 5	35	11-15 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
KÖ 6	48	20 yıl +	İlkokul	İlçe	Karadeniz
KÖ 7	25	1-5 yıl	Anaokulu	İlçe	Karadeniz
KÖ 8	37	11-15 yıl	Ortaokul	İlçe	Karadeniz, Doğu Anadolu
KÖ 9	35	11-15 yıl	İlkokul	Köy	Karadeniz, Doğu Anadolu
KÖ 10	30	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Doğu Anadolu
KÖ 11	29	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
KÖ 12	29	6-10 yıl	Anadolu Lisesi	İlçe	Karadeniz
KÖ 13	37	11-15 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
KÖ 14	40	11-15 yıl	Mesleki ve T. lisesi	İlçe	Karadeniz, Doğu Anadolu
KÖ 15	30	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Marmara
KÖ 16	36	11-15 yıl	Anaokulu	İl	Karadeniz, İç Anadolu
KÖ 17	36	11-15 yıl	Anaokulu	İl	Karadeniz, İç Anadolu
KÖ 18	44	20 yıl +	İlkokul	İlçe	Karadeniz, Akdeniz
KÖ 19	30	6-10 yıl	Anaokulu	İlçe	Karadeniz
KÖ 20	32	6-10 yıl	İlkokul	Köy	Karadeniz, İç Anadolu
KÖ 21	55	20 yıl +	İmam Hatip Lisesi	İl	Karadeniz, Marmara, Ege
KÖ 22	52	20 yıl +	Ortaokul	Belde	Karadeniz, Marmara, Ege
KÖ 23	31	6-10 yıl	Ortaokul	İl	Karadeniz, İç Anadolu
KÖ 24	38	11-15 yıl	Ortaokul	İl	Karadeniz, Ege
KÖ 25	32	6-10 yıl	Ortaokul	Köy	Karadeniz

Etik Kurul İzin Bilgileri

Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.12.2021 tarih ve 2021/290 sayılı kararı ile alınan etik kurul izni çerçevesinde bu araştırma yürütülmüştür.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları ve Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları olmak üzere iki tema belirlenmiştir.

Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden alınan verilerin analizinden oluşan Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları temasında 11 kod belirlenmiştir. Tablo 2’de kodlar ve frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2

Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları

Tema 1	Kodlar	Frekans
Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları	Hassaslık	KÖ 1, KÖ 6
	Yersiz ve Yüksek Beklenti içinde olma	KÖ 1, KÖ 8, KÖ 9, KÖ 11, KÖ 18, KÖ 19
	Sorumluluktan Kaç(in)ma	KÖ 1, KÖ 18, KÖ 19, KÖ 21, KÖ 25
	İlgisizlik hâli ve Önem vermeme	KÖ 2, KÖ 5, KÖ 7, KÖ 9, KÖ 14, KÖ 15, KÖ 18, KÖ 19, KÖ 22, KÖ 25
	Korku ve Korkunun Genellenmesi hâli	KÖ 3, KÖ 24
	İletişimden kaçınma	KÖ 4, KÖ 9
	Ötekileştirilmiş hissi ve kızgınlık	KÖ 8, KÖ 10, KÖ 13
	Olumlu bağlanma	KÖ 12, KÖ 15, KÖ 16, KÖ 22
	Okulu zorunluluk olarak görme	KÖ 15
	Okula güvenmeme	KÖ 15
	Çocuğa kendini adama	KÖ 17

Tablo 2 incelendiğinde dezavantajlı öğrencilerin ailelerin eğitime karşı olan tutumlarında en yüksek frekansa sahip kodların “İlgisizlik hâli ve Önem vermeme”, “Yersiz ve Yüksek Beklenti içinde olma”, “Sorumluluktan Kaç(in)ma” ve “Olumlu bağlanma” olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen görüşmelerinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğun dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatına olumlu bir etki etmek için uğraştığı ancak; eğitimin okul aile işbirliği gerektiren bir alan olması nedeniyle aileden yeterli desteği göremedikleri belirlenmiştir. Örneğin KÖ 2 kodlu öğretmen dezavantajlı öğrenci velilerinin eğitime karşı genel bir ilgisizlik hâli ve önem vermeme hususundaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf seviyesinin gerisinde olan dezavantajlı öğrencilerimden sadece bir tanesinin velisi eğitime değer veriyor ya da şu şekilde ifade edeyim öğrencisine destek oluyor. Zaten çocukların eğitim eksikliği olmasının en büyük nedeni aile ilgisizliğidir, diyebilirim. İki öğrencim uzaktan eğitimde hiç derse katılmadılar. Şimdi eksiklikleri nedeniyle İYEP’e kaldılar ama, çocuk istemediği için birini İYEP’ten çıkardık. Diğerleri de şu ana kadar hiç derslere katılmadı. Aile ile iletişime geçtiğimde tabiri caizse oyuyorlar. Bugün gelecek, yok hafta sonu gelecek diye diye şimdiye kadar hiç gelmedi. Hepimizin bildiği gibi eğitimde aile öğretmen-öğrenci bir arada olursa başarı gelir. Ama benim bazı velilerin okulda hiç alakaları yok. Bazen telefonlara bile bakmıyorlar, veli toplantılarında hiç görmüyorum. Aile ne kadar ilgisiz olursa öğrenci de derslere karşı o kadar ilgisiz oluyor. Aile desteği olan öğrenciler ise hep bir adım önden gidiyor. (KÖ 2)”

KÖ 2 kodlu katılımcının ifadelerinden anlaşılacağı üzere eğitimde desteğe ihtiyaç duyan dezavantajlı öğrencilerin kendilerine sunulan rutin programlar dışındaki ek çalışmalara dahi ailelerinin ilgisizliği nedeniyle katılmadıkları anlaşılmaktadır.

Dezavantajlı olma durumu farklı kişiler üzerinde olumlu ya da olumsuz anlamda tezahür edebilir. Parçalanmış bir aile mensubu olmak, dezavantajlı olma durumlarından biridir. Parçalanmış ailede çocuğun yanında kaldığı ebeveynin çocuğun eğitimine olan ilgisi veya ilgisizliği bu öğrencinin eğitim hayatını önemli derecede etkileyebilir. KÖ 7 kodlu katılımcı karşılaştırma yaparak durumu şöyle ifade etmektedir.

“Parçalanmış bir ailede babanın yanında kalan bir öğrencim vardı, baba da çok ilgiliydi. Baba, annenin eksikliğini gidermek için inanılmaz ilgiliydi ve sürekli iletişim hâlindeydi benimle. Bizden de rehberlik anlamında sürekli yardım almaktaydı. Başka bir boşanmış aile çocuğu anne yanında kalan öğrencim var şu an. Anne çok ilgisiz, dede çocuğu dışarda bırakıp alıyorlar. Neredeyse hiç görmüyorum veliyi. Aradığımda mesaj attığında bile cevap vermiyorlar, malzemeleri zamanında göndermiyorlar. Çocuk ailesinin bu kayıtsızlığın sıkıntısını yaşamasına rağmen sosyal anlamda inanılmaz girişken, oyunlarda aranan bir isim sınıfta. Ben bu durumu hiç anlamıyorum. Bu anneyi bir defasında aradığımda nasılsınız diye sorduğumda sadece iyi demişti çok şaşırmıştım. (KÖ 7)”

Toplum eşitsizliklerin yoğun baskısı altında kalan dezavantajlı öğrencilerin aileleri özellikle ekonomik alanda yaşam mücadelesi vermektedirler. Eğitimin alt sınıflardan kurtulmak için bir fırsat olarak görülmesine karşın günümüz dünyasında özellikle dezavantajlı gruplarda önceliğini ekonomik kaygılara bıraktığı söylenebilir. Bu durumu; KÖ 9 ve KÖ 10 kodlu katılıncının aşağıdaki ifadeleri destelemektedir.

“Tüm tecrübelerine dayanarak söyleyebilirim. Dezavantajlı olarak değerlendirdiğimiz ailelerin ne çocuktan ne okuldan ne de benden hiçbir beklenti içerisinde olduklarını düşünmüyorum. Zorunlu eğitim olmasa okula dahi göndereceklerini düşünüyorum. Okul bitsin eve gelsin evde bana yardım etsin kızsız anneye erkeğe babaya yardımcı bir eleman olarak görüyorlar çocukları...” (KÖ 9)

“...Bir de şunu eklemek istiyorum, dezavantajlı ne olursa olsun aileler, çocukları için gerçekten çırpınan öğretmenlere inanılmaz saygı duyuyorlar. Eğitime ve okula bakış açıları ise iki türlü ya çocuğum adam olsun okusun ya da okuyup da ne olacak bana yardım etsin şeklinde hocam. Orada erkek çocukları babalarının, kız çocukları annelerinin en büyük yardımcısı. Bir erkek öğrencimi babası okula göndermiyordu. Gittim, konuştum neden göndermediğini. Hayvanları yayacakmış çocuk, yani çaban olacaktı. Hayvan oranının en kıymetli geçim kaynağı hocam. Baba kahvede oturacak, çocuk çobanlık yapacaktı. ...” (KÖ 10)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin okuldan ve öğretmenlerden rol, görev ve sorumluluklarından farklı beklentiler içinde oldukları belirlenmiştir. Ekonomik olarak zorluklarla boğuşan aileler, öğretmenlerden ve okuldan ekonomik sorunlarını çözmeye aktif rol üstlenmeleri hatta bu isteklerinin süreç içerisinde yapmaları gereken bir zorunluluk olarak görmeleri nedeniyle okul aile arasındaki iletişimin olumsuzluklar yaşandığını KÖ 1, KÖ 16 ve KÖ 8 kodlu katılıncının aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Bizlerden öğretmenlerinden beklentileri daha çok oluyor. Maddi durumu kötü olan bir yoksun öğrencimin ailesi ben çocuğa kaynak kitap verdikçe artık zaman içerisinde benim vermem sanki bir zorunluluk gibi anlamaya başlamışlardı, en son seferde kaynak kitabı geç verdiğim için veli baya bir kızdı bana...(KÖ 1)”

“...Ekonomik olarak dezavantaj olanlar ise kimisi sürekli onlara yardım etmemizi isterken kimisi de yaptığımız yardımları gururlarını dokunduğunu düşünerek bize kızıyorlar. Bu öğrencilerden birini ayakkabı aldık diye velisi okula gelip benim çocuğuma siz nasıl ayakkabı alırsınız, ben çocuğuma ayakkabı alamayacak bir adam mıyım diye serzenişte bulunmuştu. (KÖ 8).”

“Okullarda daha çok ekonomik dezavantajı yaşıyoruz. ...Tıpkı aileleri gibi. Okuldan beklentileri sınıfın durumu iyi ise diğerlerine benzer beklentilere giriyorlar. Ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin ve çocukların ne okuldan ne de benden hiçbir şekilde farklı bir beklentisi olmuyor. (KÖ 16)”

Günümüz dünyasında eşitsizliklerle mücadele etmek durumunda kalan alt grupta yer alan dezavantajlı öğrencilerin aileleri kendi sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmakta ve bu sorumluluklarını kimi zaman bilinçli kimi zaman ise bilinçsiz bir şekilde okula ve öğretmene devretmekte olduğu öğretmenlerle yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenler üstlenmek durumunda kaldıkları yeni rol ve sorumluluklara uyum sağlayamamakta ve aile ile olan iletişimde sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin KÖ 18 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“...Dezavantajlı öğrencilerin velileri zorunlu eğitim olmasa dahi çocukların okula gönderirlerdi, çünkü çocukları ile nitelikli vakit geçirme yedikleri için onların nitelikli vakit geçirebilecekleri bir ortam istiyorlar bir kişi istiyorlar bu da okul ve öğretmen oluyor hâliyle. (KÖ 18)”

KÖ 14 kodlu katılımcı ise toplumsal bir soruna çözüm arayışında ne yapabileceğini bilmediğini ve veli ile iletişimde ciddi problemler yaşadığını aşağıdaki ifadelerde belirtmiştir:

“...Şu an başka bir kız öğrencim var, hiç konuşmuyor, konuşması için sürekli uğraşıyorum. En sonunda konuştu, enerjim yok hocam ben evde dört çocuk bakıyorum dedi. Üçü dayımın biri benim kardeşim. Yengem

tiktok videosu çektiği için dayım kızdı o da evi terk etti, çocuklar bana kaldı dedi. Annesi ile görüştüğüm de elin çocuğuna bakmıyor ya dayısının çocuğuna bakıyor sana ne dedi. Şimdi böyle bir aile ile nasıl iletişime geçilir bilemiyorum ve bizim öğretmenlerin çok da yapabileceği bir şeyin olmadığını düşünüyorum. (KÖ 14)”

Küçük yaş gruplarında çalışan bir katılımcılar KÖ 19 ve KÖ 21 ise dezavantajlı ailelerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini avantajlı grupta yer alan ailelerle karşılaştırma yaparak şu şekilde ifade etmektedirler:

“Dezavantajlı aileler genellikle çok ilgisiz oluyorlar. Çocuk yaptık olay bitti diye düşünüyorlar. Çocuk yetiştirme sorumluluğunda değiller. Özellikle bizim kadememizde öğretmene bakıcı gözüyle bakıyorlar. Okula da çocukları başlarından atmak için gönderiyorlar. Bilinçli bir aile çocuğunun sınıftaki durumunu, etkinliklere katılımını, gelişimi ile ilgili durumları sorarken dezavantajlı aileler sadece yemek yedi mi tuvaletini yaptı mı üstü neden pislendi gibi sorular soruyorlar. Ya da hiç iletişime geçmiyorlar. (KÖ 19)”

“Eğitimi çok gerekli görmüyorlar. Kaliteli eğitim, umurlarında bile değil. Şu an çalıştığım okulda velisinin yüzünü görmediğim çok fazla öğrenci var. Veli de bir istek olmayınca bizde bir istek olmuyor. Veli ziyareti falan da yapmadım, başlarda yapmaya çalıştım, ama çocuk isteksiz, veli isteksiz, şartları değiştirecek gücünüz yok ne yapabilirsiniz ki sonuçta. (KÖ 21)”

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birçok dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin de kendi öğrencilik döneminde de dezavantajlı oldukları ve bu durumun çocuklarının eğitim hayatına olumsuz yansıtıkları da tespit edilen bir diğer husustur. Örneğin KÖ 3 kodlu katılımcı aşağıdaki ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

“Dezavantajlı öğrencilerin okula bakış açıları genellikle korku dolu oluyor. Kendileri de okul döneminde başarılı olamadıkları için okula biraz daha soğuk bakıyorlar. Dezavantajlı öğrencilerimden biri bir gün kitaplarını yırtığında ben bu öğrencime kitapları yırtmasından dolayı kızmıştım. Öğrenci ağlayarak eve gitmiş annesine; öğretmen bana hiçbir şey yapmadığım hâlde bana kızdı deyince annesi kızıp beni telefonla arayarak tehdide varacak kadar hakaretimiz bir konuşma yapmıştı. Ben kendisini okula davet etmişim. Ertesi gün kızdığım öğrencinin annesi okula gelmemiş, eşini göndermişti. Adam çocuğum ne yaptı hocam bana tam olarak bir anlatabilir misiniz deyince ben olayı olduğu gibi anlattım. Adam eşi adına özür diledi benden. Geçmişte eşim hiç iyi bir öğrencilik hayatı geçirmemiş, sürekli öğretmenleri tarafından dövülmüş ve azarlanmış bir kişi. Bu yüzden çocuğunun ağladığını, öğretmenin kızımı söyleyince farklı tepki vermiş hocam diyerek benden özür dilemişti bu benim için önemliydi. (KÖ 3)”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde genel olarak dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin okula, öğretmene ve eğitime dair olumsuzlukların yoğun bir şekilde yaşandığı görünse dahi bu olumlu gelişmeler yaşandığı bazı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin KÖ 8, KÖ 10 ve KÖ 20 kodlu katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin aileleriyle iletişime geçerken onlara değerli olduklarını hissettirerek eğitime olan bakış açılarını etkilediklerini aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

“Ama genel olarak biz dezavantajlı öğrenciler ve aileleri ile olan ilişkimizde pozitif ayrımcılık yaparak daha fazla ilgilendiğiniz için aileler bize olumlu gözle bakıyorlar, sıkıntı pek yaşamıyoruz. (KÖ 8)”

“Erciş’te asla ve asla etnik tartışmalara konulara girmedim, çünkü bu onların bam teli ve ben bu bam teline basmadım. Ama ben her velimin ama her velimin evine gittim, çayını içtim ve yemeğini yedim. İnsanlar etnik milliyetçi olsun, fakir olsun, aşırı dindar olsun fark etmiyor, kendilerinden farklı olmayan insanlar istiyor. Siz şöylesiniz, böylesiniz diye yaklaşımlara inanılmaz tepkililer. Ben iyi ilişkiler kurduğum için okula devam sağlayabildim, ama başka köydeki arkadaşlarım çok sıkıntılar yaşadılar. (KÖ 10)

Bazen dezavantajlı öğrenciler okula ve öğretmene daha bağlı çünkü kendilerini değerli hissediyorlar. Sevilme duygusunu tatmak ve eşit hissetmek onları mutlu kılıyor. (KÖ 20)

Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları

Katılımcılar arasında yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden alınan verilerin analizinden oluşan Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları temasında 8kod belirlenmiştir. Tablo 3’de kodlar ve frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3

Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları

Tema 2	Kodlar	Frekans
Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları	Hassaslık	KÖ 1
	Sorumluluktan Kaç(ın)ma	KÖ 18, KÖ 21, KÖ 25
	İlgisizlik hâli ve Önem vermeme	KÖ 7, KÖ 21, KÖ 25
	Korku ve Korkunun Genellenmesi hâli	KÖ 3, KÖ 24
	İletişimden kaçınma	KÖ 4
	Ötekileştirilmiş hissi ve kızgınlık	KÖ 4, KÖ 13
	Olumlu bağlanma	KÖ 5, KÖ 6, KÖ 14, KÖ 20, KÖ 22
	Kendini ifade edememe	KÖ 7, KÖ 13

Tablo 3 incelendiğinde dezavantajlı öğrencilerin ailelerin eğitime karşı olan tutumlarında en yüksek frekansa sahip kodların “Olumlu bağlanma”, “İlgisizlik hâli ve Önem vermeme”, “Sorumluluktan Kaç(ın)ma” ve “Olumlu bağlanma” olduğu görülmektedir.

Kümülatif sermayeden yoksun kalan dezavantajlı öğrenciler eğitim ortamlarında kültürel, ekonomik ve sosyal alanlarda başat gruplarla mücadele edememektedirler. Özellikle kültürel sermaye ve sosyal sermaye yoksunluğu, dezavantajlı öğrencilerin kendileri ile ilgilenen öğretmenlerinin yardımıyla toplumsal bir alan olan sınıf ortamında genellikle var olabilmektedirler. Örneğin parçalanmış aile mensubu olan bir öğrenci, yanında olamayan ebeveyninin ihtiyaç duyduğu sevgiyi öğretmeninden alabilmektedir. Ancak dezavantajlı öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde akademik başarı kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir etki gösterebilmektedir. KÖ 5 kodlu katılımcı dezavantajlı bir öğrencisinin sınıf ortamındaki durumunu şöyle ifade etmektedir:

“...Şu ana kadar ne kadar dezavantajlı çocuk ile çalıştıysam hepsi ile olumlu bağlanmalar gerçekleştirdim. Benim sınıfımda şu an bir şehit çocuğu var, babasının vefatından sonra her şeyden ama her şey korkan bir çocuk hâlinde gelmişti birinci sınıfta. Keza annesi de hem eşini kaybetmenin hem de çocukları ile tek başına ilgilenmenin verdiği psikoloji ile çok iyi durumda değildi. Annesi ile üç yıldır çok uğraştım, hatta öğrenciden daha fazla uğraştım diyebilirim. Çünkü öğrencim, akademik olarak başarılı bir çocuk olduğu için sosyal anlamda da hem arkadaşları ile hem de benimle iletişiminde korkaklığını, ürkekliğini, çekingenliğini atmış durumda. (KÖ 5)”

Dezavantajlı öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden birçok beklentileri olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılabilir. Genel olarak öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere karşı ötekileştirmeyen bir tutum sergilemeleri, onlara kendilerini değerli hissettirmeleri, başarıya duygusunu tadabilecekleri etkinliklere yer verilmesi ve onların kendilerini ifade etmelerine imkân sağlayıp onları dinlemeleri dezavantajlı öğrencilerin eğitime olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu duruma aşağıdaki katılımcı ifadeleri örnek olarak gösterilebilir:

“Dezavantajlı öğrencilerin aileleri ilk kitapta bana önyargılı olarak yaklaştı yaklaşıyorlar bu da diğer öğretmenleri gibi benim çocuğumu öteleyecek, örseleyecek diye düşünüyorlar. Zamanla bu önyargıları güven duygularına eviriliyor. Çocuk da veli de kendini ifade edebildiği için bana karşı, onlara sevgi ile yaklaştığım, çok fazla emek harcadığım için pek fazla sorun yaşamıyorum. (KÖ 6)”

“Dezavantajlı kesimlerle yapılacak en iyi şey, onlarla iletişim kurmaktır hocam. Eğer bir çocuk ise onun değerli olduğunu sevgi ile ona hissettirmek gerekiyor. Çocuk sizden sevgi gördüğünde size bağlanıyor, size bağlandığında da çocuğu etkileme gücünüz oluyor. (KÖ 10)”

“Öğrencilerin gelecekle ilgili hayallerini öğrenirim. Bu hayallerini gerçekleştirmek için neler yapabileceği ile ilgili öğrencilere rehberlik ediyorum. (KÖ 12)”

“Tecrübelerime dayanarak söylüyorum; biz nasıl yaklaşırsak öğrenciler ve ailelerin de tutumları ona göre zaman içerisinde şekillenir. Eğer onlara sürekli olarak dezavantajlı olduklarını hissettirirsek onlar da tepkili bir tutum sergiler. Fakat biz engelsiz veya dezavantajlı durumu normalleştirirsek onların tutum ve davranışları bir o kadar olumlu olur. (KÖ 23)”

Katılımcı görüşlerine göre dezavantajlı öğrenciler, eğitime ve eğitimin birleşenlerine olumsuz tutumlar da göstermektedirler. Ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarına gösterdikleri ilgisizlik ve kayıtsız kalma durumu dezavantajlı öğrencilerin de eğitime ve eğitimin birleşenlerine gereken önemi vermemesine neden olabilmektedir. Örneğin KÖ 16 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade ediyor:

“Okullarda daha çok ekonomik dezavantajı yaşıyoruz. Daha sakinler, daha kabullenmeye meyilliler, sorgulanıyorlar, itiraz etmiyorlar. Tıpkı aileleri gibi... (KÖ 16)”

KÖ 25 kodlu katılımcının aşağıdaki ifadeleri ise dezavantajlı öğrencilerin ailelerinden tevarüs ettiği ilgisiz kalma ve kayıtsız olma davranışlarını kültürel sermaye yetersizliğinin eğitime yansımaya çarpıcı bir örnek olabilir.

“Genelde dezavantajlı öğrencilerin aileleri aşırı ilgisiz, öğrenciler de bu ilgisizlik yüzünden bir boşlukta. Eğitim ya da öğretmene bağlılıkları yok diyebilirim. Aile aranıp öğrenci hakkında bilgi istendiğinde, “benim çocuk hiç çalışmıyor” deniyor. Bunun üzerine siz ne yapıyorsunuz dendiğinde, ben söylüyorum beni dinlemiyor, okulda siz söyleyin, evde ödev yapmayınca ben sizi ararım siz söyleyin diyor. Bütün sorumluluğu öğretmene yüklüyor, evde aileyi dinlemeyen çocuk okulda da bizleri dinlemiyor. (KÖ 25)”

Sınıf ortamında kümülatif sermayece yaşatlarının gerisinde kalan dezavantajlı öğrenciler, genellikle başarıya duygusunu tatmadıkları için veya başarısızlık durumlarında sosyal çevresi tarafından eleştirilmeleri nedeniyle kendilerini örselenmiş ve ötekileştirilmiş hissettikleri katılımcı görüşlerinden anlaşılabilir. Dolayısıyla bu durum dezavantajlı öğrencilerin tıpkı aileleri gibi sorumluluktan kaçma veya kaçınma davranışı gösterdikleri söylenebilir. Örneğin KÖ 13 ve KÖ 25 kodlu katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Ekonomik olarak zorluklar yaşayan ancak bu zorlukları kabullenmeyen bir velimin öğrencisi, hiçbir şekilde verdiğim hiçbir sorumluluğu yerine getirmeyen bir öğrenci. Bu sorumluluk duygusu gelişmediği için de her anlamda diğer öğrencilerin gerisinde. (KÖ 13)”

“Eğitimi çok gerekli görmüyorlar. Kaliteli eğitim, umurlarında bile değil. Şu an çalıştığım okulda velisinin yüzünü görmediğim çok fazla öğrenci var. Veli de bir istek olmayınca bizde bir istek olmuyor. Veli ziyareti falan da yapmadım, başlarda yapmaya çalıştım, ama çocuk isteksiz, veli isteksiz, şartları değiştirecek gücünüz yok ne yapabilirsiniz ki sonuçta. (KÖ 25)”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Toplumsal uzamda diğerlerine göre yetersiz şartlarda yaşamak zorunda kalan ve bu şartlarla mücadele etmek durumunda kalan gruplar, dezavantajlı gruplar olarak adlandırılabilir. Ekonomik, kültürel, sosyal vb. alanlarda topluma hâkim olan sınıf tarafından tahakküme uğramış olan bireyler, dezavantajlı gruplar içerisinde yer almak zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla dezavantajlı gruplar toplumsal kaynakların ya uzağında kalmışlardır ya da uzağında bırakılmış gruplardır (Gürdoğan Bayır, 2019).

Araştırma bulguları öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerin eğitime karşı olumsuz veya olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Okula karşı bağlılık veya kayıtsızlık hali, okul başarısını doğrudan etkilediği gibi okul başarısı da sosyal beceri etkilemektedir. Unutmamak gerekir ki okula bağlılık; başarı performansını etkileyen faktörlerden biridir (Becker ve Luthar, 2002). Dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerin eğitime karşı gösterdikleri en önemli tutumlar paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda araştırmaya konu olan dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin eğitime karşı olumlu bağlanma yaşadıkları pozitif bir durum olarak karşımıza çıkarken sorumluluktan kaçma ve kaçınma, ilgisizlik ve genel kayıtsızlık hâli ise negatif tutumlar olarak göze çarpmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerin eğitime karşı gösterdikleri en önemli tutumların paralellik göstermesine dezavantajlı öğrencilerin ebeveynlerinin de kendi eğitim serüvenlerinde dezavantajlı gruplarda yer almaları neden olabileceği düşünülebilir. Zira aileden tevarüs eden görece yetersiz kültürel sermaye ile eğitim alanına giriş yapan dezavantajlı öğrenciler ebeveynlerinin eğitime gösterdikleri tepkileri de miras edindikleri sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin eğitim serüvenlerini konu edinen araştırmaların bu öğrencilerin aileleri ile de çalışmalar yapmanın gerekliliğini Gürdoğan Bayır'ın (2019) öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim serüvenlerini araştırdığı çalışmasında ortaya koymuştur. Ayrıca Özbaş (2018) dezavantajlılık durumunun kuşaktan kuşağa miras kalan sosyogenetik bir problem olduğunu belirtmekte ve dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşamış oldukları olumsuzluklara ailelerinden tevarüs eden işsizlik, sosyal güvence yoksunluğu ve sosyal çevre ilişkilerinden yaşadıkları imkânsızlıkların neden olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dezavantajlı öğrencilerin eğitime karşı geliştirdikleri en önemli tutumlardan biri de okula ait olma ya da okula ait hissedememe olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kültürel

sermayeden yoksun durumda olan öğrenciler, kültürel sermayeyi toplumsal alanda elinde tutan ve avantajlı konumda yer alan öğrencilere nispeten okula karşı olumlu tutum geliştirememektedirler (Mills, 2021). Okula ait olma durumu her grupta yer alan öğrencinin okul hayatına olumlu tesirleri olduğu bir gerçektir. Bu gerçeklik, kuşkusuz dezavantajlı öğrenciler için daha önemli sonuçlar üreteceği söylenebilir. Murphy ve arkadaşları (2020) araştırmalarında okula aidiyet duygusu geliştirmenin özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim serüvenlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Koçak ve Bostancı (2019) yaptıkları çalışmada dezavantajlı öğrencilerin sınıf içerisindeki sorunlarından bazılarını düşük motivasyon, düşük başarı, içe kapanıklık ve sınıfsal ayrımlar olarak sıralamaktadır. Bu çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin eğitime ve eğitimin tüm bileşenlerine karşı geliştirdikleri en önemli olumsuz tutumun ilgisizlik ve kayıtsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin tevarüs ettikleri dezavantajlılık özellikleri motivasyonda, özgüvende ve akademik başarıda kendisini olumsuz etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin sahip oldukları veya olmadıkları değişkenler onların eğitime ve eğitimle ilgili olan her şeyde ilgisizlik, kayıtsızlık olarak değerlendirilebilir.

Dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin eğitime karşı geliştirdikleri tutumlar tüm dünyayı etkisi altına alan ve zorunlu acil uzaktan eğitime geçilmesine neden olan Covid-19 Salgınında ve sonrasında eğitim eşitsizlikleri alanında çalışmalar yürüten araştırmacıların odaklandığı önemli bir alan haline gelmiştir. Öğrenme durumları okul dışında aileleri tarafından daha az desteklenebilen dezavantajlı öğrencilerin Covid-19 Salgını ile başlayan öğrenme kayıplarını artıracığı bir gerçektir (Hanushek ve Woessmann, 2020). Araştırma sonuçlarının önemli bir bulgusu olan dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin okula karşı kayıtsızlığı ile düşünüldüğünde salgın sürecinde yaşanan dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kayıplarının telefı edilemez düzeye ulaşabileceği söylenebilir.

Kardaş'ın (2014) okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamında psikolojik rahatsızlık, iletişim kuramama, okula devam etmeme, veli ilgisizliği, akran uyumsuzluğu, madde bağımlılığı, disipline olamama ve akademik başarısızlık gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Çulha ve Demirtaş (2021) da benzer bir çalışmalarında dezavantajlı öğrencilerin okula ilgisizlik, akademik başarısızlık, yorgunluk, devamsızlık ve istenmeyen davranışlar gibi olumsuz sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, genel ilgisizlik ve kayıtsız kalma hâli ile sorumluluktan kaçma davranışları başta olmak üzere araştırmamızın olumsuz olarak değerlendirebilecek sonuçları ile oldukça benzerlik göstermektedir.

Dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzluklar onların eğitim serüvenlerini ve gündelik ilişkilerini de etkilediği söylenebilir. Zira dezavantajlı bireylerin gelişimlerinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkilerinin bireylerin kendilerini ifade etme, haklarını arama, sosyalleşme, yaşam kalitesi özelliklerinde daha belirgin görüldüğü düşünülmektedir (Çulha ve Demirtaş, 2020). Bu durumu gelişimin bütünselliği prensibi ile değerlendirdiğimizde dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldıkları ya da tevarüs ettikleri ve içselleştirdikleri çeşitli olumsuzluklar hem eğitim hayatında hem de gündelik hayatta üretilmiş eşitsizliklere evrilmektedir. Bu durumu Melvin arkadaşlarının (2019) okula karşı ilgisizliği ve okul devamsızlıklarının nedenlerini araştırdıkları çalışmalarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla okula kayıtsız kaldıkları ve devamsızlıkla başlayan sürecin bu gruplarda okul terkine dönüştüğü sonucuna ulaşmaları destekler niteliktedir. Ayrıca toplumsal uzamda sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan alt tabakada yer alan öğrenciler, üst öğrenim kademelerinin kendilerine göre olmadığını düşünerek okuldan vazgeçebilmektedirler (Jourdain ve Naulin, 2011). Bu duruma okula karşı genel kayıtsızlık hali neden olabilmektedir.

Araştırma sonuçları; dezavantajlı öğrencilerin durumlarını kabullenme ya da karşı çıkma davranışları sergilediklerini göstermektedir. Ancak genel itibarı ile öğrencilerde aşırı hassaslığa bağlı olarak dezavantajlı olma durumunu kabullendikleri söylenebilir. Atmaca (2019) da yaptığı Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi adlı çalışmasında dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları hayatı büyük ölçüde içselleştirdiği sonuca ulaşmıştır. Atmaca (2019) dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatlarını araştırdığı çalışmasında eğitim alanında dezavantajlı durumda olan bireylerin başarısızlıklarını kaderin bir oyunu veya alın yazısı olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada eğitim alanında dezavantajlı öğrencilerin ailelerinin toplumsal uzamda dezavantajlı gruplarda yer aldığını vurgulayan Atmaca (2019) dezavantajlılık durumunun da bir miras olduğu tespit etmiştir. Atmaca'nın (2019) çalışması ile bu araştırma benzer sonuçlar ürettiği söylenebilir.

Öğrencilerin okula tutumları, onların okul içerisindeki davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Atmaca, 2019). Kültürel sermayeden mahrum kalan dezavantajlı öğrenciler, okula karşı tutumlarını da ailelerinden tevarüs ettiklerinde okul serüvenlerinin ailelerinin eğitim serüvenlerine benzediği araştırmanın

önemli sonuçlarındandır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin başarısız olma korkusuyla eğitim alanına giriş yaptıkları için (Boliver ve Powell, 2023) okula ve eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirmektedirler. Dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları bu başarısız olma korkusu; ailelerinin çocukları üzerinde kurdukları başarılı olma mecburiyetinden veya görece kendi eğitim başarısızlıklarını çocukları üzerinden başarıya evrilmesini sağlamaya çalıştıkları katılımcı ifadelerinden ulaşılan önemli bir sonuçtur.

Çimen (2023) öğretmen görüşlerine göre öğrenci velilerinin eğitime ilgisizliği, bu öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca farklı uyarıcılarla karşılaşmaması gibi nedenlerden dolayı dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatlarının olumsuz cereyan ettiği sonucuna ulaşmıştır. Hem bu araştırma hem de Çimen'in (2023) yaptığı çalışma benzer sonuçlar üretmiş durumdadır. Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin eğitim serüvenlerinde yek pare değil bilakis aileleri ve onların ürettiği ya da üretmediği kültürel sermaye argümanları ile var olabildikleri söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim durumları, günlük hayatta kullandıkları sözcük sayısı, gramer kalıplarına aşinalıkları, olgusal bilgi düzeyleri gibi değişkenler ailenin çocuğun okul başarısında etkilemektedir (Ceylan ve Ünder, 2022).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dezavantajlı öğrencilerin ailelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının ebeveynleri olmaktan kaynaklanan sorumluluklardan kaçmakta ve bir anlamda söz konusu sorumluluklarını okula devretmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum Toprakçı'nın (2019) okulun ortaya çıkma nedeni olarak ailelerin çocuklarıyla ilgilenen bilgiye ve zamana sahip olamamaları görüşüyle örtüşmektedir. Okul ve ailenin ortak amacı; çocukların doğa ve topluma uyum sağlamaları ve istidatlarına göre hedefler belirlemelerini desteklemek iken (Toprakçı ve Arslan, 2022) ailenin sorumluluğunu okula devretmesi öğretmenler için yeni bir iş yükü oluşturmaktadır. Tüm öğrencileri eğitim sistemlerine dahil etmek, devletlerin çözmesi gereken önemli bir sorundur (Ainscow, 2020). Toplumsal eşitsizliklerle mücadele etmek için yeterli stratejilere ve kaynaklara sahip olamayan öğretmenlerin, ilave sorumluluklarla baş edemedikleri ve bu durumdan en fazla yine dezavantajlı öğrencilerin olumsuz etkilendikleri araştırmanın önemli sonuçları arasında yer almaktadır

Birçok değişken bakımından farklılıklara sahip olan öğrencilerin aynı eğitim ortamında eşit ve adil imkânlar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmesi eğitimin ana misyonlarından biridir (Cülha ve Demirtaş; 2020). Ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin farklı koşullardan eğitim alanına giriş yapan dezavantajlı öğrencilerin avantajlı grupların gerisinde kaldığını göstermektedir. Zira dezavantajlı öğrencilerin öz benlik, girişimcilik, özsaygı, sorumluluk, özgüven gibi özellikle duyuşsal alanda avantajlı gruplara göre bir hayli geride kalması; aynı eğitim ortamında eşit imkânlar verilse bile farklılıkların giderek açıldığı sonucuna ulaşmıştır. Zira dezavantajlı öğrencilerin kümülatif sermaye bakımından avantajlı öğrenciler ile aralarında olan makas, eğitimde eşit imkânların sunulması ile daha da açılmaktadır, denilebilir. Çünkü gündelik hayatta hiçbir alanda eşit olmayan bireylere eşit imkânlar sunmak; bir anlamda eşitsizliğin birikimli bir şekilde yeniden üretilerek neden olmaktadır. O hâlde Türkiye'de ve dünyada eğitimde genele uygulanan fırsat ve imkân eşitli prensibi yerine özele uygulanacak olan eğitimde adalet prensibi tartışılmalıdır. Eğitimde adalet prensibinin sağlanması için dezavantajlı öğrencilere yoğun bireyselleşmiş eğitim programları uygulanması (Cook, 2023) önemli bir başlangıç noktası olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim eşitsizlikleri, toplumsal uzamda müstakil değerlendirilecek bir alan değildir. Toplumda var olan ekonomik, kültürel ve sosyal eşitsizlikler eğitim alanında eğitim eşitsizlikleri olarak tezahür etmektedir. Uzun yıllar boyunca eğitimin bir doğal hak olması münasebetiyle kamusal otorite toplumsal alanda yaşanan eşitsizlikleri kimi zaman perdelemek kimi zaman ise samimiyetle yerine getirmek adına fırsat eşitliği prensibini kendisine rehber edinmiştir. Dünya genelinde ve Türkiye'de de fırsat eşitliği prensibi eğitim eşitsizlikleri ile yapılan mücadelenin odak noktasını teşkil etmiştir. Ancak 21. yüzyılda birey-birey, birey-toplum ve toplum-toplum arasındaki kümülatif sermaye hacminde artan makas nedeniyle eğitim eşitsizliklerini nötrale etmede fırsat eşitliği prensibi yeterli gelmemektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde sınıfsal ayrımların getirdiği kümülatif sermaye hacmindeki farklılıkları gidermek için artık "eğitimde adalet prensibi" eğitim plan ve programlarında ana tema olmalıdır.

Öneriler

Dezavantajlı öğrencilerin ailelerinden tevarüs ettikleri tutumları araştıran bu çalışma; durumu anlamlandırmaya yöneliktir. Dezavantajlı öğrencileri özellikle okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları ortadan kaldırmak adına öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları araştıran yeni çalışmalar araştırmacıların dikkatini çekebileceği düşünülmektedir.

Zorunlu eğitim kapsamında yürütülen temel eğitim ve isteğe bağlı olarak verilen okul öncesi eğitim için devletin her öğrencinin beslenme, giyinme, ders materyali, eğitim içeriklerini karşılaması eğitim eşitsizliklerini

azaltıcı etki yapacağı önerilmektedir. Seçme ve sıralamaya dayalı merkezi sınavlar ve adrese dayalı kayıt sistemi üzerinde çalışmalar yapılarak okulların sınıfsal bir ayrımın en önemli mekanizması olmalarından kurtulmaları sağlanmalıdır. Dezavantajlı öğrenciler, genellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarıdır. Adrese dayalı kayıt sistemi ile dezavantajlı öğrenciler yine kendi gibi dezavantajlı öğrenciler ile aynı okullara gidebilmektedir. Her bir yurttaşına eşit ve adil bir eğitim imkânı sunmak, sosyal bir devlet olmanın gereğidir. Bu bağlamda dezavantajlı öğrenciler, çeşitli devlet teşvikleri ile özel okullara yerleştirilebilir ve böylece görece nitelikli eğitime erişimde adalet sağlanabilir. Ayrıca seçme ve sıralamaya dayalı merkezi sınavlar, genellikle okula ve eğitime olumsuz tutumları miras edinen ve kendi yaşantıları ile bu olumsuz tutumları geliştiren dezavantajlı öğrencileri eğitim sisteminin dışına çıkarmakta bir araç haline dönüşmüştür. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin sağlanması için eğitim harcamalarında gerekli tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Eğitim eşitsizliklerini giderici mevcut çalışmalar, geneli kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Oysa eğitim eşitsizlikleri mümkün olduğunca özele yönelik olmalı, okula hatta çocuğa yönelik eylem planları hazırlanmalıdır. Zira eğitim eşitsizlikleri bireyler üzerinde farklı alanlarda değişik oranlarda kendisini göstermektedir.

Bu çalışmada; kültürel sermaye yetersizliği yaşayan dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin okula karşı tutumlarına odaklanılmıştır. Farklı çalışmalarda öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin okula karşı tutumlarını değiştirmek için kullandıkları stratejiler araştırılabilir.

Bu araştırma; Düzce ili Gölyaka ilçesindeki okullarla sınırlıdır. Dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin okula karşı tutumları hususunda yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Başka araştırmacılar, dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin okula karşı tutumlarını gözlem yaparak ve dezavantajlı öğrencilerin gelişim serüvenleri için aileleri ile görüşmeler yaparak tasarlayacakları yeni araştırmalar; eğitim eşitsizliklerinin anlaşılmasında ve azaltılmasında yeni bakış açıları geliştirebilir.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.12.2021 tarih ve 2021/290 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Arslan-Cansever, B. ve Önder-Erol, P. (2016). Bir toplumsal hareketlilik aracı olarak kız çocuklarının eğitimi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 379-400.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 63-86.
- Atmaca, T. (2019) Sınıfsal Habitus ve Amor Fatı'nin keşif noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 899-920. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m
- Atmaca, T. (2020). *Covid-19 salgınıyla eğitimde ortaya çıkan çapıtılı fırsatlara, risklere ve eşitsizliklere bakış*. F. Çakı (Ed.), Modernitenin pandemik halleri (227–241). Ankara: Nobel Yayınları
- Aydın, G. (1990). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanın önemi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 39-44.
- Aydın, K. (2018). Max Weber, eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma. *Journal of Economy Culture and Society*, 57, 245-267.
- Aylar, E. (2007). Lise öğrencilerinin eğitimde eşit(siz)liğe ilişkin kavrayışlarının çözümlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara Üniversitesi.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.
- Boliver, V., & Powell, M. (2023). Competing conceptions of fair admission and their implications for supporting students to fulfil their potential at university. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 27(1), 8-15.
- Ceylan, F. A. ve Ünder, H. (2022). Başarı arttırıcı imkanları eşitlemede yatılı bölge okulları'nın rolü. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 171-194.
- Cook, P.J. (2023). Çok geç değil: Dezavantajlı gençler için akademik sonuçların iyileştirilmesi. Northwestern Üniversitesi Politika Araştırma Enstitüsü Çalışma Raporu, (15-01).

- Cülha, A. (2020). Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2021). A disadvantaged student group: Educational experiences of working children, *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 1-10. doi: 10.24106/kefdergi.886412.
- Çimen, Ş. T. (2023). Köy okullarında öğrenim gören çocukların görsel okuma. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(1), 37-54.
- Demir, F., Sevinti, M., Gözübüyük, E., Yıldırım, B. O., Şimşek, Ü., Ördek, A. A., Kızıl, B., Karadağ, A., Meltem, S. & Kendir, B. (2023). Salgın sürecinde dezavantajlı öğrencilerin eğitiminin sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 6 (2), 99-107
- Demirer, H. A. (2020). Dağıtımçı ve sosyal eşitsizlik ekseninde eşitsizliğin farklı yüzleri. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 519-549.
- Ersoy, F. (2017). *Fenomenoloji*. Eğitimde nitel araştırma desenleri (A.Saban ve A. Ersoy, Ed.) içinde. Anı Yayıncılık, ss. 81-138.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ARMAĞAN ÖZEL SAYISI*, 451-464. DOI: 10.17494/ogusbd.548528
- Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2020). Öğrenme kayıplarının ekonomik etkileri. *OECD Education Working Papers* No. 225.
- Hira, İ. (2000). Max Weber'in yöntem anlayışı. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 45-58.
- İnce, M. (2017). Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-319.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Öykü Elitez, Çev.). İletişim Yayınları.
- Karakaya, F. (2016). Son klasik ilk modern: Pitirim Aleksandroviç Sokorin toplumsal hareketlilik. *Sosyoloji Dergisi*. 36(1) 207–226.
- Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47.
- Keskin, M. (2021). İlkokullarda yetiştirme programı (İyep)'nin dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*.
- Koçak, S. ve Bozkurt Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (3), 915-942. DOI: 10.30964/aubfd.597200
- Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J., & Freeman, M. M. (2019, June). The Kids and Teens at School (KiTeS) framework: An inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *In Frontiers in Education (Vol. 4, p. 61)*. Frontiers Media SA.
- Mills, C. (2021). Implications of the My School website for disadvantaged communities: A Bourdieuan analysis. Liz Jackson, Michael A. Peters (Ed.) *In Marxism, Neoliberalism, and Intelligent Capitalism* içinde (pp. 124-137). Routledge.
- Murphy, M. C., Gopalan, M., Carter, E. R., Emerson, K. T., Bottoms, B. L., & Walton, G. M. (2020). A customized belonging intervention improves retention of socially disadvantaged students at a broad-access university. *Science Advances*, 6(29), eaba4677.
- Ökten, Ş. (2007). Doğal ve sosyal imkanların zaman-mekân boyutunda eşitsiz dağılımı ya da bölgesel eşitsizlikler. *Verimlilik Dergisi*, 4, 109-125.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154.
- Sarier, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.
- Sunar, L. (2018). *Sosyal tabakalaşma*. AUZEF.

- Sunar, L. ve Akkuş Güvendi, M. (2020). "Ortadaki fili" görmek: Dünyada ve Türkiye'de sosyoekonomik eşitsizliklerin tezahürleri. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 1-40.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-172.
- Toprakçı, E. (2019) Eğitim (hayat bilgisi) ile tarih. Şiirimsi İçinde [https://www.erdaltoprakci.com.tr/wpcontent/uploads/2018/04/E %C4%9Fitim-hayat-bilgisi-ve-tarih.htm](https://www.erdaltoprakci.com.tr/wpcontent/uploads/2018/04/E%C4%9Fitim-hayat-bilgisi-ve-tarih.htm)
- Toprakçı, E. ve Arslan, F. (2022). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı bölgelerdeki okul-aile birliklerinin işlevselliğini etkileyen faktörler. Uluslararası *Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(1), 60-73. Tr Doi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1099736>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- UNICEF. (2016). The state of the world's children 2016: A fair chance for every child. Erişim adresi https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf
- Ünal, A. (2004). Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:144101).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Ş., Timur, B., & Timur, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin canlı kavramına yönelik anahtar kelimelerinin belirlenmesi: Bir fenomenoloji çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 13(4), 659 – 669.