

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ
ARTTIRILMASI İÇİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA SANDAL

DANIŞMAN
PROF. DR. KENAN ÖZCAN

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ ARTTIRILMASI İÇİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ

Şeyda SANDAL
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat/2024
Danışman: Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

Bu çalışma ile dezavantajlı öğrencilerin başarılarının artırılması için öğretmen ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması ile analiz ve yorumlaması yapılan karma yöntem araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Nicel araştırma örneklemini bu evrenden alınan 614 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın çalışma grubu 18 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilen “Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Arttırılması Tutum Ölçeği” ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerinin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Levene testi ve Post-hoc analizinde ise LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dezavantajlı öğrencilerin başarılarının artırılması tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre okuldaki öğrenci sayısı, okul türü ve okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenleri ile anlamlı farklılaşma gözlemlenmiştir. Okuldaki öğrenci sayısı 501 ve altında olan okullarda, 1001 ve üzeri öğrencisi bulunan okullara göre okul yöneticilerinin başarıya katkısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü ve okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenlerinin dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı olmak üzere tüm alt boyutlarda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda yoksulluk ve mevsimlik tarım işçiliğinin yoğun olması başarının önündeki engeller olarak dikkat çekmektedir. Ailelerin daha az bilinçli ve ilgisiz olması, öğretmen ve okul yöneticilerinin çabalarının yeterli olmamasına neden olmaktadır. Bölge şartlarından dolayı okulların kalabalık nüfuslu olması ve fiziki yetersizlikler görülmesi de başarının önündeki engeller arasındadır. Nicel ve nitel araştırmaya ilişkin elde edilen veriler sonucunda aileleri bilinçlendirme projeleri, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler ile iş birliğine gidilmesi ve okul yöneticilerine hizmet öncesinde liderlik eğitimleri verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlılık; Yoksulluk; Yoksunluk; Suriyeli göçmeler; Mevsimlik tarım işçiliği.

ABSTRACT

IDENTIFICATION OF LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS FOR IMPROVING THE ACHIEVEMENTS OF DISADVANTAGED STUDENTS

Şeyda SANDAL

Department of Educational Sciences

Adıyaman University, Graduate Education Institution, February/2024

Supervisor: Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

This study aims to identify the leadership behaviors of teachers and school administrators for enhancing the achievements of disadvantaged students. A mixed-methods research design, involving the collection, analysis, and interpretation of both quantitative and qualitative data, was employed. The population of the research comprises teachers and school administrators working in state preschools, primary schools, middle schools, and high schools affiliated with the Ministry of National Education, located in the Viranşehir district of Şanlıurfa province during the 2022-2023 academic year. The quantitative research sample consists of 614 teachers selected from this population. The study group of the qualitative research consists of 18 school administrators. Data for the research were obtained using the "Attitude Scale for Improving the Achievements of Disadvantaged Students" and a Semi-Structured Interview Form developed by the researcher and advisor. In the analysis of quantitative data, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Levene test and LSD multiple comparison test were used in post-hoc analysis. Descriptive analysis technique was used for the analysis of qualitative data. According to the findings of the research, significant variations were observed in the variables of the number of students in the school, school type, and the number of disadvantaged students in the school, based on the data obtained from the attitude scale for improving the achievements of disadvantaged students. It was concluded that the contribution of school administrators to success is higher in schools with fewer than 501 students compared to schools with 1001 or more students. It was also found that variables such as school type and the number of disadvantaged students in the school differed in all sub-dimensions, including the problems of disadvantaged students, the teacher's contribution to success, and the school administrator's contribution to success. As a result of the analysis of qualitative data, poverty and the intensity of seasonal agricultural labor stand out as obstacles to success. The lack of awareness and indifference of families lead to insufficient efforts by teachers and school administrators. Due to the regional conditions, crowded schools and physical inadequacies are also among the obstacles to success. Based on the results of both quantitative and qualitative research, it is recommended to implement awareness projects for families, collaborate with non-governmental organizations and universities, and provide leadership training for school administrators before their service.

Keywords: Disadvantageousness; Poverty; Deprivation; Syrian immigrants; Seasonal agricultural labor.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca her konuda bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, desteklerini esirgemeyen, motive edip yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Kenan ÖZCAN' a desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecimde bana desteklerini esirgemeyen saygıdeğer meslektaşım Veysel ŞENYİĞİT' e, mesai arkadaşım ve değerli meslektaşım İsmail ÇELEBİ'ye ve bu süreçte bana sağladığı kolaylık ve yardımlarından dolayı değerli müdürüm Vedat KOLBUDAK' a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez çalışmam boyunca bana sabır gösteren tüm yakın arkadaşlarıma, çalışmaya katılan ve fikirlerini paylaşan mesai arkadaşlarıma ve tüm meslektaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Daima yanımda olup bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, sevgilerini her daim hissettiğim ve her zaman sırtımı yaslayabileceğim en büyük destekçilerim annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte bana mesleki anlamda ışık tutan, tüm sorularımı sabırla yanıtlayan, zorlandığımda yapabileceğime olan inancımı arttıran ve tüm yoğunluğunun arasında bana vakit ayıran abim Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SANDAL' a ve değerli eşi Merve SANDAL' a çok teşekkür ederim.

Biricik yeğenim Başak'a ithafen...

Şeyda SANDAL

2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı’yla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Şeyda SANDAL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Dezavantajlılık Nedir?.....	5
2.1.1. Yoksulluk	6
2.1.1.1. Mutlak yoksulluk ve görelî yoksulluk	8
2.1.2. Çocuk yoksulluğu	8
2.1.3. Sosyal dışlanmışlık ve yoksulluk.....	9
2.1.4. Dezavantajlı gruplar	10
2.1.5. Mevsimlik tarım işi	11
2.1.6. Mevsimlik tarım işçiliğine ilişkin yasal düzenlemeler ve raporlar	13
2.1.7. Okul terki ve nedenleri	13
2.1.8. Eğitimde cinsiyet eşitsizliğı.....	14
2.1.9. Çocuk işçiliğı ve nedenleri	15
2.1.10. Eğitim dışında kalan çocuklar	16
2.1.11. Eğitim için şartlı transfer sistemleri (ŞEY)	19

2.1.12. Uluslararası göç ve eğitim sorunu	20
2.1.13. Dezavantajlılar için geniş okul modeli (De Brede School)	21
2.2. Liderlik Kavramı	22
2.2.1. Liderlik	22
2.2.2. Lider	23
2.2.3. Yönetici liderliği	23
2.2.4. Öğretim liderliği	24
2.2.5. Öğretmen liderliği	26
2.2.6. Okul aile ve çevre iş birliği	27
2.2.7. Okul sivil toplum iş birliği	28
2.2.8. Okul ve diğer kurumlarla iş birliği	30
2.3. İlgili Araştırmalar	31
2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	31
2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	33
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması tutum ölçeği (DÖBATÖ)	40
3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	41
3.4. Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	43
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular	63
4.2.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular	71
4.2.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular	80
4.2.4. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular	84
4.2.5. Beşinci alt probleme yönelik bulgular	90
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	95
5.1.1. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar ve tartışma	95

5.1.2. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlar.....	98
5.1.2.1. Birinci alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma.....	98
5.1.2.2. İkinci alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma	101
5.1.2.3. Üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma	103
5.1.2.4. Dördüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma	105
5.1.2.5. Beşinci alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma	106
5.2. Öneriler.....	108
5.2.1. Politika geliştirenler ve uygulayıcılara öneriler	108
5.2.2. Araştırmacılara öneriler.....	109
KAYNAKÇA.....	110
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Yaş Gruplarına Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları	16
Tablo 2.2. Türkiye’de 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Tek Yaşa ve Cinsiyete Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları	17
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	37
Tablo 3.2. Okul Yöneticilerinin demografik özelliklerine göre dağılımı	39
Tablo 3.3. DÖBATÖ’ye Ait Güvenirlik Katsayıları	40
Tablo 3.4. Araştırmaya yönelik alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri	41
Tablo 4.1. DÖBATÖ’nün alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının betimsel istatistiği	43
Tablo 4.2. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	43
Tablo 4.3. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin statü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	44
Tablo 4.4. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları	45
Tablo 4.5. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları	46
Tablo 4.6. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin bu okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları	47

Tablo 4.7. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	48
Tablo 4.8. DÖBATÖ'nün birinci alt boyutunun branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları.....	48
Tablo 4.9. DÖBATÖ'nün ikinci ve üçüncü alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları	49
Tablo 4.10. DÖBATÖ'nün öğretmenin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları.....	51
Tablo 4.11. DÖBATÖ'nün okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları	52
Tablo 4.12. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları	54
Tablo 4.13. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları ...	55
Tablo 4.14. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları.....	56
Tablo 4.15. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları	57
Tablo 4.16. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları	59

Tablo 4.17. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları.....	60
Tablo 4.18. DÖBATÖ ölçeğinin 'dezavantajlı öğrencilerin sorunları' alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	61
Tablo 4.19. DÖBATÖ ölçeğinin 'öğretmenin başarıya katkısı' alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	62
Tablo 4.20. DÖBATÖ ölçeğinin 'okul yöneticilerinin başarıya katkısı' alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	63
Tablo 4.21. Dezavantajlı öğrencilerin sorunları ve dezavantajın kaynağına ilişkin yönetici görüşleri	64
Tablo 4.22. Okul yöneticilerinin okul yönetimi ve öğretmenlerin başarıya katkısına ilişkin görüşleri	71
Tablo 4.23. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması için iş birliği yapılan kurumlar ile ilgili yönetici görüşleri	80
Tablo 4.24. Dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili yönetici görüşleri	84
Tablo 4. 25. Dezavantajlı ve başarılı öğrencilere uygulanan ödüllendirme sistemine ilişkin yönetici görüşleri	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Yaş Gruplarına Göre Yıllar İçinde Okul Dışında Kalan Çocuk Sayısı.....	18
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ÇEV	: Çağdaş Eğitim Vakfı
DK	: Dernekler Kanunu
DYK	: Destekleme Yetiştirme Kursu
DÖBATÖ	: Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Arttırılması Tutum Ölçeği
KT	: Kareler Toplamı
LGS	: Liselere Geçiş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEV	: Millî Eğitim Vakfı
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
İHAL	: İmam Hatip Anadolu Lisesi
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
İYEP	: İlkokullar Yetiştirme Programı
ÖNDER	: İmam Hatipliler Derneği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PİKOLO	: Eğitim Kültür Gençlik ve Spor Kulübü Derneği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket)
STİSK	: Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
ŞEY	: Şartlı Eğitim Yardımı
ŞNT	: Şartlı Nakit Transferi

TEGV	: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TED	: Türk Eğitim Derneği
TEV	: Türk Eğitim Vakfı
TMK	: Türk Medeni Kanunu
VK	: Varyansın Kaynağı
WASH	: Water Supply, Sanitation and Hygiene (Su Temini, Sanitasyon ve Hijyen)



1. GİRİŞ

Eğitim bireylerin sahip olduğu en temel haklardan biridir. Sosyal devlet olma anlayışının gerektirdiği şekilde her birey eşit ve adil koşullarda bu haklarından faydalanabilmelidir. Ancak bazı nedenlerden dolayı her birey bu haktan eşit şartlarda yararlanamamaktadır. Dezavantaj kavramı çok geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Dezavantaj kavramı geniş bir kavram olmakla beraber eğitim hakkından kısıtlı koşullar altında yararlanan bireyler içinde ‘dezavantajlı’ tanımlaması yapmak mümkündür. Eğitim hakkını kısıtlayan etmenler arasında yoksulluk geçmişten günümüze en göze çarpan faktördür. Yoksulluğun etkisi ile kırsal kesimde ve büyük kentlerin ücra mahallelerinde eğitim olanaklarından yeterli ölçüde faydalanamayan birey sayısı oldukça fazladır. Bu bireylerin okul başarısını etkilemekte olup okul terkine yol açabilmekte ve çocuk işçiliğine neden olabilmektedir. Bu doğrultuda öğretmen ve okul yöneticilerinin kaliteli eğitim sağlayabilmek adına yaptıkları çalışmaları belirlemek ve liderlik davranışlarını ortaya koymak oldukça önem arz etmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın birinci bölümünde problem durumu ortaya konularak alt problemleri belirlenmiş, araştırmanın önemi, sayıltı ve sınırlılıklara değinilmiştir. İkinci bölümünde problem durumuna ilişkin literatür taraması yapılmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın uygulama basamaklarına değinilmiştir. Dördüncü bölümde uygulama sonucunda elde edilen bulgular ve yorum bulunmakta ve son bölüm olan beşinci bölümde ise elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dezavantajlı olma durumu geçmişten günümüze her daim bazı tabakalar için söz konusu olmaktadır. Bu dezavantajlı olma durumu kimi zaman doğuştan gelmekle beraber kimi zaman ise içinde bulunulan yaşam koşulları altında sonradan ortaya çıkabilmektedir. Ekonomik ve sosyal nedenler başta olmak üzere siyasal dışlanma ve ayrımcılık nedenlerinden dolayı bazı aileler ülkelerinden göç etmek durumunda kalabilmektedir. Bazı toplum kesimleri ise kendi ülkelerinde yaşadığı bölgenin sosyoekonomik koşulları sebebiyle başka şehirlere göç etmek zorunda kalabilmektedir.

Dezavantaja sahip bireyler birden çok faktör altında değerlendirilmektedir ancak bunlardan ekonomik yetersizlik her geçen gün daha fazla bireyi etkileyen bir dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Yoksulluk olarak da isimlendireceğimiz bu durum bireyleri sosyal anlamda dışlanmışlıkla karşı karşıya bırakmaktadır. Yoksul ailelerden gelen

öğrenciler sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları gibi akranlarıyla etkileşim kurma konusunda da zorluklar yaşayabilmektedir. Birçok aile yoksulluk nedeniyle istihdam imkânları daha fazla olan kentlere göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Bazı dezavantajlı toplum kesimleri mevsimlik tarım işinde çalışmak amacıyla yılın belli dönemlerinde geçici olarak şehir değiştirmektedirler. Mevsimlik tarım işinde çalışan ailelerdeki öğrenciler de belirli bir süre boyunca okuldan uzaklaşmaları sebebiyle akademik başarı olarak akranlarının gerisinde kalmakta hatta tarım işçiliği çocukların okul terkine neden olabilmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler okuldaki tüm bireylere eşit şartlar altında eğitim-öğretim hizmeti sunmak için çabalamaktadır. Ancak dezavantaja sahip bireylerin yaşadıkları sıkıntılar hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin ellerinde olmayan sebeplerden ötürü öğrencilerin akademik olarak başarısızlığıyla sonuçlanmaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin liderlik davranışı ön plana çıkmakta ve hatta günümüzde yeni bir kavram olan öğretmen liderliği kavramı da gittikçe önem kazanmaktadır. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin başarılarının artırılması için okul yöneticileri ve öğretmenlerin hangi liderlik davranışlarına sahip olduklarını belirlemeye gereksinim vardır.

1.2. Problem Cümlesi

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin başarısının artırılması için okul yöneticisi ve öğretmenler nasıl bir liderlik davranışı sergilemektedir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırma, dezavantajlı öğrencilerin başarısının artırılması için okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin cinsiyet, statü, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş, okul türü, bulunduğu okulda çalışma süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenlerine göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okuldaki dezavantajlı öğrencilerin sorunları nelerdir?
2. Dezavantajlı öğrencilere yönelik öğretmenlerin başarıya katkısı ne düzeydedir?
3. Dezavantajlı öğrencilere yönelik okul yöneticilerinin başarıya katkısı ne düzeydedir?

Araştırmanın nitel boyutunda ise okul yöneticilerinin görüşlerine göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları ve dezavantajlı olmanın kaynağı nedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler dezavantajlı öğrenci başarısının artırılması hususunda hangi çalışmaları yürütmektedir?
3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin ders başarısının artırılması için hangi kurumlarla nasıl iş birliği yapılmaktadır?
4. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre ailelere yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı ve başarılı öğrenciler için okulda nasıl bir ödül sistemi kullanılmaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim her bireyin topluma karşı sorumluluk duyarak, yararlı ve faydalı olabilen, bireylerin kendini gerçekleştirebilmesi ve kişisel donanımlarını arttırabilmeleri için oldukça önem arz eden bir gerekliliktir. Bazı öğrencilerin içinde bulundukları çeşitli koşullar sonucunda dezavantajlı olmaları bakımından, dezavantajlı olmayan birçok öğrenciye kıyasla başarı seviyeleri oldukça düşük kalmaktadır. Bu mevcut durumun ortadan kaldırılması ya da en az seviyeye indirilebilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorumluluk alarak çeşitli uygulamalarla dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretim koşullarını desteklemeleri gerekmektedir. Eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri sadece yöneticilik mi yapmakta yoksa lider olarak sorumluluk alarak mı davranmakta bunu belirlemek okulun etkililiğini belirleyen en önemli göstergedir. Öğretmenler açısından ele aldığımızda alan yazında yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan öğretmen liderliği kavramı her geçen gün önem kazanmakla birlikte öğretmenlerin de etkililiğinin bir göstergesidir. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin liderlik davranışları belirlenerek, dezavantajlı öğrencilerin başarısının arttırılmasına yönelik olarak politika yapıcılara ve karar vericilere katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlar yazılmıştır.

1. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler anket sorularını samimi ve doğru şekilde doldurdıkları varsayılmaktadır.

Bunun için görüşme ve ölçme aracının uygulanması süreçlerinde hedef grubun optimum zamanları belirlenip öğretmen ve okul yöneticilerinden randevu alınarak uygulama bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2022-2023 yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde temel eğitimin farklı kademelerinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde dezavantajlılık kavramı ile lider kimdir ve liderlik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Dezavantajlılık Nedir?

Bir toplumun geleceğine ışık tutacak en önemli etkenlerden başında eğitim gelmektedir. Eğitim, bireylerin temel insani haklarından biri olmakla birlikte gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkının ulusal düzeyde güvencesi 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu hükümleridir. Bu kanun çerçevesinde 7. Madde ile eğitim hakkı “İlköğretim görmek her vatandaşın hakkıdır.” ifadesiyle güvence altına alınmıştır (METK, 1973). Uluslararası düzeyde güvence altına alan belge ise Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi olmuştur. Sözleşmenin 28. Maddesi gereğince taraf devletlerin çocuklara zorunlu eğitimi ücretsiz şekilde sunması ve tüm çocuklara yönelik sağlaması ile yükümlü kılınmıştır (Akyüz, 2001).

Her çocuk fiziksel ve psikolojik açıdan dengeli ve sağlıklı olmakla beraber içinde yaşadığı topluma katkı sağlayabilen, kendini gerçekleştiren ve ayakları üzerinde durmayı öğrenebilen bir birey olması için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Tüm çağdaş toplumlarda her bir bireyin adaletli bir şekilde eğitim öğretim hizmetinden yararlanma hakkı vardır. Ancak tüm bireylerin eşit koşullarda eğitim alması bazı nedenlerden dolayı mümkün olmamaktadır. Bu nedenler arasında yoksulluk, yoksunluk, çocuk işçiliği, engelli olma hali gibi etkenler başlıcalarıdır.

Dezavantaj kavramını zihinsel, bedensel, görme ve işitme duyuları açısından engellilik durumu olarak algılanabildiği gibi bireyler arası yaşam koşullarının farklılığından dolayı eşit koşullara sahip olmamak şeklinde de açıklanabilmektedir. Bireylerin yaşantısını etkileyen ve alan yazında risk faktörü olarak karşımıza çıkan birçok nedenden dolayı bireylerin eğitim hakları sekteye uğramaktadır. Bunlar bireylerin yaşamında yer alan uzun süreli, zor ve sıkıntılı deneyimlerdir. Werner (1989), risk faktörü olarak isimlendirilen durumları yoksulluk, aile içi şiddet, annenin eğitim düzeyi, düşük sosyoekonomik düzey, genetik bozukluklar gibi birçok durum olarak değerlendirmektedir (Akt: Kararmak, 2006: 132). Tüm bunlar ise dezavantajlı olma durumunu doğuran etkenlerdir. Dezavantajlı olma hali doğuştan var olabileceği gibi sonradan da toplumsal ilişki ve deneyimler sonucu ortaya çıkabilmektedir. Doğuştan gelen dezavantajlar çiftlerin

genetik etkileşimi sonucunda ya da çoğunlukla akraba evlilikleri nedeniyle fiziksel engelli olma durumu ya da öğrenme güçlüğü şeklinde birçok durum ile sonuçlanabilmektedir. Çevresel faktörler ise toplumun kalkınmışlık seviyesi, istihdam ve işsizlik sorunu, ülkeler arası veya iç savaş hali, doğal afetler ve salgın hastalık gibi etkenler son yıllarda da sıklıkla karşılaştığımız sorunlardır. Tüm dünyada yakın bir tarihte yaşanan Covid'19 pandemisi ve sonrasında birçok ülkede yaşanan ekonomik sorunlar en yakın örneklerden biridir. Uzun yıllardır süregelen Suriye'deki iç savaş birçok bireyi dezavantajlı konuma getiren bir başka çevresel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde ekonomik zorluklar her geçen gün büyüyerek daha çok insanı kapsayıcı hale gelmektedir. Risk faktörleri arasında en kritik öneme sahip olan faktör, ekonomik bakımdan dezavantajlı olma durumu kabul edilebilir (Winfield, 1994). Kritik önemde olması ise bu durumun diğerlerini etkilemesinden dolayı olduğu söylenebilir. Doğum öncesi yetersiz bakım, kalitesiz beslenme, eğitim düzeyi düşüklüğü gibi birçok durum ekonomik açıdan dezavantajlı olmanın sonucunda meydana gelmektedir (Brackenreed, 2010: 112). Yaşadığımız toplumda bireylerin her geçen gün ekonomik sıkıntılarının artması ile en sık karşılaşılan dezavantajlılık, yoksulluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ekonomik açıdan dezavantajlı olmak ile yoksulluk arasında ilişki bulunmakta, bu durum aynı zamanda eğitim hayatını etkileyerek öğrencilerin başarısızlığının artmasına sebep olmaktadır. Birçok aile yoksulluğun getirdiği şartlar yüzünden çocukların eğitim hayatını arka plana atarak çocuk işçiliğine zemin hazırlamak zorunda kalmaktadır. Dezavantajlı kavramı ile ele alınmaya başlayan ilk faktör yoksulluk ve yoksunluk olmakla beraber sonrasında birçok disiplin ile ilişkili bir kavram haline gelerek geniş bir çerçeveden değerlendirilmeye başlanılmıştır (Başhan ve Metin 2023: 3042).

2.1.1. Yoksulluk

İnsanların bir arada yaşamaya başladığı ve etkileşim içinde olduğu ilk zamanlardan bu yana yoksulluk kavramı ile karşılaşmaktadır. Ancak 17. yy başından itibaren sosyal bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanayileşmeye dayalı kapitalizmin belirginleşmesi ile birlikte 18. ve 19. yy'da artan yoksulluk, dönemin düşünürlerinin de dikkatini ve ilgisini çektiği söylenebilmektedir (Şenses, 2001). 1901 yılında Seebom Roventree'nin tanımlaması ile ortaya çıkan ilk yoksulluk tanımı; bireylerin asgari düzeyde temel

ihtiyaçlarını (beslenme, barınma, giyim vb.) karşılayamayacak olmasıdır (Yıldırım ve Arpacıoğlu, 2011: 60). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de olduğu gibi bireylerin temel düzeyde fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılama imkânları bile kısıtlı ise diğer ihtiyaçlarını karşılayabilecek psikolojik zeminin sağlanmış olduğunu düşünmek yanlış olacaktır. Ulusal düzeyde tanımlanan yoksulluk sınırı, belirlenmiş en düşük kaloriye sahip gıdayı almaya yetecek olan gelir düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise yoksulluk, bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmesi olarak yer almıştır (Taş ve Özcan, 2012: 3). Temel insani ihtiyaçların karşılanmamasının yanı sıra okuma yazma oranı, refah düzeyi, sağlık hizmetlerinden gerektiği ölçüde faydalanamama, uzun ve sağlıklı yaşam gibi birçok durumun da yoksulluk sürecinden etkilenmesi göz önüne alınması gereken bir durumdur (Ak, 2016: 296-297).

Ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri ve uygulanan ekonomi politikaları, yoksulluğun belirlenmesinin göstergelerinden biridir. Farklı ülkelerde yaşayan insanların yoksulluk kriteri de kendi içinde bulunduğu şartlar altında değerlendirilmelidir. Örneğin; Avrupa'da bir ülke vatandaşının yoksulluk kriteri ile Afrika'da kıtlıkla mücadele eden bir vatandaşın yoksulluk kriterinin aynı olduğundan söz edilemez.

Yoksulluğu sadece gelir yetersizliği gibi tek bir faktörün sonucu olarak değil de maddesel yoksulluk, yoksun olma durumu ve kırılganlık gibi tanımlamaların birbirine olan etkileri ve bu faktörlerin bütünü ile ilişkilendirmek daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır (Temiz, 2008: 63). Kronik yoksulluk çoğunlukla tüm bu faktörlerin nesilden nesile aktarılması ile bireylerin bu döngüyü kırmak için çaba göstermemeleri ve bundan kurtulmanın mümkün olmaması halidir. Etiyopya ve Hindistan gibi ülkelerde yüksek düzeyde kronik yoksulluk ile birlikte şiddetli yoksulluğun bir arada yaşandığı ülkelere bazılarıdır (Arpacıoğlu, 2012: 7).

Özcan, Balyer ve Yıldız (2018: 533) ise yoksulluğu; işsizlik, ayrımcılık, yoksunluk ve sosyal dışlanma gibi birçok dezavantajlı olma durumunu beraberinde getiren çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamışlardır. Birçok çalışmada yoksulluk; göreceli ve mutlak olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır. Bu iki boyutun ortak noktası olarak asgari yaşam standardına erişememiş olma durumu olarak ifade edilmektedir (Öztürk, 2008: 607). Sosyal dışlanmanın çok boyutlu bir yoksulluk süreci olduğunu, bu durumda sosyal, siyasal

ve kültürel unsurları da bu sürece dahil etmemiz gerektiğini göstermektedir (Hekimler, 2012: 15).

2.1.1.1. Mutlak yoksulluk ve görel yoksulluk

Bireylerin asgari yaşam standardında yaşamlarını devam ettirebilmeleri için en temel ihtiyaçlarını karşılayamaması mutlak yoksulluk olarak açıklanmaktadır (DPT, 2001: 103). Sadece temel gıda harcamaları bazında değerlendirmekten ziyade barınma, ısınma, giyim, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçlarında birlikte değerlendirilip geniş bir perspektiften değerlendirilmektedir. Küreselleşen yoksulluğun ölçülebilmesi için öznel değil de nesnel kriterler belirlenmesi zorunlu hale gelmiş ve bu nedenle mutlak yoksulluğu ‘kişi başına tüketilen kalori düzeyi’ olarak ölçüt belirlenmiştir. 1990 yılında Dünya Bankası’nın çalışmasına göre bir insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gereken minimum kalori miktarı 2400 k/cal hesaplamasına dayanılarak (tıbbi olarak bir yetişkinin günlük ihtiyacı 2800-3000, ağır işlerde çalışanlar için 3200-3800 k/cal esas alınmaktadır) günlük bu besini alamayanlar ise Dünya Bankası tarafından ‘mutlak yoksul’ olarak sayılmaktadır (DPT, 2001: 103-104).

Mutlak yoksulluk tanımlaması ile birlikte görel yoksulluk tanımlaması ortaya çıkmaktadır. Görel yoksulluk ülkeden ülkeye değişebilen, ülkenin tüketim alışkanlıklarına paralel olarak minimum kalori ihtiyacı ile beraber kültürel ve toplumsal olarak tüketimi düşük seviyede olanları tanımlayan bir kavramdır. Görel yoksullar temel ihtiyaçlarını kısmen karşılayabilen ancak sosyal anlamda refah seviyesinin altında kalan bireylerdir. Adam Smith görel yoksulları; ‘temel ihtiyaçlarını karşılayan ama kişisel kaynakların yeterli olmamasından kaynaklı toplumsal refah seviyesinden altta kalan ve sosyal anlamda katılım düzeyi kısıtlanmış ya da engellenmiş bireyler’ olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama ile beraberinde görel yoksulluk, bireylerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında diğer bireyler karşısındaki durumu olarak göze çarpmaktadır (Arpacıoğlu ve Yıldırım, 2011: 63).

2.1.2. Çocuk yoksulluğu

Ailelerin yoksulluğu elbette çocuklar için de aynı sonucu doğurmaktadır. Çocuk yoksulluğu 1980’li yıllara kadar aile yoksulluğu ile birlikte değerlendirilirken, seksenli yılların başında farklı bir olgu olarak incelenmeye başlanmıştır (Dayıoğlu, 2007: 83-84). Aynı değerlendirme alanı olması, aile yoksulluğunun hanedeki birey sayısı ortalamasına

bağlı olarak çocuk yoksulluğun etkisinin daha yüksek düzeyde olması ile açıklanabilir. Evrensel kabul gören bir çocuk yoksulluğu yorumu olmamakla birlikte, gelir düzeyi olarak yoksulluk ve temel ihtiyaçlarından mahrum kalma ile yaşanan ülkede en düşük yaşam standartlarına bile ulaşamayan çocuklar kastedilmektedir (Tekdemir, 2019: 58-59).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gereği çocukların hakları garanti altına alınmış olmakla beraber aslında çocuk yoksulluğu evrensel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (ASHB, 2013). Eğitim, yoksulluk döngüsünün kırılması için en güçlü etkidir. Eğitimden mahrum kalan bireylerin hayatları boyunca çeşitli riskler ile karşılaşması kaçınılmazdır. Yoksulluk çemberinde kalmış çocukların temel hakları olan sağlık, eğitim ve en önemlisi yaşam haklarının yanında; dışlanma, şiddet, sömürü gibi unsurlardan korunabilmesi de oldukça zor olacaktır (Kahraman, 2015: 8).

2.1.3. Sosyal dışlanmışlık ve yoksunluk

Bireylerin sosyal anlamda dışlanması, toplumla ilişkisinin düşük ya da kopmuş olması şeklinde tanımlanabilir. Çoğunlukla yoksulluğun etkisiyle yaşanan bu kopukluk bireylerin sağlıklı ilişkiler kurmasında da sorunlara yol açmaktadır. Temel insani ihtiyaçların karşılanamaması sonucunda bireylerin yaşadığı ve içinde bulunduğu maddi kaygı, çevre ile ilişkilerinin de olumsuz etkilenmesine zemin hazırlamaktadır. Toplumsal dezavantajlılığa maruz kalan bireyler birden fazla dezavantajlı durumu bir arada yaşamakta ve bundan kaynaklı olarak dezavantajlılığa neden olan etkenler birbirleri üzerinde pekiştirici bir etki göstermektedir (Demir, 2021: 43).

Sosyal devlet anlayışı toplumda bireylerin refah seviyesinin artırılmasını gerektiren bir kavramdır. Bununla birlikte tüm bireylere eşit ve adil bir eğitim hakkı sağlamak da sosyal devlet olmanın gerekliliğidir. Bu bakımdan sosyal devlet olgusu tartışmaları, aynı zamanda sosyal dışlanmışlık kavramını da beraberinde getirmiştir. Hekimler (2012: 4)'e göre sosyal dışlanmışlık ile kast edilen, bireylerin herhangi bir sebepten ötürü toplumsal ve ekonomik hayattan çıkarılması ve bu kimselerin görünmezden gelinmesidir.

Dezavantajlı olarak hayata başlayan öğrencilerin yoksulluk koşullarında büyümesi onların çok yönlü gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Yoksul ailelerde çocukların kritik dönemlerinde gelişimsel faaliyetlerinin maddi, manevi ve duygusal açıdan eksik şekilde giderilmesi yoksunluk durumunu ortaya çıkmaktadır. Kritik dönemler, bireylerin öğrenme ortamlarında yaş faktörüne bağlı olarak belirli becerileri kavrama ve öğrenme açısından en elverişli oldukları dönemlerdir. Gelişimi sosyal açıdan ele alan Erik Erikson'a

göre; bireylerin kritik dönemleri başarıyla atlatması sonraki dönem için daha sağlıklı bir zemin hazırlamaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016: 44). Erikson bu kritik dönemleri; temel güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duyma, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, yakınlık kurmaya karşı yalnız kalma, üretkenliğe karşı duraklama, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk şeklinde adlandırmıştır (Aydın, 2014; Akt; Ummanel ve Dilek, 2016: 44).

Genç yetişkinlik evresini kapsayan yakınlık kurmaya karşı yalnız kalma dönemindeki birey bu evreyi sağlıklı şekilde atlatamadığında başkalarıyla ilişki kurmakta zorluklar yaşayabilir ve sosyal dışlanmaya maruz kalabilir. Adaman ve Keyder (2005: 7) sosyal dışlanmayı açıklarken sosyal dışlanmanın ilişkilerle ortaya çıktığını belirtmektedir ve bu nedenle de sosyal katılımın yetersiz olması, ilişkilerde kopukluk meydana gelmesi, güçten yoksun olma durumu şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda bu kavramı çok boyutlu olduğunu ileri sürerek mekânsal, siyasal ya da kültürel olarak ortaya çıkabileceğini ileri sürmektedir (Adaman ve Keyder, 2006: 7). Bireyler ekonomik, siyasal ya da toplumsal anlamda sosyal dışlanmaya maruz kalmaktadır.

Yoksunluk kavramı, karşılıklı olarak döngüsel etkileşim içerisinde sosyal dışlanma kavramı ile birbirini etkilemektedir. Sosyal dışlanma yaşayan bireyler, diğer bireylerin eriştiği olanaklara ulaşamaması ve mahrum kalmaları ile yoksunluk yaşamalarına sebep olmaktadır (Çomuk, 2018: 2-3). Bu durum psikolojik ve sosyal sorunlara neden olabilmektedir.

2.1.4. Dezavantajlı gruplar

Ülkemiz açısından dezavantajlı olma hali kırsal bölgelerimizde ve özellikle büyük şehirlerimizin çeperlerindeki mahallelerinde oldukça yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomik açıdan yetersiz geliri olan bireyler kenar mahallelerde yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Çalışacağı işi bulunmayan veya iş bulmakta zorlanan birçok aile, yaşadığı kentin pahalı yaşam koşullarında çeşitli zorlukla başa çıkmaya çalışmaktadır. Ev kirası, faturalar, yeme-içme giderleri, sağlık giderleri ve evdeki bireylerin kişisel ihtiyaçlarının maliyeti her geçen gün artmakta ve ekonomik yetersizlikler bireyleri çaresizliğe sürüklemektedir. Yoksul bireyler kimi zaman kayıt dışı ve merdiven altı olarak tabir edilen ruhsatsız ve iş sağlığı ve güvenliğinin olmadığı koşullarda çalışmak durumunda

kalmaktadır. Bazı aileler ise sürekli bir işi olmamakla birlikte mevsimlik iş adı altında başka illerden belli sürelerle başka illere göç etmektedir. Koruk (2010: 18) tarafından Adana ilinde çalışmaya giden mevsimlik tarım işçisi aileler üzerine yapılan araştırmada, mevsimlik tarım işçiliği göçlerinin %56,5'inin Adıyaman, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Gaziantep'ten yapıldığı görülmektedir. Mevsimlik tarım işçiliği, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki ailelerde yoğunluk göstermektedir. Mevsimlik tarım işçiliği üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda Şanlıurfa ili öne çıkmaktadır. Hayata Destek Derneği (2014) tarafından yapılan mevsimlik tarım işçiliği raporunda görüşme yapılan 168 ailenin 100'ü Şanlıurfa'dan göç eden aileler olduğu görülmektedir (HDD, 2014).

Bireylerin yoksulluk durumu zaman içerisinde değişkenlik göstermesi olağan olup yapısal nedenlerden dolayı yoksulluğun uzun süreli ve kalıcı olması kronik yoksulluk olarak tanımlanmaktadır (UNDP, 1997:13, Akt. Sağlam ve Uğur, 2023: 935). Yoksul ailede doğan çocuklarda ailelerinin kaderini yaşamak zorunda kalarak kronik yoksulluk döngüsüne hapsolabilmektedir. Akranlarına oranla eğitim hayatlarında kopukluklar meydana gelmekte ve birçok açıdan yoksunluk çekmektedir.

2.1.5. Mevsimlik tarım işi

Uzun yıllardan beri süregelen mevsimlik iş kavramı esasen hızla gelişen sanayileşme ve tarımda makine kullanımının gelişmesi ile birlikte kırsal bölgelerde yaşayanlar için âtıl işgücü doğurmuştur. Bununla birlikte toprağı bulunmayan halk makineleşmenin kullanılamayacağı işler için yılın ilkbahar aylarında tarımın yoğun olduğu illere göç etmesi ve sonbaharın son aylarında da evlerine geri dönmeleri ile mevsimlik iş süreci sonuçlanmaktadır. Bu aileler gittikleri bölgelere güvenli seyahat etme, gittikleri yerde çadırda ya da âtıl alanlarda yaşama ve çalıştıkları işlerde herhangi bir iş güvenlikleri olmaması gibi birçok sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Orhan ve Akpınar, 2018: 417).

Mevsimlik tarım işçiliği geçici ve gezici olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Geçici tarım işçiliğinde çalışan aileler yaşadığı bölge çevresinde olmak üzere başkasının arazisinde günlük ücret alarak çalışan kişilerden oluşmaktadır. Gezici tarım işçiliği ise ilkbahar aylarından sonbahar aylarına kadar süren hasat dönemi boyunca başka şehirlerde ve bölgelere yapılan yolculuk ardından oradaki işleri yapan işçilerden oluşmaktadır (Önen. 2012: 285). Bununla birlikte bu sürece dahil olan birçok öğrenci bu yolculukta ailesiyle beraber olması sebebiyle yer alırken yılın belli

dönemlerinde çeşitli süreler boyunca eğitim hayatından yoksun kalmaktadır. Bu nedenle gerek okula bağlılıklarının azalması gerek başarılarının düşmesi gerek de okulu terk etme oranlarının artması bu gibi öğrencilerde sıklıkla gerçekleşen durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aileleriyle birlikte mevsimlik iş için giden öğrencilerin eğitim hayatında yaşadığı kopukluk görünen bir gerçektir. Öğrenciler eğitim hayatında yaşadıkları kopukluk nedeniyle hem okul başarısı olarak hem de arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Akranları ile ilişkilerinde uyum problemleri yaşayabilmektedirler. Mevsimlik tarım işi için okullardan belli süre zarfında uzak kalan öğrencilerin derslerinde başarısız oldukları, okuma-yazma becerilerinin zayıf olması, okulda arkadaşları tarafından dışlandıkları, yetersiz beslendikleri ve fiziksel olarak güçsüz oldukları, argo sözcükler kullandıkları ve olumsuz koşullarda çalıştıkları için sağlık problemleri yaşadıkları belirlenmiştir (Tabcu, 2015: 81). Ancak okullarda bu öğrenciler için herhangi farklı bir program uygulaması bulunmamaktadır. Mevcut durumda ise okul yöneticileri ve öğretmenler dezavantajlı öğrencilere destek olma ve ihtiyaçlarını karşılamakta kısıtlı imkanlara sahiptirler.

Ailevi olarak sosyoekonomik dezavantaja sahip olan bireylerin birçoğunun akademik başarı açısından düşük seviyelerde olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ülkemizde rastlanan bu durumun temel nedeni genellikle aile ortamındaki yaşantı sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde hayat standartlarının zorluğu, çocukların aileye katkı sağlamaya mecbur kalması eğitim hayatını sekteye uğratmaktadır. Gün geçtikçe çocukların omuzlarına yüklenen sorumluluklar, eğitim öğretim hayatından kopmasını kolaylaştırmaktadır.

Dezavantaja sahip bu öğrencilerin başarıları incelendiğinde akademik başarının düşmesi okula olan bağlılığı etkilemekte, devamsızlığı artırıp okul terkine neden olabilmektedir. Bu öğrenciler için risk faktörünü azaltabilmek adına yöneticiler ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının artırılması amacıyla okul yöneticileri; öğretmenler, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri, veliler ve üniversiteler ile birlikte iş birliği içerisinde olmalı ve bu konuda sorumluluk almaları gerekmekte ve okulun etkililiğini artırması gerekmektedir (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018: 542). Dolayısıyla bu sorumluluğu üstlenen yönetici ve

öğretmenlerin benimsemiş oldukları liderlik davranışları ve olaylara yaklaşım tarzları da önem arz etmektedir.

2.1.6. Mevsimlik tarım işçiliğine ilişkin yasal düzenlemeler ve raporlar

Hayata Destek Derneği'nin 2014 yılında mevsimlik tarım işçiliği üzerine araştırma yaparak bir rapor hazırlamıştır. Raporda mevsimlik tarım işlerinde çalışan ailelerin yaşam koşulları incelenmiş; yoksulluk, yoksunluk ve sosyal dışlanmışlıkları açıkça gözler önüne serilmektedir. Araştırma raporunda yer alan bilgiler ışığında mevsimlik tarım işinde çalışan ailelerin işe gittikleri bölgelerde zor şartlar altında yaşam sürmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Özellikle sağlık, hijyen, öz bakım, güvenlik ve hatta gelişim açısından çocuklar için oldukça elverişsiz yaşam koşullarına maruz kalmaları söz konusu olmaktadır (HDD, 2014).

Aynı rapor; su tedariki, sanitasyon ve hijyen desteği (WASH – Water Supply, Sanitation and Hygiene) açısından ele alınmış olup İnsani Yardım Sözleşmesi ilkelerine dayanan bir yaşam standardının sağlanıp sağlanmadığını bizlere göstermektedir. Fakat mevsimlik işçilerin konakladığı kamp ya da çadırlarda asgari WASH standartlarına bile yaklaşamadığı tespit edilmiştir (HDD, 2014).

İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin, Bernard Van Leer Vakfı desteği ve Çukurova Kalkınma Ajansı iş birliği ile Adana ilinde yürütmüş olduğu, 2016-2017 yıllarını kapsayan 'Kapsayıcı ve Katılımcı Okullar için Eğitimcilere Yönelik Çocuk İşçiliği ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi' ismi ile hazırlanan raporda da çocukların mevsimlik iş sürecinde yaşadığı riskli durumlar ortaya konulmuştur. Hazırlanan rapor mevsimlik tarım işçilerinin çocukları arasında kapsayıcı bir tutum gözeterek eğitime dahil olmaları amaçlanmış olup kendilerini değerli ve mutlu hissetmeleri sağlamak için eğitimcilere yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Çalışmanın bir diğer hedefi ise mevsimlik tarım işçiliğinde çalışan çocuklara kapsayıcı bir ortam yaratmaları amacıyla büyük sorumluluğa sahip olan öğretmenlere de destek olmaktır. Bu kapsamda planlanmış olan farklı etkinlikler, ayrımcılıktan uzak kapsayıcı bir tutumla eğitimcilere sunulmaktadır (İBÜ, 2019).

2.1.7. Okul terki ve nedenleri

Okul terki bireylerin çeşitli nedenlerle eğitim hayatından mahrum kalarak okulu bırakması olarak ifade edilebilir. En belirgin anlamıyla eğitimin resmi bir diploma

olmaksızın sonlanması şeklinde bir tanımlama yapılabilir (AÇEV, 2006: 4). Türk Eğitim Sisteminde zorunlu eğitim 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim, ortaokul ve lise eğitimi olmak üzere 12 yılı kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Resmi anlamda Türkiye’de okul terki gibi bir kavram söz konusu değildir. Ancak bazı bireyler farklı nedenlerden dolayı zorunlu eğitim çağında bile okula devam edememektedir.

Bu konu ile ilgili araştırmalarda okul terkinin nedenleri arasında eğitim sistemi ve okulların mevcut durumunun yanı sıra sosyokültürel yapının etkisi ile ekonomik koşulların neden olduğu göze çarpmaktadır (Şimşek, 2011: 29). Okul terki nedenleri bölgesel olarak farklılık göstermekte olup bireysel ya da çevresel koşullar nedeniyle ortaya çıkabilmektedir (AÇEV, 2006, 9). Özdemir, Şirin ve Sezgin (2009) tarafından yapılan çalışma ile okulu bırakma eğilimi gösteren öğrencilerin genel özelliklerini; dürtüsel davranma, disipline aykırı davranışlar gösterme, yoksulluk, kültürel yoksunluk, ailesi ve yaşlılarıyla sorunlar yaşama, okuldan kaçma, okul etkinliklerinde isteksiz olma, madde bağımlılığı şeklinde sıralamıştır (Akt. Özer, Gençtanırım, Ergene, 2011: 304-305).

Okul terki ile beraber ortaya çıkan sonuçlar hem bireysel sorunları beraberinde getireceği gibi toplumsal sorunlara da yol açmaktadır. Bireylerin eğitim hayatını verimli bir şekilde tamamlamadan okul terki ile sonuçlanması hem devleti ekonomik anlamda zarara uğratmakta hem de bireyin gelişen topluma uyumunu zorlaştırmaktadır.

2.1.8. Eğitimde cinsiyet eşitsizliği

Eğitim hakkı her bireyin sahip olduğu bir hak olmakla beraber dünya genelinde kadınların bu haktan eşit oranda yararlanamaması birçok toplumda geçmişten beri var olan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde okullara baktığımızda tüm bireylere eşit ölçüde fırsat tanındığı görünse de uygulamada karşılaşılan bu eşitsizlik, toplumsal yapı ile de ilişkili olabilmektedir. Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye’de de eğitim alanındaki eşitsizlik varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Coşkun, 2019:29).

Ülkelerin kalkınması ve refah seviyelerinin artmasında eğitimin payı oldukça büyüktür. Ekonomik büyümeyi etkileyen unsurlardan biri olarak karşımıza çıkan cinsiyet eşitsizliği; kadınların beşeri sermayesinin kısıtlı olmasına ve bunun etkisiyle ortaya çıkan toplumun ortalama kişi sermayesinin azalması ile ülkelerin ekonomik anlamda büyümesinde olumsuzluklara neden olmaktadır (Önal, 2017: 68-69). Kadınların sosyal hayatta bir statü edinmesi için eğitim temel bir etkidir. Az gelişmiş ülkelerde daha sık karşılaşılan bir durum olmakla beraber kadınların eğitim haklarından yararlanmaları için

eşit şartlar sağlanamamaktadır. Eğitim hakkının yanı sıra çalışma hayatında ve siyaset gibi alanlarda da fırsat eşitliğinin olmadığı gözlemlenmektedir. Gelişmekte olan ülkelere baktığımızda eğitim hakkından eşit ölçüde yarar sağlayamayan kadınların, verimlilik sürecine ve kalkınmaya olan faydasının azaltılması ile kadının yoksulluğun temel aktörü haline gelmesine sebep olduğu görülmektedir (Özpolat ve Yıldırım, 2009: 3). Kadınların eğitimi ile amaçlanan; refah düzeyinin artırılması, çalışma verimliliğinin artması ve ekonomik seviyelerinin güçlendirilmesi ile yoksulluğu ortadan kaldırarak iyi bir yaşam standardına erişmesi amaçlanmaktadır (Yaşar, 2018: 56).

2.1.9. Çocuk işçiliği ve nedenleri

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. Maddesine göre 18 yaşını doldurmamış herkes 'çocuk' olarak tanımlanmaktadır (ASHB, 2013). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nun tanımlamasına göre de 15-24 yaş arasında bulunan bireyler 'genç işçi' olarak yer almakta olup ILO 'çocuk işçi' kavramı ya da 'çalışan çocuk' olarak tanımladığı yaş gurubu ise 15 yaş altında kalan bireyler olup, aile yaşamına katkı sağlamak için çalıştırılması olarak uluslararası literatürde yer edinmiştir (Tor, 2010: 26-27). Türkiye'de kabul gören tanımlama ise 4857 sayılı İş Kanunu çerçevesinde ILO'nun yapmış olduğu 'çocuk işçi' ve 'genç işçi' ayrımı olarak kabul edilmiştir (İK, 2003).

Çocuk işçiliği geçmişten günümüze tüm dünyada karşımıza çıkmakta olan bir sorundur. Gelişmekte olan ülkeler arasında kabul edilen Türkiye açısından ele aldığımızda bunun altında yatan temel sebep ise ailenin içinde bulunduğu yaşam standardı ve ekonomik koşullar olduğu bir gerçektir. Bunun yanı sıra ailenin eğitime karşı tutumu da elbette önemli bir faktördür.

Çocuk işgücünün en çok karşılaşıldığı alan kırsal kesimlerde tarımsal faaliyetlerdir. Kırsalda yaşayan birçok aile çocuğun eğitimden yararlanması gerekirken onu bir ekonomik gelir kaynağı görmesi, çocukların zor koşullarda çalışmasına neden olabilmektedir. Bu durumun altında yatan sebepler ailenin maddi yetersizliği, çocuğu eve gelir sağlayan maddi kaynak aracı olarak görmeleri, eğitim ile geçirilen sürenin çocuğun geleceğini garanti altına almayacağı inancı gibi nedenler ailenin çocuk yaşta bireyi çalıştırmasına ve ucuz işgücü ile kalifiye olmayan eleman ihtiyacı olan küçük işletmeler tarafından da çocukların çalıştırılmasına zemin hazırlamaktadır (Kılıç, 2009: 1-2). Kayıt dışı çalıştırılan bu bireyler haklarını aramayı bilmedikleri ve bir dayanakları olmadığı için işverenler tarafından tercih edilmektedir.

Çocuk işçiliği ülkeler için uzun vadede yaşanacak birçok sıkıntıları da beraberinde getirecektir. Nitelsiz işçi ve düşük verim, çocuk işçiliğinin dezavantajı olarak toplumsal anlamda karşımıza çıkan problemlerin temel sebeplerinden biridir. Çocuk işçiliğinin en önemli sakıncalardan biri de bireylerin eğitim hayatını yarıda bırakarak, kendini geliştirecek ve değişen dünya düzenine ayak uyduracak dönüşümü gerçekleştirecek potansiyellerinin neredeyse yok olmasıdır. Kendini gerçekleştirme potansiyelinin yok olma ihtimali çocukların yaşamında bir kısır döngüye sebep olmakta ve bu kısır döngüden çıkış her geçen gün daha da geri dönüşü olmayan bir hale gelmektedir.

2.1.10. Eğitim dışında kalan çocuklar

Türkiye’de 2012 yılından itibaren ilköğretim, ortaöğretim ve lise eğitimi olmak üzere üç aşamada uygulanan 4+4+4 yıldan oluşan zorunlu eğitim sistemi mevcuttur. Eğitim öğretim çağına gelen tüm bireylerin bu süreyi tamamlaması ve mezun olması gerekmektedir. Ancak birçok çocuğun zorunlu eğitim sürecinin dışında kaldığı istatistiki veriler ile görülmektedir. Türkiye Eğitim Derneği’nin düşünce kuruluşu olarak yayım yapan TEDMEM tarafından yayımlanan 2021 ve 2022 yıllarına ait raporlarda eğitim dışında kalan çocuklara ilişkin en güncel veriler göze çarpmaktadır.

TEDMEM, 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda yer alan bilgiler zorunlu eğitim çağına olması gereken 6-17 yaş aralığındaki yaklaşık 675.861 çocuğun eğitim dışında kaldığını ve bu sayı içerisindeki en büyük pay sahibi grubun 457.274 çocuk ile 14-17 yaş grubu olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2022: 43). Lise çağındaki öğrenciler en çok okul terki yaşanan grubu oluşturmaktadır. Okul terki ile eğitim dışında kalan çocuklar hem geleceğini riske atmakta hem de ülkelerin ekonomik ve toplumsal kalkınma planlarını gerçekleştirmek için başarı sağlama şansını riske atmaktadır (TEDMEM, 2021a: 16-17).

Tablo 2.1. Yaş Gruplarına Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları* (Kaynak: TEDMEM, 2022: 43).

	Okullaşma Oranı(%)**	Toplam çocuk sayısı***	Okul dışında kalan çocuk sayısı
6-9 yaş	97,23	5.193.546	143.861
10-13 yaş	98,55	5.153.504	74.726
14-17 yaş	90,76	4.948.853	457.274
Okul dışında kalan toplam çocuk sayısı			675.861

*MEB (2021a) ve TÜİK (2021) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

**2020-2021 eğitim öğretim yılı okullaşma oranıdır.

***2020 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarıdır.

Eğitim sistemindeki bir diğer sorun ise erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılamaması olmuştur. 2021-2022 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim çağındaki olan 5 yaş grubu çocukların okul öncesi ve ilkokulda okullaşma oranı önceki yıllara göre düşerek %58,53 olmuştur. Söz konusu durumun nedenleri arasında okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve pandemi sürecinde okula devam etmenin veli rızası doğrultusunda gerçekleşmesinin etkili olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2022: 43-44). Ancak önceki yıllarda da bu sorunun devam etmesi tek nedenin pandemi olmadığına göstergesidir.

TEDMEM, 2022 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda ise zorunlu eğitim çağındaki 570.293 çocuğun eğitim dışında kaldığı ve önceki yıllardakine benzer şekilde en büyük pay oranına sahip 404.462 çocuk ile 14-17 yaş arası olduğu belirtilmektedir. Pandemi sürecinin etkileri ile birlikte 2020 ve 2021 yıllarında 6 yaş grubu çocuğu olan ailelerin çocuklarını okula başlatma yaşını erteledikleri görülmektedir (TEDMEM, 2023: 54-55).

Tablo 2.2. Türkiye’de 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Tek Yaşa ve Cinsiyete Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları (Kaynak: TEDMEM, 2022: 54).

Kız çocukları				Erkek çocukları			
Yaş	Okullaşma oranı (%)	Kız çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	Okul dışında kalan kız çocuğu sayısı	Yaş	Okullaşma oranı (%)	Erkek çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	Okul dışında kalan erkek çocuğu sayısı
6 yaş	97,02	653.286	19.468	6 yaş	96,73	687.231	22.472
7 yaş	99,03	659.977	6.402	7 yaş	99,05	696.329	6.615
8 yaş	98,99	634.077	6.404	8 yaş	98,98	669.476	6.829
9 yaş	98,88	634.158	7.103	9 yaş	98,86	667.469	7.609
6-9 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			39.376	6-9 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı			43.525
10 yaş	98,75	612.709	7.659	10 yaş	98,76	646.130	8.012
11 yaş	98,39	618.743	9.962	11 yaş	98,30	652.707	11.096
12 yaş	98,52	621.588	9.200	12 yaş	98,45	656.648	10.178
13 yaş	97,70	642.530	14.778	13 yaş	98,22	676.659	12.045
10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			41.598	10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı			41.331
14 yaş	95,09	637.731	31.313	14 yaş	96,38	672.707	24.352
15 yaş	92,90	619.603	43.992	15 yaş	94,08	652.780	38.645
16 yaş	91,01	609.933	54.833	16 yaş	92,30	644.030	49.590
17 yaş	86,94	600.230	78.390	17 yaş	86,89	635.761	83.348

Tablo 2.2. (Devamı) Türkiye’de 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Tek Yaşa ve Cinsiyete Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları (Kaynak: TEDMEM, 2022: 54).

14-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı	208.527	14-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı	195.935
6-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı	289.502	6-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı	280.791
Okul dışında kalan toplam çocuk sayısı: 570.293			

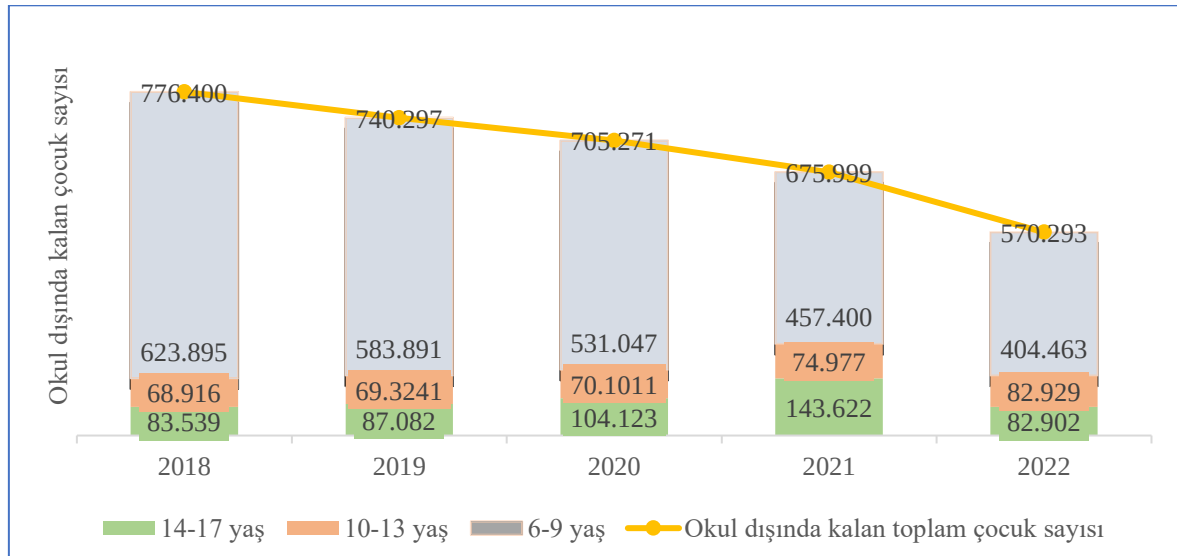
NOTLAR: Okul dışında kalan çocuk sayıları, MEB (2022a) ve TÜİK (2022) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

*Okullaşma oranları, MEB (2022a)’den elde edilen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı tek yaşa ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarıdır.

*Çağ nüfusu verileri, TÜİK’in 2021 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarıdır.

*Zorunlu eğitim çağında olup okul dışında kalan çocuk sayısının hesaplanmasında çağ nüfusundaki toplam çocuk sayısı ile ‘tek yaşa göre’ ve ‘cinsiyete göre’ net okullaşma oranlarının kullanılması, diğer okullaşma verilerine göre (kademelere göre net okullaşma oranları, düzeltilmiş net okullaşma oranları gibi) okul dışında kalan çocuk sayısını belirlemede daha kesin bir veriye ulaşılmasını sağlaması nedeniyle bu sayı, yaşa özgü ve cinsiyete özgü veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

Eğitim dışında kalan çocukların yıllara göre değişimi incelendiğinde son beş yıl içerisinde bu sayının azaldığı görülmektedir. Bu göstergeler izlenen politikaların olumlu yönde etki ettiğini fakat tam anlamıyla sorunu çözmeye yetmediğini göstermektedir. COVID’19 salgını ile beraber 2020-2021 yıllarında bu sayı artmış olup bu artışın pandeminin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ortaokul yaş grubu olarak varsayılan 10-13 yaş arasındaki çocuklarda okul dışında kalma oranı ise son 5 yılın verilerine göre artış gösterme eğilimde olmuştur (TEDMEM, 2023: 55).



NOT: MEB (2022t) ve TÜİK (2022) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

Şekil 2.1. Yaş Gruplarına Göre Yıllar İçinde Okul Dışında Kalan Çocuk Sayısı (2018-2022) (Kaynak: TEDMEM, 2022: 55).

Şekil 2.1. incelendiğinde son beş yıldaki okullaşma oranı 776.400'den 570.293'e düşerek yaklaşık 200.000 azalma gösterdiği ortadadır. Eğitim dışında kalma sorunu aynı zamanda göçmen ailelerin de önemli bir sorunudur. Bu sorunu ortadan kaldırmak adına daha kapsamlı ve istikrarlı politikalar uygulanması gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve her birey eğitimden fayda sağlamalıdır. Elde edilen fayda sadece bireyleri değil ülkelerin geleceğine yaptığı yatırım olacaktır.

2.1.10. Eğitim için şartlı transfer sistemleri (Şartlı Eğitim Yardımı: ŞEY)

Farklı ülkelerde uygulanmakta olan Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) programı Türkiye'de 'Şartlı Eğitim ve Sağlık Yardımları' resmi adı ile uygulanmaktadır. 2001 yılında yaşanan ekonomik krizin ardından Dünya Bankası ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin fonladığı bu program Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu tarafından uygulanarak Sosyal Riski Azaltma Projesi ile birlikte hayata geçirilmiş ve ekonomik krizle mücadele etmek amaçlanmıştır (ASHB, 2014: 12-13). Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) programları arasında yer alan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY), yoksul ve yoksulluk riski olan ailelerde çocukların okula devamlılıklarının sağlanması amacıyla yapılmaktadır. Bu sayede yoksulluk döngüsünün kırılması ve beşeri sermayenin geliştirilip etkin hale getirilmesi hedeflenmektedir. ŞEY kapsamında verilen destek kız öğrencilere ve ortaöğretim çağındaki öğrencilere miktar olarak daha fazla olmaktadır. Burada amaçlanan okullaşma oranının artırılması ve kız çocuklarının okuldan ayrılmasının önüne geçmektir (ASHB, 2014: 13).

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) 2018 yılında 'Yoksulluk Döngüsünden Çıkış: Şartlı Eğitim Yardımı' isimli rapor yayınlamıştır (Dama ve Sundaram, 2018). Bu raporda 2003 yılından bu yana uygulanmakta olan yoksul ailelerin çocuklarını okula kaydetmeleri ve okula devamını sağlamaları amacıyla ailelere eğitim amacıyla yapılan para desteğini konu almaktadır. Dünya Bankası'nın desteğiyle yapılan bu yardım, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın sorumluluğunda yürütülmekte olup dünyada birçok ülkede de yoksul ailelere yönelik olarak uygulanmaktadır.

Şartlı Eğitim Yardımı ilk olarak 2001 yılında yaşanan ekonomik kriz sürecinin ardından gündeme gelmiş ve 2003 yılından itibaren Türkiye'de uygulamaya konmuş, özellikle gelişmekte olan ülkelerde krizi en çok hisseden kesim olan alt ve orta gelir grubunu hedef almaktadır. Ancak programın asıl amaçladığı ise sözü edilen gruptaki

ailelerin çocuklarının okullaşma oranını arttırmak ve eğitim hizmetinden yararlanmalarını destekleyip devamlılığın artmasını sağlamaktır.

Ülkemiz açısından bu uygulama diğer ülkelerdeki sonuçlar ile kıyaslandığında okula gitme istediğinde artışa sebep olmuş ancak okullaşma oranı ve devamlılık sağlama konusunda fazla bir etkisi gözlemlenememiştir (Dama ve Sundaram, 2018). Bu uygulama bizlere gösteriyor ki bazı noktalarda eksik kalınmıştır. Uygulamaya ayrılan maddi destek yoksul aileler açısından başvuruda en önemli unsur halini almıştır. Fakat uygulamanın tam anlamıyla amaçladığı hedeflere erişmesi için eksik yönlerinin geliştirilip uygulamaya devam edilmesi hem maddi kaynakların verimliliğini arttıracak hem de ülkelerin sosyal ve ekonomik politikaları üzerinde olumlu katkılar sağlanacağı bu rapor ile ortaya konulmuştur.

2.1.11. Uluslararası göç ve eğitim sorunu

Türkiye jeopolitik konumu itibariyle uzun yıllardan bu yana göç almaya devam etmektedir. Göç dalgalarının yanı sıra Avrupa'ya göç etmek isteyenler için ise bir transit ülke konumundadır. Başta Suriye olmak üzere Afganistan, Pakistan ve Irak gibi ülkelere de ülkemize doğru bir göç hareketliliği yaşanmaktadır.

Çeşitli sebeplerle ülkelerinden göç etmek zorunda kalan aileler ve çocuklar göç ettikleri ülkede yeni bir düzen kurmaya çalışarak birçok zorlukla mücadele etmektedirler. Bu zorluklar arasında belki de en önemlisi çocukların eğitim hakkından mahrum kalmasıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesi ile her çocuğun eşit şekilde eğitimden faydalanması garanti altına alınmış bir haktır. Ülkemizde de Geçici Koruma Yönetmeliğinde 28. Madde ile 'yabancıların eğitim faaliyetleri ilköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür' yer edinmiştir (GKY, 2014: 6213).

Ülkemizde en fazla bulunan sığınmacı aileler Suriye'de yaşanan iç savaş sonrası gelen ailelerdir. 13 yıldır süren bu göç hareketinin de öncesinde kendi ülkelerinde okulların kapanmaya başlamasıyla yaşanan eğitim sorunu, göçten sonra burada da çocukların eğitim hayatlarında kayıplar doğurmuştur. Yeni bir ülkede yaşama adapte ve ayak uydurmaya çalışan bu çocuklar için eğitimden kopma yaşamalarının ardında birden fazla neden bulunmaktadır. Eğitimden kopmaya sebep olan başlıca problemler; sağlık/engellilik durumu, ekonomik sıkıntılar, okul ortamına ve kültüre ayak uyduramama, aile

ekonomisine katkı sağlamak için çocuk işçi olarak çalışmaya mecbur kalma ve en başta da dil problemi sebep olmaktadır (Gencer, 2017: 839). Eğitimin dışında kalan bireyler işgücü piyasasında da emeklerinin karşılığını tam olarak alamayan ve sömürülen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gül ve Türkmen, 2019: 127). Yaşanan bu gibi problemlerin çözüme kavuşmaması durumunda sorunlar artacak ve daha farklı problemlere zemin hazırlayacaktır.

Geçici koruma statüsünde olan sığınmacı çocuklar Türkiye’de devlet okullarında eğitim alabilecek şekilde desteklenmiş olmasına rağmen birçoğunun okula devam edemediği çeşitli araştırmalarda yer almaktadır. Bu durumun yol açacağı toplumla bütünleşmenin sağlanamaması, suça eğilimin artması, çocuk yaşta evlilik, çocuk işçiliği, toplum tarafından dışlanma ve ayrımcılık, madde kullanımına yönelme vb. durumların yanı sıra kayıp nesillerin yaşanması gibi birçok olumsuz durum meydana gelecektir (Gencer, 2017: 839).

2.1.12. Dezavantajlılar için geniş okul modeli (De Brede School)

Brede School kavramı ilk olarak 1980’li yıllarda İskandinavya ülkeleri ile İngiltere, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanmaya başlayan bir okul türüdür. Bu okullarda çocuk gelişimi üzerinde etkili olan tüm kurumların belirli kurallar çerçevesinde iş birliği yaptığı, çocuklar ve gençler için hem eğitsel hem de temel ihtiyaçlar bakımından birey gelişimine maksimum düzeyde fayda sağlayan bir eğitim modeli esas alınmaktadır. Bu modelde temele amaç; öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerine destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve çocuk gelişimi üzerinde olumsuz etkiye neden olan etmenleri ortadan kaldırarak tüm öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı olmalarına katkı sunmaktır (Karakurt- Abass, 2012: 100-102).

De Brede School türü okullarda genellikle büyük bir kampüs ortamı her türlü imkana ulaşabilir olacak şekilde düzenlenmekte ya da çeşitli kurumlar ile iş birliği yapılarak eğitim öğretim hayatı sürdürülmektedir. Bu nedenle hem öğrenci hem de eğiticilerin sağlık, kültürel, spor vb. olmak üzere her türlü aktivite bakımından ihtiyaçlarının karşılandığı ve güvenlik açısından gelişmiş olan bir yapı olarak düşünülmektedir (Çankaya vd., 2014: 66). Ayrıca geniş bir yelpazede birçok imkana sahip olması nedeniyle öğrencilerin birçok farklı alanda beceri ve deneyimlerini geliştirmelerine destek sunmaktadır.

Van Nistelrooij (2005) çalışmasında Tilburg'daki De Brede okulu için hem kurum içi hem de kurum dışı verileri ele alarak bu okulun kentsel ağ içindeki koordinasyona katkısı incelenmiştir. Bu amaçla koordinasyona katkıda bulunmak için gerekli olan iç ve dış veriler araştırılmış ve bu okulun kentsel ağındaki kurumlarda görev yapan yöneticiler veya koordinatörlere sözlü görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, Tilburg'daki Brede okulunun kentsel ağının, iç ve dış bilginin koordinasyona katkısı açısından literatürdeki talepleri karşılamadığını göstermiştir.

Karakurt- Abass (2012) çalışmasında Hollanda'daki De Brede School (Geniş Okul) türlerinin tanımı, tarihi, önemi, faaliyetleri, desteklerini, yönetimini ve çeşitli faktörleri incelemeyi ve Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma yaparak farklı yöntemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarında hem uygulamacılar için hem de okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için geliştirilen öneriler aktarılmıştır.

2.2. Liderlik Kavramı

Başlık altında liderlik, lider, yönetici liderliği, öğretim liderliği, öğretmen liderliği, okul aile ve çevre iş birliği, okul sivil toplum iş birliği, okul ve diğer kurumlarla iş birliği açıklanmıştır.

2.2.1. Liderlik

Liderlik kavramı, insanlık tarihi boyunca toplulukların olduğu her yerde karşımıza çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında liderlik ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Farklı liderlik tanımının çok fazla olması ise hem dönemin şartlarına göre hem de tanımı yapan kişilerin algılarına yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2020). Başka bir tanıma göre liderlik; geleceği görmek, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı hedefler belirleyebilmek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için örgütün maddi ve insan gücü kaynaklarını etkili olarak kullanmaktır (Şişman ve Turan, 2001). Kurgun (2013) ise liderliği, insanların ortak amaçlar etrafında bir araya getirilmesini içeren bir kavram olarak tanımlamıştır.

Liderlik kavramı toplumsal yaşantının her alanında var olan bir kavramdır. Alan yazına bakıldığında liderlik konusu ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktası, liderlerin çevresindeki kişiler tarafından kabul görme ve benimsenme sebeplerinin ortaya çıkarılması

ile liderlik kavramının ortaya çıkışının araştırılması üzerine olduğu görülmektedir (Beycioğlu ve Şahin, 2017). Çevresini etkileyebilen, onları belli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilen liderlik özelliğine sahip kişilerin belli bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu özellikler; kendini iyi ifade etme becerisine sahip, disiplinli, sorumluluk sahibi, yaratıcı, esnek ve insanların yanında olmayı seven kişiler liderlik anlamında avantaja sahip bireylerdir (Robbins ve Judge, 2020: 187).

Örgütlerde var olan liderlik özelliği liderin özelliklerinin yanı sıra çevresel birçok faktörün de etkileriyle ortaya çıkmaktadır. Günümüzde liderlik üzerine çalışma yapan araştırmacılar, liderlik üzerine sadece belli özelliklerden ya da davranışlardan yola çıkarak yaklaşımdan ziyade, örgütler içerisinde gözlemlenen liderliğin daha karmaşık bir yapıda olduğu ve içinde bulunulan koşullara göre şekillendiğini belirtmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012: 376).

Liderlik kavramı eğitim örgütleri açısından incelendiğinde diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden ayıran en büyük fark ise herhangi bir kâr amacı olmaması ve çıktısının insan olmasıdır (Ereş, 2018: 52). Bu nedenle eğitim örgütleri kurum olarak kâr gütmese de toplumun gelişmesi adına bireylere faydalı dolayısıyla toplum yararına bir yatırım yapmalıdır.

2.2.2. Lider

Liderlik kavramından yola çıkıldığında aslında lider nedir ve kimdir bunu tanımlamak gerekmektedir. Lider kavramı için de literatürde birçok tanım yer almaktadır. Bursalıoğlu (2022)'na göre lider, grubun deneyimlerini değerlendiren, düzenleyen ve bu deneyimler yardımıyla grubun gücünden faydalanan ve onları davranışa yönlendiren kimseler olarak tanımlanmıştır. Lider, kişisel özellikleri sağlam ve dayanıklı olan kimselerdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.2.3. Yönetici liderliği

Liderlik davranışını gösterecek olanlar eğitim örgütleri açısından baktığımızda okul yöneticileri olacaktır. Okul yöneticisi ve öğretmenler; eğitim sisteminde yer alan en önemli iki temel insan gücü kaynağıdır (Cemaloğlu, 2009). Daha kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine bağlı olduğu görülmektedir (Çelik, 2001). Okul yöneticilerinden okullardaki programları uygularken onlardan

beklenen liderlik özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Akt: Yörük ve Akalın Akdağ, 2010: 70-71).

- i. Program ile ilgili olarak yeterli ve doyurucu düzeyde bilgi sahibi olarak süreç içerisinde ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm üretebilmek.
- ii. Okulun fiziki ortamını ve araç gereç ihtiyacını program çerçevesinde hazır bulundurmak.
- iii. Okul işleyişi ile ilgili olarak öğretmenler arasında iş birliği sağlayabilmek.
- iv. Öğretmenlere kendi aralarında deneyim, tecrübe ve bilgilerini paylaşabilecekleri ortamlar sunabilmek.
- v. Yıl içerisinde planlanan etkinlikleri sene başından planlayarak bütün öğretmenler arasında paylaşımını planlamak.
- vi. Süreç içerisinde aksaklık olmadan öğretmenlerin etkinlikleri yapabilmeleri için aylık olarak toplantı düzenlemek.
- vii. Uygulanan program çerçevesinde belirlenen hedeflerin öğretim yılının sonunda bir değerlendirmesini yapabilmek için ortam hazırlamak ve bu ortama bizzat katılım sağlamak.
- viii. Öğretmenlere hem okul içinde hem de okul dışında mesleki gelişimlerine yönelik olarak çeşitli seminerlere katılımları için desteklemek ve yönlendirmek.
- ix. Okul içerisinde öğretmenlere mesleki gelişimlerine yönelik kültürel faaliyetleri teşvik edici uygulamaları desteklemek.
- x. Öğretmenleri yeniliklere karşı cesaretli ve açık olmaları sağlayarak, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını ve süreç içindeki başarılarını sahiplenmelerini sağlamak.
- xi. Öğrenci ailelerini bilgilendirecek seminerler düzenlemek.
- xii. Okuldaki atölye, laboratuvar ve kütüphane gibi fiziki imkanları işlevsel hale getirmek ve kullanmaya teşvik etmek.

2.2.4. Öğretim liderliği

Liderliği incelerken son yıllarda gelişmekte olan öğretim liderliği göze çarpmaktadır. Araştırmacılar 1970’li yıllardan itibaren eğitim liderliği kapsamında okulların etkili ve başarılı olmasında büyük bir payı olan bir kavram olarak öğretim liderliği üzerinde yoğunlaşmıştır (Gümüseli, 1996: 201). Öğretim liderliği diğer liderlik

tiplerinin aksine öğrenci başarısını arttırmaya odaklı olup amacı tamamen okul olan eğitim öğretim sürecini içeren bir liderlik özelliğidir. ABD’de yapılan çalışmalardan birinde öğretim lideri özelliği gösteren okul yöneticilerinden bazıları liderliği şu şekilde tanımlamışlardır (Mc Evan, 1994; Akt: Gülbahar, 2013: 105):

“Öğretim liderliği; aile, öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürlerinin birlikte çalışacağı örgüt iklimi oluşturarak eğitimin başarılmasıdır.”

“Öğretim lideri; risk alabilen, belli hedeflere sahip, enerjik, eğitim ve öğrenme süreçlerine hakim olan, insani becerileri iyi düzeyde kişilerdir.”

“Öğretim lideri; okulu ve öğretimi tüm öğrencilere yönelik sürekli olarak organize edecek yeterlilikte, öğrenme ve öğretme süreçleriyle yakından ilgili ve bu süreçten beslenen kişidir.”

Gelişen ve değişen dünya düzeninde eğitimde meydana gelen değişimlerle de okul örgütü olarak bunlara ayak uydurmak bir gerekliliktir. Bu nedenle okul müdürleri bu değişim sürecinde sadece yönetici olarak değil, eğitim ve öğretim süreçleriyle de meşgul olarak öğretimi hedef alan bir tutumla yaklaşmak durumundadır.

Chell (1995) öğretim liderinin özelliklerini beş madde şeklinde açıklamıştır. Bu özellikler (Chell, 1995; Akt: Kelebek, 2023: 15):

- Hedeflerin tüm paydaşlar tarafından anlaşılması ve hedeflerin gerçekleşmesi için çalışan, vizyon sahibi, öğretim sürecini ve müfredatı kontrol eder.
- Okulda sistemin nasıl ilerlediğini bilir. Öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarını hangi ölçüde yaptıklarına hakimdir.
- Takım çalışmasını önemser ve paydaşlarla hedefler doğrultusunda gereğini yerine getirir. Vizyonu davranış olarak ortaya koyar.
- Bilgiyi harekete geçirerek eğitim öğretim etkinliklerinde gerektiği durumlarda farklı stratejiler, tarzlar ve çeşitli öğretmen kişilikleriyle destek olur.
- Hedefe yönelik olarak düzenli bir okul ortamı yaratarak akademik beceriler ışığında destekleyici bir atmosfer sağlar.

2.2.5. Öğretmen liderliği

Günümüz dünyasında öğretmenler üzerinde beklentiler her geçen gün artmakta ve sorumlulukları da aynı doğrultuda çoğalmaktadır. Sürekli değişen sisteme ve yeni eklenen sorumluluklara ayak uydurmakta güçlük çekenler olduğu gibi kimi zamanda yeterlilikleri bu beklentileri karşılayacak düzeyde değildir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul ile ilgili fikre sahip olması ve yönetim süreçlerinde aktif rol alması bir paydaş olarak oldukça doğaldır. Öğretmenler genellikle yönetici gibi görülmemesine karşın eğitim öğretim sürecinde zümre başkanlığı, sınıf öğretmenliği, stajyer öğretmenlere danışmanlık gibi pek çok yönetsel görev üstlenmekte ve meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmaktadır (Bakioğlu, 1998: 3). Öğretmenlerin birbirleri ile uzmanlıklarını paylaşarak ve ortak hareket ederek etkili ve verimli bir ortam sağlamaları mümkün olacak ve okulun gelişmesine katkı sağlayacaktır. Tüm bunları yaparken öğretmenin liderlik özelliğinin ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Öğretmen liderliği günümüzde önem kazanan bir kavramdır. Hızla gelişen teknoloji ve bilgi çağı ile beraber insanlar bilgiye daha kolay ulaşabilecek imkandadır. Okulların ayakta kalabilmesi de çağa ayak uydurarak değişim gerçekleştirmesi ve etkililiğini arttırmasıyla mümkündür. Bu nedenle okul yöneticisinin liderlik davranışı şimdiye kadar ne denli etkiliyse öğretmen liderliği de gün geçtikçe daha önemli bir faktör haline gelmektedir. Öğretmen liderler, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre sınıf ortamındaki etkinlikleri düzenleyen, bireylerin sürece katılımda istekli ve kendilerini geliştirmeye açık, paylaşarak öğrenmeye katkı sağlayan ve yönelten kişilerdir (Can, 2006: 351). Bu nedenle öğretmen liderliği kavramı öğretmenin okulda ne derece etkili olduğunu ortaya koyan bir kavramdır ve öğrenci başarısını arttıracak bir etki ortaya koyacağı beklenmektedir. Okullardaki yöneticilerin öğretmenleri teşvik edici ve destekleyici bir davranış biçiminde hareket etmeleri bürokratik davranışlardan ziyade öğretimsel liderliği temele alan bir yaklaşım olacaktır (Serin ve Buluç, 2012: 456). Öğretmen liderliği kavramını; sadece sınıfla sınırlı olmayıp okul genelinde sorumluluk alabilen, paydaşlarla iletişim ve iş birliği içerisinde çalışan, yaratıcı fikirler öne sürebilen ve bunları uygulayacak şartları oluşturmak için çabalayan, gelişime ve yeniliğe açık olan öğretmenler olarak açıklamak mümkündür. Okullarla ilgili süreçlerin ve uygulamaların değişmesi ile öğretmen liderliğine ihtiyaç duyulmuştur (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 766). Hem öğrenci başarısını arttırabilmek ve aynı zamanda okulun da başarısını daha üst seviyeye taşıyabilmek için lider öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Soehner ve Ryan (2011)'de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bir okul lideri olduğu belirtmektedirler. Öğretmenlerin; öğretme becerisi, okulun hedeflerine ve beklentilerine uyumlu olacak şekilde sınıfın beklentilerini belirleyebilmesi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri koordine edebilmesi, öğrencilere koçluk yapması ve disiplin sağlama gibi konularda göstermiş olduğu okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkilerinin açık olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.6. Okul, aile ve çevre iş birliği

Eğitim örgütü olarak okulların amaçlarını gerçekleştirmesi bireylerin öğrenme sürecinde tek başına yeterli olmayıp ortak paydaşlar ile de yakından ilişkilidir. Hedefler doğrultusunda yapılacak çalışmalarda bu paydaşlardan da destek almalı ve bir koordinasyon yaratmalıdır. Okul-aile iş birliği ne kadar düzgün işlerse yetiştirilen yeni nesil de bir o kadar topluma faydalı bireyler olacaktır (Özdemir, 2018: 52).

Çocukların hayata başladığında aldığı ilk eğitim aileler aracılığıyla olur. Bu eğitim onların hayatta kalmak için temel gereksinim ve yaşamsal beceriler yanında karakter ve kimlik oluşumu gibi unsurları kapsamaktadır. Aile çocuğun sağlıklı bir kişilik oluşumu sürecinde oldukça önemlidir. Çocuklarıyla ilgilenen, tutarlı davranan, onlara hem ev ortamında hem de toplum içerisinde iyi rol model olan, duyarlı, ahlaklı ve vicdanlı bireyler yetiştirmek ailenin en temel görevidir. Eğitim çağının başlaması sürecine dahil olduğunda ise okul ve ailenin iş birliği içerisinde hareket etmesi çocuğun kişiliğinin gelişmesine destek olup etkili bir öğrenme süreci sunacaktır. Ancak okul sürecinin başlaması ile çocukları ile ilgilenme sorumluluğunu öğretmenlere yükleyerek ev ortamında desteği azaltmak bu süreci zorlaştıran ve çocuğun gelişiminde sorunlara zemin oluşturan unsurlardan biridir. Bu noktada ortaya çıkan etmenlerden biri de ailenin bilinçli bir seviyede olup olmadığı olacaktır. Eğitim seviyesi yüksek aileler okul ile yakın ilişki ve iletişim kurarak iş birliğini yapma eğilimindedir ancak eğitim seviyesi düşük olan aileler, okullar onlarla ilgilenirse dahi bu ailelerin okullar ile ilişkileri yetersiz düzeydedir (Akbaşlı ve Kavak, 2008: 2-3).

Eğitim örgütleri işlevleri bakımından çevresini etkilediği gibi çevresinden de etkilenen bir yapıdadır. Öğrenci temelli eğitim yaklaşımının benimsenmesi ile okul, aile ve çevre iş birliği eskisinden daha fazla önemli hale gelmiştir. Araştırmalar gösteriyor ki okul ve aile iş birliğinin ana okulu gibi erken dönemde başlaması ve okul hayatı boyunca

devamlı olarak sürdürülmesi, çocukların başarısını artırma noktasında olumlu etki göstermekte ve davranışlarına da yansımaktadır (Saylan, 1991: 140).

Yayımlanan 2022 yılı PISA: Türkiye Raporu verilerine göre, “Türkiye’de kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre; avantajlı öğrenciler, dezavantajlı öğrencilere göre; avantajlı okullardaki öğrenciler ise dezavantajlı öğrencilere kıyasla ailelerinden daha fazla destek gördüğünü” belirtmişlerdir (MEB, 2023: 151). Evde aile desteği ile okula gelen öğrenciler öğretmenlerin de ders etkinliklerinde etkili olmasına katkıda bulunacak ve öğrenme ortamını elverişli hale getirecektir. Aileler ve okulların ortak amacı çocuklar olup, onların her yönden gelişmesi ise iş birliği içerisinde hareket etmeleri ile mümkündür. Ailenin örnek olması ve okulda verilen görevleri desteklemesi, takip etmesinin yanı sıra, aynı zamanda öğretmenlerin de süreç içerisinde aileyi bilgilendirip öğrencinin takibinin yapılması tüm paydaşların yararına olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Okul ile çevre iş birliği kapsamında yerel yönetimlerin de rolü bulunmaktadır. Okul yöneticileri okul ve çevresinde oluşan sorunları yerel yönetimlerden destek almadan çözebilmesi oldukça güçtür. Yerel yönetimlerin alt yapı hizmetlerine gereken önemi vermesi, yerel girişimler ve projeler ile eğitimin kalitesini arttıracak dönüşümlere öncülük etmeleri okullara önemli katkı sağlayacaktır (Gürbey, 2012: 83). Merkezi yönetimin bölgesel şartlardan kaynaklı sorunları tespit edip ulaşma noktasında bürokrasinin getirdiği yavaşlama ve gecikmelere takılmaktadır. Eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunlarda merkezi yönetimden ziyade yerel yönetimlerin etkisi artırılarak sorunların çözümü hız kazanabilir (Özan vd. 2015: 73).

2.2.7. Okul sivil toplum iş birliği

Sivil Toplum Kuruluşları (STK); toplumsal yarar gözetme ve üye olan kişilerin menfaatlerini korumayı öncelikli amaç edinen örgütlerdir. Sivil toplum kavramı tarihte çok eski zamanlara dayansa da Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren çağdaş anlamında gelişen ve kabul gören bir kavram olmuştur (Karataş, 2008: 21). Bu örgütlere üye olmak bireylerin gönüllülüğüne dayalı olarak gerçekleşmektedir. STK’lar için bir diğer tanımlama ise ‘devletten izin almayı gerektirmeyen toplumsal ilişkiler ve etkinlikler’ şeklindedir (Akat, 1991: 137).

STK'lar çeşitli toplumsal alanlarda farklı örgütlenmeler ile karşımıza çıkabilmektedir. Bu örgütlenme türleri; Vakıf, Dernek ve Sendika şeklinde gruplandırılabilir.

Vakıflar, toplumsal refahı sağlamaya yönelik olarak sorumluluk güderek faaliyet gerçekleştiren dayanışma ve yardım etme içgüdüğü ile hareket eden kuruluşlardır. Bu örgütü oluşturan üç temel unsur; 'vakfeden', 'vakfedilen şey' ve 'vakfın menfaatleri kendilerine tahsis olunanlar' şeklindedir (Akt. Ertem, 1999: 27). Türk Medeni Kanunu'nun 101. maddesi çerçevesinde vakıflar, "gerçek ya da tüzel kişilerin yeterli mal ve hakları belirli ve sürekli bir amaca özgülemeleriyle oluşan tüzel kişiliğe sahip mal topluluklarıdır" şeklinde yer edinmektedir (TMK, 2001). Eğitim örgütleri ile ilişkili olarak vakıflar öğrencilere burs vermekte, barınma için çözüm üretme ve sosyal anlamda ihtiyaçlarına yönelik destek vermektedirler. Türkiye'de eğitim amacına yönelik olarak; AÇEV, TEGV, ÇEV, MEV, TEV, TED vb. gibi birçok vakıf faaliyet göstermektedir. Bu vakıflardan bazılarının amaçları şu şekildedir:

AÇEV: Anne ve çocukları eğitmek amacıyla faaliyetlerine başlamış günümüzde babalara, ailelere ve çocuksuz kadınlara da eğitimler düzenlemektedir.

TEGV: İlköğretim çağındaki çocukların evrensel değerler ve Cumhuriyet'in temel ilkelerine sahip, nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

ÇEV: Bireylerin zihinsel ve psikolojik işlevlerini özgürce olgunlaşmasına yönelik imkanlar yaratmak ve Türk Ulusunu çağdaş uygarlık seviyesinin seçkin ortağı haline getirmektir.

MEV: Din, dil, ırk, cinsiyet, sosyal katman ayrımı gözetmeksizin eğitim öğretim çağındaki her bireyi okula kavuşturmak ve eğitim faaliyetlerini sürdürmesini sağlamaktır.

TEV: İnsanlarımızın, çağdaş Türkiye idealine ulaşabilmesi ve gelişmesine katkı sağlaması amacıyla imkanlarını yöneltecek ortamlar yaratarak, insan kaynağımızı bilgi üreten ve kullanan konuma getirmeyi amaçlamaktadır.

TED: Türkiye'nin eğitim yoluyla gelişmesine katkı sağlamak, okulların bulunduğu bölgelerin eğitim seviyelerini arttırmak ve maddi olanağı sınırlı olan başarılı çocuklara eğitim vermek amacıyla faaliyet göstermektedir.

Dernekler, kazanç paylaşmak dışında ve ortak bir amaç için bir araya gelen en az yedi gerçek veya tüzel kişinin bir araya gelmesiyle oluşan tüzel kişiliğe sahip topluluklardır (DK, 2004). Kanunda belirlenen bazı hükümler ile dernek kurmak için gerekli şartlar sağlanmış olması gerekmektedir. Eğitim örgütü olarak okullarla dernekler arasında bir faaliyet yürütme yetkisi olmamakla beraber, öğrenci faydası gözetilerek dernekler ailelere ulaşarak fayda sağlayabilmektedirler.

Sendikalar; işçiler ve işverenler arasında karşılıklı olarak ekonomik ve sosyal durumları ile çalışma koşulları ve şartlarının belirlenmesi için toplu iş sözleşmesi yapma, uyuşmazlıkları çözmek için bir araya gelen topluluklardır (STİSK, 2012). Bir diğer ifade ile sanayisi gelişmiş ülkelerde sendikalaşma işçi, işveren ve devlet olmak üzere paydaşlar arasındaki etkileşimi sağlayan konumundadır. Eğitim kurumlarında da benzer şekilde sendikalaşma faaliyetleri olmakla beraber sadece üyelerinin hakları değil, genel kitlenin haklarını korumaya çalışan yapılardır. Sendikal faaliyetler okullar açısından bakıldığında öğrencilere yönelik bir faaliyet yürütmemekte daha çok öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının odağında çalışmalar yapmaktadır. Ancak amaçlanan ekonomik, sosyal ve çalışma şartlarının iyileşmesi elbette eğitimcilerin refahını sağlayarak verimliliğini olumlu etkileyecektir. Bu sayede okul örgütlerinin eğitim verimliliğinin de artacağı ve öğrenciler açısından dolaylı bir fayda sağlayacağı da yadsınamaz.

2.2.8. Okul ve diğer kurumlarla iş birliği

Okullar bireylerin eğitim sürecinde olduğu kadar gelişim sürecine de şahitlik eden kurumlardır. Bireylerin okul dışı hayatında yaşadıkları sorunlar, okul içi yaşantılarında önemli bir etkiye sahip olup kimi zamanda yaşadıkları sıkıntıların kaynağını oluşturmaktadır. Eğitim örgütlerinde öğrencilerin problemleri psikolojik danışmanlar yardımı ile ele alınsa da kimi durumlarda yetersiz kalmaktadır. Korkut (2007)'ye göre psikolojik danışmanların okul içerisinde yürüttüğü çalışmalar çoğunlukla mesleki rehberlik yönünde olup aile boyutundan yaklaşım eğilimi yetersiz düzeydedir. Bu nedenle okul yaşantısında sorunların çözülebilmesi adına sosyal hizmet disiplini ön plana çıkmaktadır.

Eğitim, yoksulluk, bireylerin engel durumu, sağlık durumları, suçluluk ve aileler ile çocukların refah seviyeleri sosyal hizmet ile bağdaştırılan geniş bir yelpaze ile ele alınabilir. Bu gibi faktörlerin çocukların başarısına ve okul yaşantısına etki etme noktasında okul sosyal hizmetinin çalışma alanı, sosyal hizmetin önemli bir alt disiplini olarak faaliyet gösteren bir alandır (Özbesler ve Duyan, 2010: 20).

Sosyal hizmet uygulamalarının tarihsel gelişimine baktığımızda dünyadaki örnekleri 1906-1907 yıllarında resmi olmayan uygulamalar ile adım atılmış ve sonraki on yıllık süreçte okulları ve evleri ziyaret ederek iş birliği sağlamaya yönelik resmi olarak uygulanmaya konulmuştur (Özbesler ve Duyan, 2010: 21). Ülkemizde de bu yönde 1960'lı yıllarda İstanbul Üniversitesi'nin öğrencilerin sınıf dışı sorunları ile ilgilenebilmek adına Mediko-Sosyal Merkezi kurarak yaptığı girişim ile başta uzman doktorlar eşliğinde daha çok beden sağlığına yönelirken zaman içerisinde ruh sağlığı boyutu da eklenerek psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarından faydalanılmıştır (Tan, 2000: 48). Sonrasında 1983 yılında Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda yer alan çalışmaya göre okullarda ihtiyacı olan öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini; aralarında sosyal hizmet uzmanı, rehberlik ve psikolojik danışman, psikolog ve doktor bulunan bir ekip ile "Okul Sosyal Hizmeti" adıyla önleyici bir çalışmaya hazırlık yapılması öngörülmüştür (Gökçe, 1984: 38-39, Akt. Duman 2000: 49). Son girişim ise Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 16.04.2001 tarihli ve 24376 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan değişiklik ile sosyal hizmet uzmanlarının rehberlik araştırma merkezlerinde görev almaları yönünde olmuştur. Yapılan bu girişimlere rağmen günümüzde okullarda sosyal hizmet uzmanlarından faydalanılmamaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bir toplumdaki bireylerin sağlık, ekonomik, eğitim vb. alanlarda ihtiyaç duyduğu temel kaynaklara rahatlıkla ulaşamaması ve sosyal imkanlardan faydalanamama durumu dezavantajlılık olarak adlandırılabilir (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018: 532-533). Öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan faktörler, öğrencilerin hangi alanlarda dezavantajlı olduğuna göre değişmektedir. Aynı zamanda sosyoekonomik koşullar nedeniyle farklı coğrafi bölge ve okullar arasında eğitim kalitesi bakımından önemli farklılıklar görülmektedir (Kazu, 2019: 45; Dolu, 2020: 54).

Türkiye'de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplara ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde;

Tosun vd. (2020); Uşak ili devlet okullarında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği yardımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul bazlı dezavantajlılığa neden olan faktörleri okul yönetici görüşlerini dikkate alarak araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları

okulların dezavantajlı olma nedenleri arasında; çevrenin, velilerin, öğrencilerin ve okula ait fiziksel koşulların olduğunu göstermiştir.

Yıldırım ve Kurt (2019)'un sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrencilere sunulan akademik ve sosyal yardımları belirlemeyi amaçladığı çalışmada okul yöneticileri tarafından yetiştirme kursları açıldığı ve öğrencilerin sınav sonuçlarına göre uygun okullara yönlendirmelerinin yapıldığı sonucuna ulaşılmış ancak maddi imkansızlıklar ve aile içi problemler nedeniyle bazı öğrencilerde okula devam sıkıntısı yaşandığı görülmüştür.

Demirel Kaya (2019)'nın 2002-2018 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politikalarını incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada MEB'in çalışmaları incelenmiştir. Sosyoekonomik açıdan düşük geliri olan ailelerin çocuklarına, akranları ile eşit şartlarda eğitim fırsatına sahip olabilmeleri için şartlı eğitim yardımı, bursluluk ve yatılılık, ücretsiz ders kitabı dağıtımı gibi sosyal yardımlar yapıldığı belirlenmiştir. Ancak bu uygulamalar dışında başka hedeflere rastlanmadığı ve MEB tarafından var olan uygulamaların yeterli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan, Balyer ve Yıldız (2018)'de yaptıkları çalışmada dezavantajlı ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerin başarılarını ve okula devamlılığını arttırmak için ne gibi çalışmalar yürüttüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı çalışmada bazı yöneticilerin dezavantajlı öğrencilerin başarılarını arttırmak için ev ziyaretleri, koçluk sistemi, başarılı öğrencilere özendirici ödüller vermek şeklinde çalışmalar yürüttükleri belirlenmiş ve bazı yöneticilerin ise vakıflar, dernekler, valilik ve toplum polisi ile işbirliği yaparak kırtasiye ve giyim eksiklerini karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Malatya'da Cülha (2020) tarafından yapılan dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesine yönelik yapılan çalışmada katılımcılar; okul sonrası çalışan öğrencilerin akademik başarıları çok düşük düzeyde olmakla beraber okul işleyişini de olumsuz etkilediğini belirtmişler ve okula ilgilerinin az olması ve devamsızlık eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tabcu (2015) tarafından yapılan, mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarını sosyolojik açıdan incelendiği çalışmada bu ailelerdeki çocukların eğitim başarısı başta olmak üzere gelişimleri de fiziksel, psikolojik ve sosyal açılardan olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır.

2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı gruplara ilişkin Dünya’da yapılan çalışmalar da ise;

Gold, Mobed ve Schenker (1992) tarafından göçmen ve tarım işçilerinin iş sağlığı sorunları üzerine yaptıkları araştırmada, işlerin yoruculuğu ile beraber sağlık sorunlarını da beraberinde getirdiğı görölmüş ve bu ailelerdeki öğrencileri okulda başarılı olamadıkları için üzüntü duydukları hatta bu başarısızlığın sürekli hale gelmesinden dolayı utanç, aşğılanma ve eziklik duygusu hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kupersmidt ve Martin (1997)’in Latin Amerika’nın en büyük mevsimlik işçi nüfusuna sahip şehri California’da yapmış olduğı çalışmada mevsimlik tarım işçisi ailelerin yüzleşmek zorunda kaldıkları sorunlara araştırılmış ve araştırma sonucunda sosyal izolasyon, ekonomik sorunlar, özgüven eksikliği ve sürekli göç sebebiyle bir topluma ait hissedememe durumları tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin başarı boşluklarının doldurulması için organizasyonların taşın altına elini koyması gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Seashore Louis vd. (2010), öğretimsel liderlik, paylaşılan liderlik ve güven olmak üzere liderlik davranışlarının öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonuçları paylaşılan ve öğretimsel liderliğin okulların başarısını artırmada tamamlayıcı olduğunu göstermiştir.

Tatlah vd. (2014), Pakistan’da 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde ortaokul liderlik davranışının etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olduğu görölmüştür. Ancak öğretmen görüşlerine göre müdürlerin liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Karadağ vd. (2015) ise bir meta-analiz çalışması ile farklı liderlik davranışlarını birlikte değerlendirmiş ve öğrenci başarısı ile eğitim liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Analiz sonuçları öğrenci başarısı üzerinde eğitim liderliğinin etkisinin orta düzeyde olduğunu ve en yüksek etkiyi dağıtımcı liderlik ile dönüşümcü liderliğin gösterdiğini bulmuşlardır

Muyunda (2022), Zambiya’da düşük ve yüksek performanslı okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinin araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları okul misyonu, okul eğitim programı, okul iklimi ve öğretmenlerin

ilgisi olmak üzere dört özel ğretim liderliği uygulamasının akademik başarı ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada öğrenci başarıları ile okul müdürlerinin liderlik davranışı ve öğretmen uyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları liderlik davranışı ile öğretmen uyumu arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyarken öğrenci başarıları üzerinde liderlik davranışının etkili olmadığını göstermiştir (Mchenry, 2009)



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada incelendiği karma araştırma modellerinden yakınsak desen kullanılmıştır. Karma araştırma deseni nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak bulguları birleştirmek veya karşılaştırmak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Yakınsak desen, her iki veri türünün önem derecesinin aynı olduğu verilerin eş zamanlı olarak toplanıp birbirinden bağımsız analiz edildiği ve birlikte yorumlandığı karma yöntem araştırma modellerinin bir desendir (Creswell, Plano Clark, 2015).

Nicel araştırma verileri toplanırken 42 farklı okulda çalışan okul yöneticileri ile görüşülerek öğretmenlerin müsait olduğu bir zaman diliminde randevu alınmıştır. Öğretmenlere öncelikle araştırmanın tanıtımı yapılarak ölçekler dağıtılmış ve veriler toplanmıştır. Nitel araştırma verileri elde edilme sürecinde ise 14 farklı okulda çalışan 18 okul yöneticisi ile önceden görüşülüp uygun bir zaman dilimine randevu alınarak, sessiz ve sakin bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tüm veriler nicel ve nitel olmak üzere ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kadrolarında görev yapmakta olan 3309 öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışmanın nicel araştırma bölümünde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, örnekleme temsili edilmesi hedeflenen birimin evrenden belirlenen alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranı doğrultusunda seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2020: 89). Bu amaçla her okul bir tabaka olarak alınmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evrende yer alan tüm bireylerin seçilme olasılığının aynı olması ve bireylerin seçimlerinin birbirini etkilememesidir (Büyüköztürk vd., 2020: 88). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini bu evrenden seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçilen 614 öğretmen oluşturmuştur.

Basit seçkisiz örnekleme yöntemi formülüne göre güven aralığı %95 ve hata payı .05 olmak üzere, evren büyüklüğü 3309 olan araştırmada örneklem sayısının en az 344 olması gerekmektedir. Örneklem hesaplaması için aşağıdaki formül kullanılmıştır. (Karasar, 2004).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

Denklemden kullanılan simgeler:

n : Örneklem büyüklüğü

N : Evrenin büyüklüğü

t : belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

p : İncelenen olayın gerçekleşme düzeyi

q : İncelenen olayın gerçekleşme düzeyi

d : Hata payı

şeklinde temsil edilmektedir.

$$n = \frac{3309 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (3309 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = \frac{3177,96}{9,23}$$

$$n = 344,29$$

Örneklem büyüklüğü 344 kişi olmasına karşın bu araştırmada 614 kişiye ölçme aracı uygulanmıştır. Çalışmaya Viranşehir ilçesinde görev yapan okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Ortaokulu (İHO), İmam Hatip Anadolu Lisesi (İHAL) ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) olmak üzere 8 farklı okul türünden katılım sağlanmıştır. Branş dağılımının ayrıntılı tablosu EK-1’de tablo olarak verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	378	61,6
	Erkek	236	38,4
Statü	Öğretmen	560	91,2
	Uzman Öğretmen	54	8,8
Yaş	30 Yaş ve Altı	355	57,8
	31-35 Yaş Arası	171	27,9
	36 Yaş ve Üzeri	88	14,3
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	402	65,5
	6-10 Yıl Arası	138	22,5
	11-Yıl ve Üzeri	74	12,1
Okulda Çalışma Süresi	3 Yıldan Az	385	62,7
	3-6 Yıl Arası	183	29,8
	6 Yıl ve Üzeri	46	7,5
Eğitim Durumu	Lisans	573	93,3
	Yüksek Lisans	41	6,7
Okuldaki Öğrenci Sayısı	500'den Az	192	31,3
	501-1000 Arası	257	41,9
	1001 ve Üzeri	165	26,9
Okul Türü	Okul Öncesi	23	3,7
	İlkokul	133	21,7
	Ortaokul	240	39,1
	Anadolu Lisesi	37	6,0
	Fen Lisesi	15	2,4
	İHO	61	9,9
	İHAL	52	8,5
	MTAL	53	8,6
Okuldaki	150'den Az	351	57,2
Dezavantajlı	151-300 Arası	152	24,8
Öğrenci Sayısı	301 ve Üzeri	111	18,1

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan 614 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde, %61.6’sı kadın, %38.4’ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Kariyer basamağı olarak %91.2 si öğretmen ve %8.8’i uzman öğretmen statüsünde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %19,7’si sınıf öğretmeni ve %80,3’ü branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.8’inin yaşı 30 yaş ve altı, %27.9’u 31-35 yaş arası ve %14.3’ü 36 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri %65.5’inin 1-5 yıl arası, %22.5’inin 6-10 yıl arası ve %12.1’inin 11 yıl ve üzerindedir.

Bulundukları okulda çalışma süreleri %62.7’sinin 3 yıldan az, %29.8’inin 3-6 yıl arası ve %7.5’inin 6 yıldan fazladır. Eğitim durumları ise %93.3’ü lisans ve %6.7’si yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptığı okulda bulunan öğrenci sayıları %41.9’unda 501-1000 arasında, %31.3’ünde 500’den az, %26.9’unda ise 1001 ve üzerinde öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların 351 tanesi okulunda 150’den az sayıda dezavantajlı öğrenci bulunduğunu, 152 tanesi 151-300 arasında dezavantajlı öğrenci bulunduğunu ve 111 tanesi de 301 ve üzerinde dezavantajlı öğrenci bulunduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullar incelendiğinde %39.1’i ortaokul, %21.7’si ilkokul, %9.9’u imam hatip ortaokulu, %8.6’sı mesleki ve teknik anadolu lisesi, %8.5’i imam hatip anadolu lisesi, %6.0’ı anadolu lisesi, %3.7’si okul öncesi ve %2.4’ü fen lisesinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda %57.2’si 150’den az, %24.8’i 151-300 arası ve %18.1’i 301 ve üzeri dezavantajlı öğrencilerden oluşmaktadır. Okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı bakımından 150’den az, 151-300 arası, 301’den fazla olmak üzere her düzeyde en yüksek katılım ortaokul öğretmenlerinden oluşmuştur.

Çalışmanın nitel araştırma bölümünde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklem; olaylar, nesneler, durumlar veya kişilerin probleme yönelik olarak belirlenen nitelikte olması koşulu ile oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020: 94-95). Araştırmada okul yöneticilerinin çeşitli dezavantajlı durumlarla karşılaştıkları kabul edilmiştir. Bu çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde 14 farklı resmi okulda görev yapan müdür ve müdür yardımcılardan oluşan 18 kişi ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerini etik sınırları korumak amacıyla görevlerini temsilen müdürler için M, müdür yardımcıları için ise MY kodu kullanılarak numaralandırılmıştır. Katılım gösteren okul yöneticilerinin hepsinin cinsiyeti erkektir. Tablo 3.2’de nitel araştırma katılımcılarının demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 3.2. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	0	0.00
	Erkek	18	100.00
Statü	Öğretmen	10	55.56
	Uzman Öğretmen	8	44.44
Görev	Müdür	10	55.56
	Müdür Yardımcısı	8	44.44
Yaş	30 Yaş ve Altı	1	5.56
	31-35 Yaş Arası	9	50.00
	36 Yaş ve Üzeri	8	44.44
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	1	5.56
	6-10 Yıl Arası	8	44.44
	11 Yıl ve Üzeri	9	50.00
Mezuniyet	Lisans	13	72.22
	Yüksek Lisans	5	27.78
Branş	Sınıf Öğretmeni	2	11.11
	Türkçe	3	16.67
	Matematik	2	11.11
	Sosyal Bilgiler	3	16.67
	İngilizce	1	5.55
	Din Kültürü	2	11.11
	Coğrafya	1	5.55
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	5.55
	PDR	1	5.55
	Görsel Sanatlar	1	5.55
	Teknoloji Tasarım	1	5.55
Okulda Çalışma Süresi	3 Yıldan Az	4	22.22
	3-6 Yıl Arası	9	50.00
	6 Yıl ve Üzeri	5	27.78
Okul Türü	İlkokul	4	22.22
	Ortaokul	8	44.44
	İmam Hatip Ortaokulu	4	22.22
	Anadolu Lisesi	2	11.11
Okuldaki Öğretmen Sayısı	15'den Az	3	16.67
	15-30 Arası	2	11.11
	30 ve Üzeri	13	72.22
Okuldaki Öğrenci Sayısı	500'den Az	7	38.89
	501-1000 Arası	4	22.22
	1001 ve Üzeri	7	38.89
Okuldaki Dezavantajlı Öğrenci Sayısı	150'den Az	9	50.00
	151-300 Arası	3	16.67
	301 ve Üzeri	6	33.33
Okuldaki Suriyeli Öğrenci Sayısı	50'den az	9	50.00
	51-100 Arası	6	33.33
	101 ve Üzeri	3	16.67
Toplam		18	100.00

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma iki bölümden oluşmak üzere gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada “Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Arttırılması Tutum Ölçeği (DÖBATÖ)”, nitel araştırmada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması tutum ölçeği (DÖBATÖ)

Nicel araştırma bölümünde veri toplama aracı olarak danışman ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Sandal ve Özcan (2023) tarafından geliştirilen “Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXII” kitabında yayımlanan “Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Arttırılması Tutum Ölçeği (DÖBATÖ)”nın psikometrik özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Geliştirilen ölçek “dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve alt boyutlarının varyans oranları şu şekildedir:

Dezavantajlı öğrencilerin sorunları alt boyutunun öz değeri 6,66 ve açıklanan varyans %24,69, öğretmenlerin başarıya katkısında öz değeri 4,52 ve açıklanan varyans %16,48 ve okul yöneticilerinin başarıya katkısında 2,17 ve açıklanan varyans %9,05’tir. Her iki değer toplam puanı ise sırasıyla 13,35 ve açıklanan varyans %50,22’dir. Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen psikometrik bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Sandal ve Özcan, 2023).

Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 3.3’de gösterilmektedir.

Tablo 3.3. DÖBATÖ’ye Ait Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde sayısı	Cronbach α
Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları	11	0,89
Öğretmenin Başarıya Katkısı	6	0,80
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	9	0,98

(n=241)

Tablo 3.3.’de DÖBATÖ’nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Ölçek beşli likert formunda hazırlanmış ve derecelendirilmiştir. Puan aralığı aşağıda gösterilmiştir:

- 1.00-1.80 aralığı: Hiç Katılmıyorum,

- 1.81-2.60 aralığı: Kısmen Katılıyorum,
- 2.61-3.40 aralığı: Kararsızım,
- 3.41-4.20 aralığı: Katılıyorum
- 4.21-5.00 aralığı: Tamamen Katılıyorum

3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmanın nitel araştırma bölümünde ise araştırma amacına uygun olacak şekilde hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sabit seçenekli cevaplama ile konuyla ilişkili alanda derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlayan görüşmelerdir (Büyüköztürk vd. 2020: 159). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırmacı ve danışman tarafından literatür taraması yapıldıktan sonra 6 soru oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu ile ilgili eğitim yönetimi alanında bir iki profesör ve bir doçent, dezavantajlı bölgede çalışan bir öğretmen ve bir okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticisi ile belli bir tarihe randevu oluşturulmuştur. Önceden planlanan bu zaman diliminde katılımcıların onayı alınarak görüşmeler yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında sakın bir ortam yaratılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce okul yöneticilerine gerekli bilgilendirme yapılarak izinleri doğrultusunda ses kaydı alınarak kaydedilmiş ve ortalama 30-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kaydedilen görüşmeler orijinallikleri korunarak yazıya dökülüp analizleri yapılmıştır. Analiz aşamasında aynı doğrultuda cevaplanan iki soru (2. ve 5. sorular) birleştirilerek analiz edilmiştir. Okul yöneticilerin görüşleri olduğu gibi alıntılanarak aktarılmıştır.

Tablo 3.4. *Araştırmaya yönelik alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri*

Geçerlik	İç Geçerlik	Uzman Görüşü Katılımcı rızası Doğrudan Alıntı
	Dış Geçerlik	Veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analiz sürecinin açıklığı Örnekleme yönteminin belirtilmesi Örneklem özelliklerinin belirtilmesi Uygulama sürecinin açıklığı Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin alınması
Güvenirlik	İç Güvenirlik	Ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi Bulguların objektif şekilde sunulması
	Dış Güvenirlik	Verilerin sonuç bölümünde tartışılması Veriler arasındaki tutarlılığın kontrolü

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel araştırma bölümünde elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen yanıtların çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ölçek verilerinin analizi yöntemi olarak ise t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Levene testi ve Post-Hoc analizinde ise LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel araştırma bölümünde elde edilen veriler çözümlenirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz nitel veri bulgularını kısa ve anlaşılır şekilde sunmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri tarafsız ve olduğu gibi değerlendirilmiştir. Çalışılan olgu olduğu gibi gözlemlenmiş olup tarafsız olarak değerlendirildiği için araştırma geçerlidir. Araştırma süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak ses kaydı alınarak elde edilen veriler orijinallikleri bozulmadan yazıya dökülmüştür. İkinci aşamada elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlama işlemi bir uzmana daha yaptırılarak iki kişinin kodlamaları arasında “Güvenirlilik=Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı X 100” formülü ile karşılaştırma yapılarak %70’in üzerinde uyuma sağlandığından güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Son aşamada ise okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda, cevaplar hangi koda denk geliyorsa o kodun frekansı bir kabul edilerek bu işlem görüşme formundaki tüm sorular için tekrarlanmıştır. Elde edilen kod ve frekanslar uygun temalar ile eşleştirilerek tablo haline getirilmiş ve özetlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular sırasıyla verilmiş olup bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

Öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırmanın alt boyutlarına yönelik algıların betimsel istatistiği Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. DÖBATÖ’nün alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının betimsel istatistiği (N=614)

Alt Boyutlar	En Az	En Fazla	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	Düzey
Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları	1	5	3,75	0,03	0,78	Katılıyorum
Öğretmenin Başarıya Katkısı	1	5	4,06	0,02	0,60	Katılıyorum
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	1	5	3,78	0,03	0,71	Katılıyorum

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin başarılarının artırılması tutum ölçeğinde ortalama değerleri $\bar{X}=3,75$ ile $\bar{X}=4,06$ arasında olup üç alt boyutun “Katılıyorum” kategorisinde olduğu görülmektedir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan		Cins	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
							t	Sd	p
Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları		Kadın	378	41,20	8,84	0,45	-,07	612	,94
		Erkek	236	41,25	8,07	0,53			
Öğretmenlerin Başarıya Katkısı		Kadın	378	24,35	3,65	0,19	-,25	612	,88
		Erkek	236	24,43	3,54	0,23			
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı		Kadın	378	34,06	6,51	0,34	,29	612	,76
		Erkek	236	33,90	6,18	0,40			

Tablo 4.2’de, DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutunda [$t_{(612)} = -.07$; $p>.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutunda [$t_{(612)} = -0.25$; $p>.05$], okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutunda [$t_{(612)} = 0.29$; $p>.05$] anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda cinsiyet değişkeninin üç alt boyutta da belirleyici olmadığı gözlemlenmiştir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile statü değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Statü	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları	Öğretmen	560	41,29	8,63	0,36	,698	612	,48
	Uzman Öğretmen	54	40,44	7,57	1,03			
Öğretmenlerin Başarıya Katkısı	Öğretmen	560	24,40	3,59	0,15	,417	612	,67
	Uzman Öğretmen	54	24,19	3,85	0,52			
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	Öğretmen	560	34,02	6,36	0,27	,284	612	,77
	Uzman Öğretmen	54	33,76	6,65	0,90			

Tablo 4.3’de, DÖBATÖ’nün alt boyutunun öğretmenlerin statü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutunda [$t_{(612)} = ,698$; $p>.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutunda [$t_{(612)} = ,417$; $p>.05$], *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutunda [$t_{(612)} = ,284$; $p>.05$] anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin statü değişkenine bağlı olarak dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutlarında görüşlerinin farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlerin Yaşı	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	30 yaş ve altı	355	41,18	8,88	0,47	G.Arası	196,60	2	98,30	1,35	,26
	31-35 yaş arası	171	41,90	7,89	0,60	G.İçi	44544,72	611	72,91		
	36 yaş ve üzeri	88	40,07	8,35	0,89	Toplam	44741,32	613			
	Toplam	614	41,22	8,54	0,34						
Öğretmenlerin başarıya katkısı	30 yaş ve altı	355	24,28	3,62	0,19	G.Arası	46,60	2	23,30	1,79	,17
	31-35 yaş arası	171	24,80	3,38	0,26	G.İçi	7936,22	611	12,99		
	36 yaş ve üzeri	88	23,99	3,94	0,42	Toplam	7982,82	613			
	Toplam	614	24,38	3,61	0,15						
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	30 yaş ve altı	355	33,85	6,43	0,34	G.Arası	21,64	2	10,82	0,27	,77
	31-35 yaş arası	171	34,29	6,24	0,48	G.İçi	24955,34	611	40,84		
	36 yaş ve üzeri	88	34,00	6,52	0,69	Toplam	24976,99	613			
	Toplam	614	34,00	6,38	0,26						

Tablo 4.4’de, DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Yaş değişkeni ile *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 1.35$; $p > 0.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 1.79$; $p > 0.05$], *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 0.27$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmamıştır.

Farklı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin tüm alt boyutlara yönelik olarak birbirine yakın görüşlere sahip oldukları ve belirgin bir görüş farklılığı olmadığı gözlemlenmiştir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	1-5 Yıl Arası	402	41,18	8,77	0,44	G. Arası	3,01	2	1,50	,02	,98
	6-10 Yıl Arası	138	41,35	8,49	0,72	G. İçi	44738,30	611	73,22		
	11 Yıl ve Üzeri	74	41,22	7,44	0,86	Toplam	44741,32	613			
	Toplam	614	41,22	8,54	0,34						
Öğretmenlerin başarıya katkısı	1-5 Yıl Arası	402	24,38	3,61	0,18	G. Arası	6,05	2	3,02	,23	,79
	6-10 Yıl Arası	138	24,25	3,51	0,30	G. İçi	7976,76	611	13,05		
	11 Yıl ve Üzeri	74	24,61	3,81	0,44	Toplam	7982,82	613			
	Toplam	614	24,38	3,61	0,15						
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	1-5 Yıl Arası	402	34,22	6,25	0,31	G. Arası	91,37	2	45,68	1,12	,32
	6-10 Yıl Arası	138	33,28	6,64	0,56	G. İçi	24885,61	611	40,72		
	11 Yıl ve Üzeri	74	34,09	6,63	0,77	Toplam	24976,98	613			
	Toplam	614	34,00	6,38	0,26						

Tablo 4.5’de, DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni ile *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 0.02$; $p > 0.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 0.23$; $p > 0.05$], *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 1.12$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmamıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin farklı olması tüm alt boyutlara yönelik düşüncelerinde bir farklılık yaratmamakta ve benzer düşüncelere sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile okulda çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	3 Yıldan Az	385	40,72	8,85	0,45	G. Arası	291,56	2	145,78	2,00	,13
	3-6 Yıl Arası	183	41,85	8,00	0,59	G. İçi	44449,75	611	72,75		
	6 Yıl ve Üzeri	46	42,87	7,75	1,14	Toplam	44741,31	613			
	Toplam	614	41,22	8,54	0,34						
Öğretmenlerin başarıya katkısı	3 Yıldan Az	385	24,53	3,60	0,18	G. Arası	48,03	2	24,51	1,88	,15
	3-6 Yıl Arası	183	24,30	3,37	0,25	G. İçi	7933,78	611	12,98		
	6 Yıl ve Üzeri	46	23,46	4,48	0,66	Toplam	7982,82	613			
	Toplam	614	24,38	3,61	0,15						
Okul yöneticilerinin başarıya katkısı	3 Yıldan Az	385	34,25	6,34	0,32	G. Arası	102,20	2	51,10	1,25	,28
	3-6 Yıl Arası	183	33,77	6,26	0,46	G. İçi	24874,78	611	40,71		
	6 Yıl ve Üzeri	46	32,78	7,18	1,06	Toplam	24976,98	613			
	Toplam	614	34,00	6,38	0,26						

Tablo 4.6'da, DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin bu okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Okulda çalışma süresi değişkeni ile *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 2.00$; $p > 0.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 1.88$; $p > 0.05$], *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 1.25$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmamıştır.

Öğretmenlerin, bulundukları okulda çalışma süresi farklılık gösterse de dezavantajlı öğrenci sorunları konusunda birbirine yakın düşüncede oldukları, öğretmenin başarıya katkısı olarak aynı doğrultuda çalışmalar yürüttükleri ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı yönünde de benzer algıya sahip olup okul yöneticilerinin bu doğrultuda çalışmalar yürüttüğünü düşündükleri yorumu yapılabilir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dezavantajlı	Lisans	573	41,25	8,50	0,36	,34	612	,73
Öğrencilerin Sorunları	Yüksek Lisans	41	40,78	9,20	1,44			
Öğretmenlerin	Lisans	573	24,37	3,66	0,15	-,37	612	,70
Başarıya Katkısı	Yüksek Lisans	41	24,59	2,84	0,44			
Okul Yöneticilerinin	Lisans	573	33,95	6,44	0,27	-,68	612	,49
Başarıya Katkısı	Yüksek Lisans	41	34,66	5,51	0,86			

Tablo 4.7’de, DÖBATÖ’nün alt boyutunun öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutunda ($t_{(612)} = ,34$; $p>.05$), *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutunda ($t_{(612)} = -,37$; $p>.05$), *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutunda ($t_{(612)} = -,68$; $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin tüm alt boyutlarda herhangi bir değişim yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin grup oranı olarak düşük seviyede Yüksek Lisans mezunu içermesi, anlamlı farklılığın oluşmaması üzerinde etkili olabileceği çıkarımı yapılabilir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. DÖBATÖ’nün birinci alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutla	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
	Matematik	76	40,78	7,94	,91	G. Arası	2779,47	28	99,26	1,38	,09
	Türkçe	55	39,65	9,72	1,31	G. İçi	41961,842	585	71,73		
	Fen Bilimleri	45	41,71	7,33	1,09	Toplam	44741,318	613			
	Sosyal Bilgiler	30	42,53	8,08	1,47						

Tablo 4.8. (Devamı) DÖBATÖ'nün birinci alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	PDR	27	40,62	6,23	1,19	G. Arası	2779,47	28	99,26	1,38	,09
	İngilizce	45	41,64	8,48	1,26	G. İçi	41961,842	585	71,73		
	Din Kültürü	37	42,10	8,79	1,44	Toplam	44741,318	613			
	Görsel Sanatlar	8	39,87	12,72	4,49						
	Müzik	11	38,45	10,52	3,17						
	Beden Eğitimi	24	43,70	8,38	1,71						
	Teknoloji Tas.	2	30,50	17,67	12,50						
	Sınıf	121	42,74	8,44	,76						
	Okul Öncesi	24	36,33	9,94	2,03						
	Bilişim T.	12	41,33	10,09	2,91						
	Sosyoloji	2	46,50	,70	,50						
	Arapça	7	37,28	9,01	3,40						
	Edebiyat	27	42,14	6,56	1,26						
	Tarih	8	36,50	6,63	2,34						
	Kimya	9	43,66	6,38	2,12						
	Coğrafya	4	44,50	5,25	2,62						
	Adalet	2	44,00	5,65	4,00						
	Biyoloji	5	41,00	6,78	3,03						
	Almanca	2	28,50	9,19	6,50						
	Felsefe	3	32,33	7,37	4,25						
	Hayvan Sağlığı	3	35,66	14,97	8,64						
	Y. İçecek H.	2	39,50	6,36	4,50						
	İHL Meslek D.	15	41,60	9,90	2,55						
	Fizik	4	40,75	6,07	3,03						
	Çocuk Gelişimi	4	44,75	4,03	2,01						
	Toplam	614	41,21	8,54	,34						

Tablo 4.8'de DÖBATÖ'nün alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Branş değişkeni ile *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutu arasında [$F_{(28-585)} = 1.38$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmamıştır.

Tablo 4.9. DÖBATÖ'nün ikinci ve üçüncü alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Öğr. başarıya katkısı	Matematik	76	23,44	3,18	,36	G. Arası	691,04	28	24,68	1,98	,01
	Türkçe	55	24,98	4,47	,60	G. İçi	7291,77	585	12,46		
	Fen Bilimleri	45	24,00	3,18	,47	Toplam	7982,82	613			
	Sosyal Bilgiler	30	24,36	3,09	,56						
	PDR	27	23,37	2,54	,48						
	İngilizce	45	24,28	2,55	,38						
	Din Kültürü	37	24,24	3,96	,65						
	Görsel Sanatlar	8	26,50	3,33	1,18						
	Müzik	11	22,63	4,38	1,32						
	Beden Eğitimi	24	24,12	4,75	,97						

Tablo 4.9. (Devamı) DÖBATÖ'nün ikinci ve üçüncü alt boyutunun branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

	Brans	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Öğretmenlerin başarıya katkısı	Teknoloji Tas.	2	27,50	3,53	2,50	G. Arası	691,04	28	24,68	1,98	,01
	Sınıf	121	24,66	3,89	,35	G. İçi	7291,77	585	12,46		
	Okul Öncesi	24	26,70	3,31	,67	Toplam	7982,82	613			
	Bilişim T.	12	22,58	2,35	,67						
	Sosyoloji	2	27,00	4,24	3,00						
	Arapça	7	22,85	5,39	2,04						
	Edebiyat	27	26,00	2,46	,47						
	Tarih	8	24,25	2,60	,92						
	Kimya	9	25,88	2,93	,97						
	Coğrafya	4	25,25	,95	,47						
	Adalet	2	27,00	4,24	3,00						
	Biyoloji	5	22,40	4,61	2,06						
	Almanca	2	23,50	,70	,50						
	Felsefe	3	19,33	3,51	2,02						
	Hayvan Sağlığı	3	27,00	3,00	1,73						
	Y. İçecek H.	2	23,50	,70	,50						
	İHL Meslek D.	15	23,00	2,90	,74						
	Fizik	4	24,25	1,25	,62						
	Çocuk Gelişimi	4	26,25	3,20	1,60						
	Toplam	614	24,38	3,60	,14						
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	Matematik	76	33,25	6,36	,72	G. Arası	1916,12	28	68,43	1,73	,01
	Türkçe	55	35,00	6,84	,92	G. İçi	23060,85	585	39,42		
	Fen Bilimleri	45	32,44	6,00	,89	Toplam	24976,98	613			
	Sosyal Bilgiler	30	35,06	4,74	,86						
	PDR	27	33,07	5,42	1,04						
	İngilizce	45	34,51	6,61	,98						
	Din Kültürü	37	34,27	5,57	,91						
	Görsel Sanatlar	8	33,62	5,50	1,94						
	Müzik	11	33,18	5,94	1,79						
	Beden Eğitimi	24	34,33	6,08	1,24						
	Teknoloji Tas.	2	30,00	7,07	5,00						
	Sınıf	121	32,41	7,25	,65						
	Okul Öncesi	24	38,79	5,15	1,05						
	Bilişim T.	12	33,16	7,55	2,18						
	Sosyoloji	2	41,00	5,65	4,00						
	Arapça	7	34,00	6,37	2,41						
	Edebiyat	27	35,74	5,48	1,05						
	Tarih	8	38,37	3,20	1,13						
	Kimya	9	38,66	3,39	1,13						
	Coğrafya	4	32,50	7,41	3,70						
	Adalet	2	36,50	,70	,50						
	Biyoloji	5	33,40	3,36	1,50						
	Almanca	2	35,00	,00	,00						
	Felsefe	3	27,33	4,04	2,33						
	Hayvan Sağlığı	3	34,66	5,68	3,28						
	Y. İçecek H.	2	31,00	4,24	3,00						
	İHLMeslek D.	15	34,66	7,48	1,93						
	Fizik	4	36,00	2,94	1,47						
	Çocuk Gelişimi	4	33,50	5,00	2,50						
	Toplam	614	33,99	6,38	,25						

Branş değişkeni ile *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(28-585)} = 1.98$; $p < 0.05$], *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(28-585)} = 1.73$; $p < 0.05$] ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmıştır.

Dağılımın normalliği şartı sağlandığından dolayı yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarından ikinci alt boyuta ilişkin değerler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *DÖBATÖ’nün öğretmenin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları*

Alt Boyutlar	(I) Branş	(J) Branş	Mean Difference (I-J)	Sh	P
Öğretmenin Başarıya Katkısı	Matematik	Felsefe	4,11*	2,07	,05
	Türkçe	Matematik	1,53*	,62	,05
		Müzik	2,34*	1,16	,05
		Bilişim T.	2,39*	1,12	,05
		Felsefe	5,64*	2,09	,01
	Fen Bilimleri	Felsefe	4,67*	2,10	,05
	Sosyal Bilgiler	Felsefe	5,03*	2,13	,05
	İngilizce	Felsefe	4,95*	2,10	,05
	Din Kültürü	Felsefe	4,90*	2,11	,05
	Görsel Sanatlar	Matematik	3,05*	1,31	,05
		PDR	3,12*	1,42	,05
		Müzik	3,86*	1,64	,05
		Bilişim T.	3,91*	1,61	,05
		Arapça	3,64*	1,82	,05
		Biyoloji	4,10*	2,01	,05
		Felsefe	7,16*	2,39	,01
		İHL Meslek D.	3,50*	1,54	,05
	Beden Eğitimi	Felsefe	4,79*	2,16	,05
	Teknoloji Tas.	Felsefe	8,16*	3,22	,05
	Sınıf	Matematik	1,22*	,51	,05
		Felsefe	5,33*	2,06	,01
	Okul Öncesi	Matematik	3,26*	,82	,01
		Türkçe	1,72*	,86	,05
		Fen Bilimleri	2,70*	,89	,01
		Sosyal Bilgiler	2,34*	,96	,05
		PDR	3,33*	,99	,01
		İngilizce	2,41*	,89	,01
		Din Kültürü	2,46*	,92	,01
		Müzik	4,07*	1,28	,01
		Beden Eğitimi	2,58*	1,01	,05
		Sınıf	2,03*	,78	,01
		Bilişim T.	4,12*	1,24	,01
		Arapça	3,85*	1,51	,01
		Biyoloji	4,30*	1,73	,05
		Felsefe	7,37*	2,16	,01
		İHL Meslek D.	3,70*	1,16	,01
	Sosyoloji	Felsefe	7,66*	3,22	,05
	Edebiyat	Matematik	2,55*	,79	,01
		Fen Bilimleri	2,00*	,85	,05
		PDR	2,62*	,96	,01
		İngilizce	1,71*	,85	,05
		Din Kültürü	1,75*	,89	,05

Tablo 4.10. (Devamı) DÖBATÖ'nün öğretmenlerin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları

Öğretmenin Başarıya Katkısı		Müzik	3,36*	1,26	,01
		Bilişim T.	3,41*	1,22	,01
		Arapça	3,14*	1,49	,05
		Biyoloji	3,60*	1,71	,05
		Felsefe	6,66*	2,14	,01
		İHL Meslek D.	3,00*	1,13	,01
	Tarih	Felsefe	4,91*	2,39	,05
	Kimya	Matematik	2,44*	1,24	,05
		Müzik	3,25*	1,58	,05
		Bilişim T.	3,30*	1,55	,05
		Felsefe	6,55*	2,35	,01
	Coğrafya	Felsefe	5,91*	2,69	,05
	Adalet	Felsefe	7,66*	3,22	,05
	Hayvan Sağlığı	Felsefe	7,66*	2,88	,01
	Çocuk Gelişimi	Felsefe	6,91*	2,69	,01

Öğretmenlerin görüşlerine göre en çoktan aza doğru Teknoloji Tasarım Öğr. ($\bar{x}$ =27,50), Adalet Öğr. ($\bar{x}$ =27,00), Hayvan Sağlığı Öğr. ($\bar{x}$ =27,00), Sosyoloji Öğr. ($\bar{x}$ =27,00), Okul Öncesi Öğr. ($\bar{x}$ =26,70), Görsel Sanatlar Öğr. ($\bar{x}$ =26,50), Çocuk Gelişimi Öğr. ($\bar{x}$ =26,25), Edebiyat Öğr. ($\bar{x}$ =26,00), Kimya Öğr. ($\bar{x}$ =25,88), Coğrafya Öğr. ($\bar{x}$ =25,25), Türkçe Öğr. ($\bar{x}$ =24,98), Sınıf Öğr. ($\bar{x}$ =24,66), Sosyal Bilgiler Öğr. ($\bar{x}$ =24,36), İngilizce Öğr. ($\bar{x}$ =24,28), Fizik Öğr. ($\bar{x}$ =24,25), Tarih Öğr. ($\bar{x}$ =24,25), Din Kültürü Öğr. ($\bar{x}$ =24,24), Beden Eğitimi Öğr. ($\bar{x}$ =24,12), Fen Bilimleri Öğr. ($\bar{x}$ =24,00), Almanca Öğr. ($\bar{x}$ =23,50), Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğr. ($\bar{x}$ =23,50), Matematik Öğr. ($\bar{x}$ =23,44), Psikolojik Danışman ve Rehber Öğr.(PDR) ($\bar{x}$ =23,37), İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğr. ($\bar{x}$ =23,00), Arapça Öğr. ($\bar{x}$ =23,85), Müzik Öğr. ($\bar{x}$ =22,63), Bilişim Teknolojileri Öğr. ($\bar{x}$ =22,58), Biyoloji Öğr. ($\bar{x}$ =22,40) ve Felsefe Öğr. ($\bar{x}$ =19,33) şeklinde öğretmenlerin başarıya katkısı sıralanmıştır. ($p < 0,05$).

Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçlarından üçüncü alt boyut olan okul yöneticilerinin başarıya katkısına ilişkin değerler Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. DÖBATÖ'nün okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Branş	(J) Branş	Mean Difference (I-J)	Sh	P
Okul Yön. Baş. Katkısı	Türkçe	Fen Bilimleri	2,55*	1,26	,05
		Sınıf	2,58*	1,02	,05
		Felsefe	7,66*	3,72	,05

Tablo 4.11. (Devamı) DÖBATÖ'nün okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Branş	(J) Branş	Mean Difference (I-J)	Sh	P
Okul Yöneticilerinin Başarıya	Sosyal Bilgiler	Sınıf	2,65*	1,28	,05
		Felsefe	7,73*	3,80	,05
	Okul Öncesi	Matematik	5,54*	1,47	,01
		Türkçe	3,79*	1,53	,05
		Fen Bilimleri	6,34*	1,58	,01
		Sosyal Bilgiler	3,72*	1,71	,05
		PDR	5,71*	1,76	,01
		İngilizce	4,28*	1,58	,01
		Din Kültürü	4,52*	1,64	,01
		Görsel Sanatlar	5,16*	2,56	,05
		Müzik	5,60*	2,28	,05
		Beden Eğitimi	4,45*	1,81	,05
		Sınıf	6,37*	1,40	,01
		Bilişim T.	5,62*	2,21	,05
		Felsefe	11,45*	3,84	,01
		İHL Meslek D.	4,12*	2,06	,05
	Sosyoloji	Felsefe	13,66*	5,73	,05
	Edebiyat	Fen Bilimleri	3,29*	1,52	,05
		Sınıf	3,32*	1,33	,05
		Felsefe	8,40*	3,82	,05
	Tarih	Matematik	5,12*	2,33	,05
		Fen Bilimleri	5,93*	2,40	,05
		PDR	5,30*	2,52	,05
		Sınıf	5,96*	2,29	,01
		Felsefe	11,04*	4,25	,01
	Kimya	Matematik	5,41*	2,21	,05
		Fen Bilimleri	6,22*	2,29	,01
		PDR	5,59*	2,41	,05
		Sınıf	6,25*	2,16	,01
		Bilişim T.	5,50*	2,76	,05
		Felsefe	11,33*	4,18	,01

Öğretmenlerin görüşlerine göre en çoktan aza doğru Sosyoloji Öğr. ($\bar{x}$ =41,00), Okul Öncesi Öğr. ($\bar{x}$ =38,79), Kimya Öğr. ($\bar{x}$ =38,66), Tarih Öğr. ($\bar{x}$ =38,37), Adalet Öğr. ($\bar{x}$ =36,50), Fizik Öğr. ($\bar{x}$ =36,00), Edebiyat Öğr. ($\bar{x}$ =35,74), Sosyal Bilgiler Öğr. ($\bar{x}$ =35,06), Almanca Öğr. ($\bar{x}$ =35,00), Türkçe Öğr. ($\bar{x}$ =35,00), Hayvan Sağlığı Öğr. ($\bar{x}$ =34,66), İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğr. ($\bar{x}$ =34,66), İngilizce Öğr. ($\bar{x}$ =34,51), Beden Eğitimi Öğr. ($\bar{x}$ =34,33), Din Kültürü Öğr. ($\bar{x}$ =34,27), Arapça Öğr. ($\bar{x}$ =34,00), Görsel Sanatlar Öğr. ($\bar{x}$ =33,62), Çocuk Gelişimi Öğr. ($\bar{x}$ =33,50), Biyoloji Öğr. ($\bar{x}$ =33,40), Matematik Öğr. ($\bar{x}$ =33,25), Müzik Öğr. ($\bar{x}$ =33,18), Bilişim Teknolojileri Öğr. ($\bar{x}$ =33,16), Psikolojik Danışman ve Rehber Öğr.(PDR) ($\bar{x}$ =33,07), Coğrafya Öğr. ($\bar{x}$

=32,50), Fen Bilimleri Öğr. ($\bar{x}$ =32,44), Sınıf Öğr. ($\bar{x}$ =32,41), Yiyecek İçecek Hizmetleri Öğr. ($\bar{x}$ =31,00) ve Teknoloji Tasarım Öğr. ($\bar{x}$ =30,00) şeklinde okul yöneticilerinin başarıya katkısı sıralanmıştır. ($p < 0,05$).

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile okuldaki öğrenci sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	500’den Az	192	41,35	8,73	0,63	G. Arası	117,34	2	58,67	,80	,44
	501-1000 Arası	257	40,75	9,02	0,56	G. İçi	44623,97	611	73,03		
	1001 ve Üzeri	165	41,81	7,50	0,58	Toplam	44741,32	613			
	Toplam	614	41,22	8,54	0,34						
Öğretmenlerin başarıya katkısı	500’den Az	192	24,42	3,85	0,28	G. Arası	2,96	2	1,48	,11	,89
	501-1000 Arası	257	24,43	3,68	0,23	G. İçi	7979,85	611	13,06		
	1001 ve Üzeri	165	24,27	3,20	0,25	Toplam	7982,82	613			
	Toplam	614	24,38	3,61	0,15						
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	500’den Az	192	34,74	5,87	0,42	G. Arası	296,47	2	148,23	3,67	,02
	501-1000 Arası	257	34,12	6,59	0,41	G. İçi	24680,51	611	40,39		
	1001 ve Üzeri	165	32,93	6,53	0,51	Toplam	24976,98	613			
	Toplam	614	34,00	6,38	0,26						

Tablo 4.12’de, DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin bu okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni ile *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = .80$; $p > 0.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = .11$; $p > 0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamakta, *okul yöneticilerinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 3.67$; $p < 0.05$] ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmıştır. Varyans analizinin ön koşulu olan dağılımın normalliği şartı sağlanmıştır. Şart sağlandığından LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Okulda bulunan öğrenci sayısı dezavantajlı öğrencilerin sorunları ve öğretmenin başarıya katkısı alt boyutlarında öğretmen görüşlerinin benzer olduğu ancak okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutunda ise öğretmenlerin bir kısmının farklı düşündüğünü göstermektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. *DÖBATÖ’nün alt boyutlarının öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları*

Alt Boyut	(1001) ki Öğrenci Sayısı	Okulda (J) Okuldaki Öğrenci Sayısı	Mean Difference (I-J)	Sh _{$\bar{x}$}	P
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	500’den az	1001 ve üzeri	1,80	,67	0,01

Tablo 4.13’de, öğrenci sayısı 500’den az olan okullardaki öğretmenler ($\bar{x}=34,74$), öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=32,93$) göre, okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutuna daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir ($p<0.05$).

Öğrenci sayısı 500’den az olan okullarda görev yapan öğretmenler, 1001 ve üzeri öğrenci sayısı olan okullara göre, okul yöneticilerinin başarıya katkısında dezavantajlı öğrenciler için; öğrenci ihtiyaçlarına yönelik diğer kurumlarla iş birliği yaptığı, öğrencilerin kırtasiye ve yardımcı kaynak ihtiyaçlarının karşılandığı, okul giysisi desteği sağladığı, öğrenci ailelerine yönelik hijyen, anne-çocuk sağlığı, madde bağımlılığı gibi konularda seminerler düzenlediği, öğrencilere ev ziyareti için öğretmenleri teşvik ettiği, temel gıda ihtiyaçlarına yönelik diğer kurumlarla iş birliği yaptığı, ailelere yönelik eğitimsel rehberlik ve danışmanlık hizmeti verildiği ve öğrenci ailelerinin okul aile birliğine katılımını sağladığı düşüncesine daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	Okul Öncesi	23	39,43	8,38	1,75	G. Arası	1423,12	7	203,30	2,84	,01
	İlkokul	133	42,68	8,39	0,73	G, İçi	43318,19	606	71,48		
	Ortaokul	240	41,55	7,96	0,51	Toplam	44741,31	613			
	Anadolu Lisesi	37	42,05	8,34	1,37						
	Fen Lisesi	15	34,07	9,57	2,47						
	İHO	61	39,79	9,58	1,23						
	İHAL	52	39,71	9,43	1,31						
	MTAL	53	41,40	8,20	1,13						
	Toplam	614	41,22	8,54	0,34						
Öğretmenlerin başarıya katkısı	Okul Öncesi	23	26,35	3,21	0,67	G. Arası	225,97	7	32,28	2,52	,05
	İlkokul	133	24,84	3,87	0,34	G, İçi	7756,84	606	12,80		
	Ortaokul	240	24,01	3,35	0,22	Toplam	7982,82	613			
	Anadolu Lisesi	37	25,00	2,86	0,47						
	Fen Lisesi	15	22,60	5,12	1,32						
	İHO	61	24,16	4,71	0,60						
	İHAL	52	24,06	2,53	0,35						
	MTAL	53	24,70	3,24	0,45						
	Toplam	614	24,38	3,61	0,15						
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	Okul Öncesi	23	37,48	5,22	1,09	G. Arası	1623,34	7	231,91	6,20	,01
	İlkokul	133	32,62	7,16	0,62	G, İçi	23353,64	606	38,54		
	Ortaokul	240	33,14	6,23	0,40	Toplam	24976,98	613			
	Anadolu Lisesi	37	36,68	4,12	0,68						
	Fen Lisesi	15	35,33	6,37	1,64						
	İHO	61	35,75	6,21	0,80						
	İHAL	52	36,67	4,88	0,68						
	MTAL	53	32,89	6,20	0,85						
	Toplam	614	34,00	6,38	0,26						

Tablo 4.14'de DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Okul türü değişken ile *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutu arasında [$F_{(7-606)} = 2.84$; $p < 0.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında ($F_{(7-606)} = 2.52$; $p < 0.05$) ve *okul yöneticinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(7-606)} = 6.20$; $p < 0.05$] anlamlı bir farklılık vardır. Okul türü değiştikçe öğretmenlerin alt boyutlar hakkındaki düşünceleri de farklılaşma göstermiştir.

Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmıştır. Varyans analizinin ön koşulu olan dağılımın normalliği şartı sağlanmıştır. Şart sağlandığından LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. DÖBATÖ'nün alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Mean Difference (I-J)	Sh	P
Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları	İlkokul	Fen Lisesi	8,62*	2,30	,01
		İHO	2,89*	1,30	,05
		İHAL	2,97*	1,38	,05
	Ortaokul	Fen Lisesi	7,48*	2,25	,01
	Anadolu L	Fen Lisesi	7,98*	2,58	,01
	İHO	Fen Lisesi	5,72*	2,43	,01
	İHAL	Fen Lisesi	5,64*	2,47	,05
	MTAL	Fen Lisesi	7,32*	2,47	,01
Öğretmenlerin Başarıya Katkısı	Okul Öncesi	Ortaokul	2,33*	,78	,01
		Fen Lisesi	3,74*	1,18	,01
		İHO	2,18*	,87	,05
		İHAL	2,29*	,89	,01
	İlkokul	Ortaokul	,83*	,38	,05
		Fen Lisesi	2,24*	,97	,05
	Anadolu L	Fen Lisesi	2,40*	1,09	,05
	MTAL	Fen Lisesi	2,09*	1,04	,05
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	Okul Öncesi	İlkokul	4,85*	1,40	,01
		Ortaokul	4,33*	1,35	,01
		MTAL	4,59*	1,55	,05
	Anadolu L	İlkokul	4,05*	1,15	,01
		Ortaokul	3,53*	1,09	,01
		MTAL	3,78*	1,32	,01
	İHO	İlkokul	3,13*	,95	,01
		Ortaokul	2,61*	,89	,01
		MTAL	2,86*	1,16	,05
	İHAL	İlkokul	4,05*	1,01	,01
		Ortaokul	3,53*	,94	,01

Öğretmenlerin görüşlerine göre en çoktan en aza doğru ilkokul ($\bar{x}=42,67$), anadolu lisesi ($\bar{x}=42,05$), ortaokul ($\bar{x}=41,55$), MTAL ($\bar{x}=41,40$), İHO ($\bar{x}=39,79$), İHAL ($\bar{x}=39,71$), okul öncesi ($\bar{x}=39,43$) ve fen lisesi ($\bar{x}=34,07$) olarak dezavantajlı öğrencilerin sorunları sıralanmıştır ($p<0,05$).

İlkokulda ($\bar{x}=42,67$) çalışan öğretmenler; İHO ($\bar{x}=39,79$), İHAL ($\bar{x}=39,71$) ve fen lisesi ($\bar{x}=34,07$)'nde görev yapan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilerin sorunlarının daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Anadolu lisesi ($\bar{x}=42,05$), ortaokul ($\bar{x}=41,55$), MTAL ($\bar{x}=41,40$), İHO ($\bar{x}=39,79$) ve İHAL ($\bar{x}=39,71$)'de görev yapan öğretmenler ise fen lisesi ($\bar{x}=34,07$)'nde görev yapan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilerin sorunlarının daha fazla olduğunu

düşünmektedir. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi, imam hatip ortaokulu, imam hatip anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler, fen lisesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla dezavantajlı öğrencilerin sorunları olarak; özgüven sorunu, motivasyon düşüklüğü, geleceğe ilişkin hedeflerin belirsizliği, öz saygı sorunu, derse katılımın ve ilginin düşük olması ve iletişim becerilerinde zayıf olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre en çoktan aza doğru okul öncesi ($\bar{x}=26,35$), anadolu lisesi ($\bar{x}=25,00$), ilkokul ($\bar{x}=24,84$), MTAL ($\bar{x}=24,70$), İHO ($\bar{x}=24,16$), İHAL ($\bar{x}=24,06$), ortaokul ($\bar{x}=24,01$), ve fen lisesi ($\bar{x}=22,60$) öğretmenlerin başarıya katkısı sıralanmıştır ($p<0,05$).

Okul öncesi ($\bar{x}=26,35$)’nde görev yapan öğretmenler; İHO ($\bar{x}=24,16$), İHAL ($\bar{x}=24,06$), ortaokul ($\bar{x}=24,01$) ve fen lisesi ($\bar{x}=22,60$)’nde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin başarıya katkısının daha çok olduğunu düşünmektedirler.

İlkokul ($\bar{x}=24,84$)’da görev yapan öğretmenler; ortaokul ($\bar{x}=24,01$) ve fen lisesi ($\bar{x}=22,60$)’nde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin başarıya katkısının daha çok olduğunu düşünmektedirler.

Anadolu lisesi ($\bar{x}=25,00$) ve MTAL ($\bar{x}=24,70$)’de görev yapan öğretmenler ise fen lisesi ($\bar{x}=22,60$)’nde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin başarıya katkısının daha çok olduğunu düşünmektedirler. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenleri ortaokul, fen lisesi, imam hatip ortaokulu ve imam hatip anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre; ilkokulda görev yapan öğretmenler ortaokul ve fen lisesi öğretmenlerine göre; anadolu lisesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler fen lisesinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin başarıya katkısı olarak öğrencilere daha çok söz hakkı verdiğini, tahtaya kalkmak ve öğretmene soru sormak için teşvik ettiğini, okul etkinliklerine katılımının desteklendiğini ve başarılarının ödüllendirildiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre en çoktan aza doğru okul öncesi ($\bar{x}=37,48$), anadolu lisesi ($\bar{x}=36,68$), İHAL ($\bar{x}=36,67$), İHO ($\bar{x}=35,75$), fen lisesi ($\bar{x}=35,33$), ortaokul ($\bar{x}=33,14$), MTAL ($\bar{x}=32,89$) ve ilkokul ($\bar{x}=32,62$) olmak üzere okul yöneticilerinin başarıya katkısı sıralanmıştır ($p<0,05$).

Anadolu lisesi ($\bar{x}=36,68$), İHAL ($\bar{x}=36,67$), İHO ($\bar{x}=35,75$)’da görev yapan öğretmenler; ortaokul ($\bar{x}=33,14$), MTAL ($\bar{x}=32,89$) ve ilkokul ($\bar{x}=32,62$)’da görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin başarıya katkısının daha çok olduğunu düşünmektedirler. Anadolu lisesi, imam hatip anadolu lisesi ve imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin başarıya katkısında dezavantajlı öğrenciler için; öğrenci ihtiyaçlarına yönelik diğer kurumlarla iş birliği yaptığı, öğrencilerin kırtasiye ve kaynak ihtiyaçlarının karşılandığı, okul giysisi desteği sağlandığı, ailelere yönelik madde bağımlılığı gibi konularda seminerler düzenlediği, ev ziyareti için öğretmenleri teşvik ettiği, temel gıda ihtiyaçlarına yönelik kurumlarla iş birliği yaptığı, ailelere yönelik eğitimsel rehberlik hizmeti verildiği düşüncesine daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre araştırmanın alt boyutları ile okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gözlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. DÖBATÖ’nün alt boyutlarının okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Dezavantajlı Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	V.K	K.T	df	K.O	F	P
Dezavantajlı öğrencilerin sorunları	150’den Az	351	40,49	9,08	0,48	G.	460,45	2	230,22	3,17	,05
	151-300 Arası	152	41,91	7,58	0,61	Arası	44280,86	611	72,47		
	301 ve Üzeri	111	42,57	7,85	0,74	G, İçi	44741,31	613			
	Toplam	614	41,22	8,54	0,34	Toplam					
Öğretmenlerin başarıya katkısı	150’den Az	351	24,21	3,88	0,21	G.	83,09	2	41,55	3,21	,05
	151-300 Arası	152	25,01	2,90	0,24	Arası	7899,72	611	12,92		
	301 ve Üzeri	111	24,05	3,50	0,33	G, İçi	7982,82	613			
	Toplam	614	24,38	3,61	0,15	Toplam					
Okul Yöneticilerinin Başarıya Katkısı	150’den Az	351	34,25	6,41	0,34	G.	394,63	2	197,31	4,90	,01
	151-300 Arası	152	34,64	6,32	0,51	Arası	24582,35	611	40,23		
	301 ve Üzeri	111	32,32	6,18	0,59	G, İçi	24976,98	613			
	Toplam	614	34,00	6,38	0,26	Toplam					

Tablo 4.16’da DÖBATÖ’nün alt boyutlarının okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkeni ile

dezavantajlı öğrencilerin sorunları alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 3.17$; $p < 0.05$], *öğretmenlerin başarıya katkısı* alt boyutu arasında ($F_{(2-611)} = 3.21$; $p < 0.05$) ve *okul yöneticinin başarıya katkısı* alt boyutu arasında [$F_{(2-611)} = 4.90$; $p < 0.01$] anlamlı bir farklılık vardır. Bu nedenle ANOVA sonrası belirlenen ve anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *DÖBATÖ’nün alt boyutlarının okuldaki dezavantajlı öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan anova testi sonrası Post-Hoc LSD testi sonuçları*

Alt Boyutlar	(I)Okuldaki Dezavantajlı Öğrenci Sayısı	(J)Okuldaki Dezavantajlı Öğrenci Sayısı	Mean Difference (I-J)	Sh	P
Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları	301 ve Üzeri	150’den Az	2,07*	,92	,05
Öğretmenlerin	151-300 Arası	150’den Az	,79*	,34	,05
Başarıya Katkısı		301 ve Üzeri	,96*	,44	,05
Okul Yöneticilerinin	150’den Az	301 ve Üzeri	1,92*	,69	,01
Başarıya Katkısı	151-300 Arası	301 ve Üzeri	2,31*	,79	,01

Okulunda dezavantajlı öğrenci sayısı 301 ve üzeri ($\bar{x}=42,57$) olan öğretmenler, 150’den az ($\bar{x}=40,49$) olan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilerin sorunlarının daha çok olduğunu belirtmişlerdir.

Yani dezavantajlı öğrenci sayısı 301 ve üzerinde bulunan öğretmenler, 150’den az dezavantajlı öğrencisi olan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrenci sorunları olarak özgüven sorunu, motivasyon düşüklüğü, geleceğe ilişkin hedef belirsizliği, öz saygı sorunu, derse katılımın ve ilginin düşük olması ve iletişim becerilerinde zayıf olduklarını daha çok düşünmektedirler.

Dezavantajlı öğrenci sayısı 151-300 arasında olan okullardaki öğretmenler ($\bar{x}=25,01$); 150’den az ($\bar{x}=24,21$) ile 301 ve üzeri ($\bar{x}=24,05$) dezavantajlı öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenlere göre, öğretmenin başarıya katkısı alt boyutuna daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda okulundaki dezavantajlı öğrenci sayısı 151-300 arasında olan öğretmenler, 150’den az ve 301’den fazla dezavantajlı öğrencisi bulunan okullardaki

öğretmenlere göre öğretmenlerin başarıya katkısı olarak öğrencilere daha çok söz hakkı verdiğini, tahtaya kalkmak ve öğretmene soru sormak için teşvik ettiğini, okul etkinliklerine katılımını desteklediğini ve başarıların ödüllendirildiğini düşünmektedirler.

Okulunda dezavantajlı öğrenci sayısı 150'den az ($\bar{x}=34,25$) olan öğretmenler ile 151-300 arasında ($\bar{x}=34,64$) olan öğretmenler, 301 ve üzeri ($\bar{x}=32,32$) dezavantajlı öğrencisi olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutuna daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

Buradan anlaşılaçağı üzere dezavantajlı öğrenci sayısı 150'den az olan ve dezavantajlı öğrenci sayısı en fazla 300 olan okullarda, 301 ve üzeri olan okullara göre okul yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerin başarıya katkısı olarak; öğrenci ihtiyaçlarına yönelik iş birliği yapan, öğrencilere okul giysisi desteği sağlayan, öğrencilerin kırtasiye ve yardımcı kaynak eksikliklerini karşılayan, öğrenci ailelerine seminerler düzenleyen ve eğitimsel rehberlik hizmeti veren, ailelerin okul aile birliğine katılım sağlayan yapıda davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Bu bölümde *dezavantajlı öğrencilerin sorunları* alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. DÖBATÖ ölçeğinin 'dezavantajlı öğrencilerin sorunları' alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Dezavantajlı öğrencilerin sorunları		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X	Ss
1	Özgüven sorunu yaşamaktadırlar	<i>f</i> 26	84	57	291	156	3,76	
		% 4,2	13,7	9,3	47,4	25,4		1,10
2	Başarmaya ilişkin motivasyonları düşüktür	<i>f</i> 25	44	56	295	194	3,95	
		% 4,1	7,2	9,1	48,0	31,6		1,02
3	Geleceğe ilişkin hedefleri belirsizdir	<i>f</i> 25	41	77	270	201	3,94	
		% 4,1	6,7	12,5	44,0	32,7		1,04
4	Akranlarına göre iletişim becerileri zayıftır	<i>f</i> 20	106	81	243	164	3,69	
		% 3,3	17,3	13,2	39,6	26,7		1,13
5	Geleceğe ilişkin büyük hayal kurmazlar	<i>f</i> 27	85	110	229	163	3,67	
		% 4,4	13,8	17,9	37,3	26,5		1,13

Tablo 4.18. (Devamı) DÖBATÖ ölçeğinin ‘dezavantajlı öğrencilerin sorunları’ alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Dezavantajlı öğrencilerin sorunları		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X	Ss
6	Öz saygı sorunu yaşamaktadırlar	<i>f</i> 21	100	113	256	124	3,58	
		% 3,4	16,3	18,4	41,7	20,2		1,08
7	İletişim becerileri zayıftır	<i>f</i> 33	105	84	247	145	3,59	
		% 5,4	17,1	13,7	40,2	23,6		1,17
8	Sorunlarını sınırlı sayıda kelime ve kavramla ifade ederler	<i>f</i> 27	94	77	287	129	3,64	
		% 4,4	15,3	12,5	46,7	21,0		1,10
9	Derse katılımları zayıftır	<i>f</i> 29	60	63	308	154	3,81	
		% 4,7	9,8	10,3	50,2	25,1		1,06
10	Bir konuya ilişkin iddiaları zayıftır	<i>f</i> 19	77	102	275	141	3,71	
		% 3,1	12,5	16,6	44,8	23,0		1,04
11	Derse karşı ilgileri düşüktür	<i>f</i> 23	66	80	274	171	3,82	
		% 3,7	10,7	13,0	44,6	27,9		1,07

Bu bölümde *öğretmenin başarıya katkısı* alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. DÖBATÖ ölçeğinin ‘öğretmenin başarıya katkısı’ alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretmenin başarıya katkısı		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X	Ss
12	Dezavantajlı öğrencilere daha fazla söz hakkı veririm	<i>f</i> 13	72	102	318	109	3,71	
		% 2,1	11,7	16,6	51,8	17,8		,96
13	Dezavantajlı öğrencilerin tahtaya kalkmasını sağlarım	<i>f</i> 10	20	40	379	165	4,08	
		% 1,6	3,3	6,5	61,7	26,9		,77
14	Bu öğrencilerin ders aralarında da, öğretmenlerine soru sormalarını teşvik ederim	<i>f</i> 11	16	43	365	179	4,11	
		% 18	2,6	7,0	59,4	29,2		,78
15	Dezavantajlı öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılmalarını sağlarım	<i>f</i> 9	10	33	389	173	4,15	
		% 1,5	1,6	5,4	63,4	28,2		,71
16	Dezavantajlı öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendiririm	<i>f</i> 8	21	36	341	208	4,17	
		% 1,3	3,4	5,9	55,5	33,9		,78
17	Dezavantajlı öğrencileri her konuda cesaretlendiririm	<i>f</i> 7	17	60	330	200	4,13	
		% 1,1	2,8	9,8	53,7	32,6		,78

Bu bölümde okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. DÖBATÖ ölçeğinin ‘okul yöneticilerinin başarıya katkısı’ alt boyutuna ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Okul yöneticilerinin başarıya katkısı			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X	Ss
18	Dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçları için diğer kurumlarla iş birliği yapar	<i>f</i>	15	30	109	321	139	3,87	
		%	2,4	4,9	17,8	52,3	22,6		,89
19	Dezavantajlı öğrencilerin kırtasiye ihtiyaçlarını karşılar	<i>f</i>	17	57	132	289	119	3,71	
		%	2,8	9,3	21,5	47,1	19,4		,97
20	Dezavantajlı öğrencilerin yardımcı kaynak kitap ihtiyaçlarını karşılar	<i>f</i>	17	56	124	286	131	3,74	
		%	2,8	9,1	20,2	46,6	21,3		,98
21	Dezavantajlı öğrencilere okul giysileri desteği sağlar	<i>f</i>	28	51	133	267	135	3,70	
		%	4,6	8,3	21,7	43,5	22,0		1,04
22	Dezavantajlı öğrenci ailelerine hijyen, anne çocuk sağlığı, madde bağımlılığı vs. konularında seminerler düzenler	<i>f</i>	21	47	111	293	142	3,79	
		%	3,4	7,7	18,1	47,7	23,1		,99
23	Dezavantajlı öğrenci ailelerinin ev ziyaretleri için öğretmenleri teşvik eder	<i>f</i>	10	30	66	329	179	4,03	
		%	1,6	4,9	10,7	53,6	29,2		,86
24	Öğrenci ailelerinin temel gıda ihtiyaçları için diğer kurumlarla iş birliği yapar	<i>f</i>	21	62	170	264	97	3,57	
		%	3,4	10,1	27,7	43,0	15,8		,98
25	Ailelere yönelik eğitimsel rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilir	<i>f</i>	17	47	102	308	140	3,82	
		%	2,8	7,7	16,6	50,2	22,8		,95
26	Dezavantajlı öğrenci ailelerinin okul aile birliğine katılımını sağlar	<i>f</i>	20	45	145	277	127	3,72	
		%	3,3	7,3	23,6	45,1	20,7		,97

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulgular aşağıda belirtilen başlıklarda belirtilmiştir.

4.2.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ‘Dezavantajlı öğrencilerin genel olarak sorunları nelerdir’ sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajın kaynağı ile ilgili sorunlar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Dezavantajlı öğrencilerin sorunları ve dezavantajın kaynağına ilişkin yönetici görüşleri*

Kategori	Tema	Alt Temalar	f
Dezavantajın Kaynağı	Yoksulluk	Ailelerin maddi yetersizliği ve çocuk yoksulluğu	15
		Çocuk işçiliği	4
	Mevsimlik Tarım İşçiliği	Öğrencilerin okuldan uzak kalması	13
		Ailelerin ilgisizliği	9
	Suriyeli Göçmen Aileler	Akranlarıyla iletişimi ve adaptasyon sorunu	1
		Öğrencilerle dil konusunda iletişim güçlüğü	8
	Yetim-Öksüz, Anne-Baba Boşanmış Öğrenciler	Okuma yazma öğrenme ve anlama	4
		Denklik sistemindeki uyumsuzluk	3
	Bireysel Engele Sahip Öğrenciler	Ailelerle dil konusunda iletişim güçlüğü	2
		Erken yaşta evlilik	1
	Taşımayla gelen öğrenciler	İçine kapanma davranışı	3
		Aile bağlarının kopukluğu	2
	Taşımayla gelen öğrenciler	Disiplin sorunu	1
		Ailelerin bilinçsiz olması, kabullenmemesi	7
	Taşımayla gelen öğrenciler	Okul ve çevrenin fiziki yetersizliği	4
		BEP'lerin uygulanmasında güçlükler	3
	Taşımayla gelen öğrenciler	Destek eğitim odasına öğretmen bulma zorluğu	1
		Taşıma ihalesinden kaynaklanan sınırlılıklar	3

Tablo 4.20’de, görüşme yapılan okul yöneticilerinin “*dezavantajlı öğrencilerin sorunları*” ile ilgili görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla; ‘*yoksulluk, mevsimlik tarım işçiliği, Suriyeli göçmen aileler, yetim/öksüz ve anne baba boşanmış öğrenciler, bireysel engele sahip öğrenciler ve taşımayla gelen öğrenciler*’ temalarıdır.

“*Yoksulluk*” teması ile ilgili olarak “*ailelerin maddi yetersizliği ve çocuk yoksulluğu*” alt temasında ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir;

“*...kantinin önünde oturup herhangi bir eşya alamayan, arkadaşının cebine bakan çocuklar var. Bu çocuklar genelde suskundur ve biraz daha içlerine kapanıktır.*” (MY1).

“*...daha çok mevsimlik işten dolayı ama mevsimlik işe gitmeyen bazı öğrencilerde de yoksulluk görüyoruz. Bunlar da eğitimden tam olarak yararlanamama, kıyafet sorunu, beslenme sorunu gibi sonuçlara neden oluyor ve bu da yetersiz yaşam standartları anlamına geliyor...*” (MY3).

“...ekonomik sıkıntılar, mevsimlik işi beraberinde getiriyor. İşe gitmelerinden dolayı aileler parçalanıyor. Bazı ailelerin bir kısmı gidiyor, burada bir kısmı kalıyor...” (M7).

“...ailelerin sosyoekonomik durumunun kötü olması çocukların kıyafetsiz olarak okula gönderilmesine sebebiyet veriyor..., ...çocuğunu sonbaharda okula terlikle gönderen ailelerimiz var.” (M9).

“...bu coğrafyanın maddi kaynağı tarım ama her aile toprak sahibi olmadığı için öğrenciler maddi olarak bayağı zayıflar. Bu durum onların eğitimlerine yansıyor...” (MY7).

“...ailenin temel problemi geçinme derdi olduğu için eğitim ikinci planda kalıyor. Bu nedenle çocuk da aile ile birlikte o eğitim önceliğini ikinci plana atmış oluyor.” (MY8).

Alt temalardan “çocuk işçiliği” hakkında bazı yöneticilerin görüşleri;

“...okula erişim, devamsızlık, başka bir işte çalışma ne yazık ki ciddi bir sorun...” (M1).

“...özellikle mevsimlik tarım işçisi ailelerde en temel gerekçe ekonomik zorluklar. Çocuk işçi olmasına bakılmadan yetişkinle aynı günlük ücreti alıyor. Bu veli için ciddi bir gelir kapısı..., ...çoğu Suriyeli öğrenci küçük yaşta mesela sanayide çalışıyor ya da kağıt topluyor. Bir şekilde ailesine yardımcı olmaya çalışıyor...” (M2).

“...ekonomik sıkıntılar fazla bu da öğrencilerin çalıştırılmasını beraberinde getiriyor. Öğrenci öğrencilik dışında ekstradan işlere maruz kalıyor.” (MY4).

Görüşme yapılan idarecilerle “mevsimlik tarım işçiliği” temasına ait yönetici görüşleri çerçevesinde “öğrencilerin okuldan uzak kalması”, “ailelerin ilgisizliği” ve “akranlarıyla iletişimi ve adaptasyon sorunu” alt temalarına ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda “öğrencilerin okuldan uzak kalması” alt temasına ilişkin bazı yönetici görüşleri şöyledir;

“...okula erişim ciddi bir sorun. Öğrencinin okula Ekim/Kasım ayında başladığını düşünün, Mayıstan itibaren de işe gidiyor. Dolayısıyla yılın en az iki ayı okuldan uzak kalıyor. Doğal olarak eğitim öğretim döneminde de ara ara devamsızlık yaptıkları oluyor...” (M1).

“...bu bölgede neredeyse öğrencilerin büyük çoğunluğu mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuğudur. Bu nedenle diğer öğrencilerle aynı müfredata sahip olamıyor. Ancak karşılığında Liselere Giriş Sınavı (LGS)’nda ya da bursluluk sınavında aynı kapsamdan sınava giriyor...” (M2).

“...örneğin birinci sınıftaki öğrenciler okuma yazma öğrenmeden gitmiş oluyor ya da ortaokul öğrencileri LGS sınavına hazırlanamamış oluyorlar...” (MY3).

“...normalde mevsimlik işçi aileler Eylül bitince gelir. Ama bu sene Kasım’ın sonunda ya da Aralık’ın başında gelen öğrenciler oldu. Hatta bazı velilerden Ocak-Şubat gibi yeniden gideceğiz diye haber geldi...” (MY4).

“...bir sekizinci sınıf öğrencisi zaten LGS’ye odaklanması gereken son 1-2 aylık sürede mevsimlik işe gitmek zorunda. Başarılı bir çocuk ama gittiği yerde de eğitim hayatına devam edemiyor, devam etse bile bulunduğu fizik şartlar gereği odaklanamıyor...” (MY5).

“...temelde aileler düzenli bir gelirinin olmaması ve gelirlerinin bu tür mevsimlik işlere bağlı olması sebebiyle gidiyorlar...” (M4).

Alt temalardan “ailelerin ilgisizliği” temasına ilişkin olarak bazı yönetici görüşleri;

“...öğrencinin okula devamı ve takibi sadece öğretmen değil veliler tarafından da olması gerekir. Çocuk sınıfta kalma sistemi olmadığı için eğitim hayatı boyunca okuma yazma bilmeden okuldan mezun oluyor. Aileden bu konuda destek alamadığımız oluyor.” (M1).

“...veli okula bir hafta devam ettiğinde çocuğunun sınıf geçebileceğini bildiği için zaten okula göndermesem de pek bir şey kaybetmeyecek düşüncesine sahip...” (M2).

“...eğitime çok ilgi duyduklarını görmüyorum. Aileler zaten topluma tam olarak adapte olamamış, kaldı ki biz öğrencilerden bunu bekliyoruz. Ekonomik problemler ailenin önceliği bu yüzden velilerde eğitim bilici oluşturmıyoruz...” (MY2).

“...velinin evde öğrenciye destek olması lazım ama veli bu konuda yetersiz kalıyor. O da eğitim seviyesinin yetersiz olmasından kaynaklanıyor.” (MY5).

“...merkezdeki veli köydeki veliye oranla okula bir miktar daha ilgili ama köydeki veli, hayat şartlarından dolayı okula gereken önemi vermiyor...” (M5).

“...ailede öğrenci olan çocuk sayısının fazla olmasından dolayı aileler çocuklarıyla yeterince ilgilenemiyor. Mesela aile öğrencisi için okula geldiğinde kaçınıcı sınıfa gittiğini hatta hangi sınıfta olduğunu bile bilmiyor...” (M9).

“...anne baba okumanın boş olduğunu, tarım işçisi olarak çalışınca daha çok para kazanacaklarını empoze ediyor...” (MY7).

Alt temalardan “akranlarıyla iletişimi ve adaptasyon sorunu” ile ilgili yönetici görüşleri;

“...bir öğrenci lavabo, banyo gibi ihtiyaçlarını baraka gibi perdeyle kapatılmış ve yetişkinlerin olduğu ortamda yapıyoruz demişti. Bu durum çocuğu tedirgin ediyor..., ...çalıştığı yerde hiçbir iş güvenliği önlemi olmadan çalışıyorlar. Bu çocuk o süreyi bu şekilde bir çalışma ortamında geçirdikten sonra okula döndüğünde adaptasyon ve uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşıyor...” (M2).

“Suriyeli göçmen aileler” temasına ait yönetici görüşleri sonucunda, “öğrencilerle dil konusunda iletişim güçlüğü”, “okuma yazma öğrenme ve anlama”, “denklik sistemindeki uyumsuzluk”, “ailelerle dil konusunda iletişim güçlüğü”, “erken yaşta evlilik” alt temalarına ulaşılmıştır.

“öğrencilerle dil konusunda iletişim güçlüğü” alt temasına ilişkin bazı yönetici görüşü şu şekildedir;

“...öğretmenlerimizin, öğrencilerle iletişim kurma noktasında Suriyeli öğrencilerle hem dil hem kültürel farklılıklar sebebiyle biraz daha zorlanabildiğini söyleyebilirim...” (M1).

“...yabancı uyruklu öğrencilere baktığımızda dil problemleri var. Dil öğretiminde şu strateji vardır, kendinizi tam ifade edemediğiniz anda dili kapatmayı seçersiniz. Yani tamamen suskunlaşma, zaten kendimi ifade edemeyeceğim düşüncesi ve bu yüzden çaba da göstermemek. Bu sebepten dolayı çocuğa ulaşamıyorsunuz...” (M2).

“...okula başlayan öğrencilerde Türkçe konuşamama sorunu var. Bundan dolayı da herhangi bir hedefleri olmuyor...” (M3).

“...yaşadığınız en büyük problem iletişime geçemiyoruz. Onlar bizi anlamıyor ve biz de onları anlamıyoruz...” (MY2).

“...sanırım evde sürekli Arapça konuşulduğundan dolayı diğer öğrencilerimize göre Türkçeyi konuşma, kendini iyi ifade etme konusunda daha çok sıkıntı yaşayabiliyorlar...” (M5).

“...bu öğrencilerle iletişim konusunda ve eğitim konusunda sıkıntılar yaşamaktayız.” (M6).

Alt temalardan “okuma yazma öğrenme ve anlama” temasına ilişkin bazı yönetici görüşleri;

“...hiçbir şey anlamayan çocuk eğitim öğretime de kendisini kanalize edemiyor ve kendini o sınıfa ait hissetmiyor. Bu öğrencilerde aidiyet duygusu eksik oluyor...” (MY2).

“...aktif devam eden 40-50 civarı Suriyeli öğrenci var. Bunlar da Milli Eğitim müfredatının %50'sini kısmen alabiliyor ya da alamıyor. Bunun nedeni de Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yeterince kavrayamıyor olması...” (MY5).

Alt temalardan “denklik sistemindeki uyumsuzluk” ile ilişkili yönetici görüşleri;

“...denklik işlemlerini sağlarken ciddi problemler yaşayabiliyoruz. Çocuk 13-14 yaşına gelmiş ve artık mezun olması gerekirken beşinci sınıfa kayıtlı olarak geliyor. Bir kız öğrenci 13-14 yaşında fiziksel olarak diğer öğrencilerden çok ayrışıyor, haliyle öğrencide ben onlardan büyüğüm nasıl aynı sınıfa gideyim düşüncesi oluşuyor...” (M2).

“...Suriyeli öğrencilerimizin temel sıkıntıları kendi yaş aralığında değil. Neredeyse boyu yetişkin kadar ama beşinci sınıfa giden 14-15 yaşında öğrencimiz var. Yaşı ilerlediği için kendi akranları sınıfında yok...” (M5).

“...çocuk 12 yaşına gelmiş ve normalde sekizinci sınıfa kayıtlı olması gerekir ama çocuğu sekizinci sınıfa kaydedemiyoruz çünkü hiçbir şey bilmiyor. Fiziki şartlardan dolayı beşinci sınıfa kaydedemiyoruz çünkü beşinci sınıftaki çocuklara zorbalık yapabilir, cinsel taciz olabilir...” (M10).

“ailelerle dil konusunda iletişim güçlüğü” alt temasına ilişkin bazı yönetici görüşü şu şekildedir;

“...veli yaşı gereği Türkçe öğrenmek için bir girişimde bulunmuyor. Bu nedenle veli öğretmen iş birliği sağlanamıyor...” (M2).

“erken yaşta evlilik” alt temasına ilişkin olarak görüş ise;

“...kültürel benzerliğimiz var ama onlarda erken yaşta evlilik daha ciddi bir sorun ve bu durum ister istemez eğitim öğretime yansıyor...” (M1).

Tema olarak belirlenen “yetim/öksüz ve anne baba boşanmış öğrenciler” ile ilişkili “içine kapanma davranışı”, “aile bağlarının kopukluğu” ve “disiplin sorunu” alt temaları belirlenmiştir.

“içine kapanma davranışı” alt temasına ilişkin bazı görüşler;

“...ailede anne ya da baba vefat etmişse bunun etkisini biraz daha az gördük. Ama anne ile baba ayrıysa etkisi maalesef çok fazla olabiliyor. Bu çocuklar biraz içine kapanık oluyorlar...” (MY1).

“...öğrencilerimizden birisi bir aylık süre zarfında annesinin hasta olduğunu öğreniyor ve annesi vefat ediyor. Babası da annesi vefat ettikten bir ay sonra evlenmek durumunda kaldı. Çocuk kendini toparlamaya çalışıyor ancak yaşadığı durumdan dolayı sorunlarını kendi içinde yaşıyor...” (MY8).

Alt temalardan ‘‘aile bağlarının kopukluğu’’ ile ilgili yönetici görüşlerinden bazıları;

‘‘...bu çocuklarda aidiyet duygusu yok. Annesiyleyken babasını arıyor, babasıylaayken annesini arıyor. Viranşehir örfi bir şehirdir, haliyle anne haklı da olsa haksız da olsa boşanma durumunda çocuk babada kalıyor. Çocuk anne sevgisinden mahrum bir şekilde büyüyor...’’ (MY1).

‘‘...çocuklar anne ve baba bir arada olduğunda motivasyonları yüksek oluyor, çocuğu annesi takip etmediği zaman babası takip ediyor. Ama bu çocuklarda böyle bir durum söz konusu değil...’’ (MY6).

‘‘disiplin sorunu’’ alt temasına ilişkin görüş ise;

‘‘...özellikle anne ve babası ayrı olan öğrencilerimizde disiplin sorunu çok fazla yaşıyoruz. Hatta öğrencinin kavga ve şiddete eğilimi bulunabiliyor...’’ (M6).

Dezavantajın kaynağı olan bir diğer sorun teması ise ‘‘bireysel engele sahip öğrenciler’’ olduğü görölmüştür. Bu tema ile ilişkili ‘‘ailelerin bilinçsiz olması, kabullenmemesi’’, ‘‘okul ve çevrenin fiziki yetersizliği’’, ‘‘BEP(Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı)’lerin uygulanmasındaki güçlükler’’ ve ‘‘destek eğitim odasına öğretmen bulma zorluğu’’ olarak belirlenmiştir.

‘‘ailelerin bilinçsiz olması, kabullenmemesi’’ alt temasına ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

‘‘...özel eğitim gereksinimi olan öğrenci ailelerinde genellikle ‘benim çocuğumun hiçbir şeyi yok’ algısını kırmakta zorlanıyoruz. Velilerde çocuğuma rapor çıkarılırsa çocuğum deli damgası yiyecek ve ileriki hayatında zorlanacak gibi bir algı var...’’ (M2).

‘‘...velilerimizin çoğu maalesef bilinçsiz. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)’a yönlendirdiğimizde çocuğuma özörlü raporu mu çıkacak diye soruyorlar. İlerde çocuğum askere gidemez ya da kız istemeye gidersem kimse kız vermez gibi düşünüyorlar...’’ (MY1).

‘‘...aileler kesinlikle kabul etmiyorlar. Kendi çocuklarına bunu yakıştırmıyorlar...’’ (MY2).

‘‘...bu öğrenciler için randevu alıyoruz randevuya gitmiyorlar hatta durumu hiç kabul etmiyorlar. Benim çocuğumda böyle bir sorun yok düşüncesi oluyor. Bu durumda bizim elimiz kolumuz bağlı kalıyor...’’ (MY3).

‘‘...çocuğunu o şekilde kabul etse bile değiştirebilmeye yönelik herhangi bir şey yapmıyor. Eğer engellilik durumuna yönelik devletten bir ücret almayacaksa rapor almaya bile çalışmıyor...’’ (MY).

“...velilerin yeterince çocuklarını tanımıyorlar ya da biz bir tanı koyduğumuzda çocukların sicili bozulur diye bizim yönlendirmelerimizi kabul etmiyorlar. Burada en büyük problem velinin bu konularda yeterince eğitim sahibi olmaması...” (M10)

Diğer bir alt tema “okul ve fiziki şartların yetersizliği” ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...bir öğrencimizin otizm spektrum bozukluğu var ama köyde yaşadığı için gidebileceği bir okul yok. Merkeze 13 km mesafedeyiz ve bu konuyla alakalı taşıma sorunu var. O yüzden öğrencimizin kaynaştırma olmasına karar verildi. Bu da özel eğitim sınıfından yararlanmamasına sebep oldu.” (MY3).

“...bizim bir tane çok ağır zihinsel engelli öğrencimiz var. Buna yönelik bir şey yapamıyoruz...” (M4).

“...bir tane özel eğitim öğrencimiz var, ne yapsak da veli okula göndermedi. Sadece özel rehabilitasyon merkezlerine gönderiyor. Zaten özel eğitim sınıfı da olmadığı için merkeze gitmesi gerekiyor...” (M5).

“BEP(Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) uygulanmasındaki güçlükler” alt temasına ilişkin yönetici görüşlerinden bazıları;

“...BEP’leri hazırlatsak da sınıflarda etkili bir şekilde uygulandığını söyleyemeyiz. Hazırlanan BEP’ler sadece kağıt üzerinde kalıyor.” (M1).

“...kaynaştırma öğrencisi olan çocukların 40-45 kişilik sınıflarda bir şey öğrenmeleri gerçekten çok zor...” (MY2).

“...BEP’li öğrenciler, kaynaştırma eğitimini gördüğü için sınıfta öğretmenden gerekli desteği alamıyor. Süre kısıtlı ve o süre zarfında edinmesi gereken kazanımları da elde edemiyor...” (MY5).

“...sınıflarımız çok kalabalık, öğretmen 40 kişilik bir sınıfta her bir öğrenciyle ne kadar ilgilenilebilir bu da ayrı bir sorunu beraberinde getiriyor...” (M10).

Alt temalardan “destek eğitim odasında öğretmen bulma zorluğu” ile ilişkili olarak belirtilen görüş ise;

“...her yıl destek eğitim odası açabilirken bu yıl birçok okulda olduğu gibi bizde öğretmen bulamadık ve bu nedenle destek eğitim odası açamadık...” (M1)

Dezavantajın kaynağı olarak ele alınan son tema ise “taşımayla gelen öğrenciler” olmak üzere “taşıma ihalesinden kaynaklanan sınırlılıklar” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema ile ilgili görüşlerden bazıları ise;

“...kuyu başında kalan öğrencilerimizin okula devam etme konularında biz çok zorlanıyoruz. Bu öğrenciler taşıma dahilinde değiller ve kış şartlarında yollar çalışamaz durumda oluyor ve devamsızlık yapmak zorunda kalıyorlar...” (M5).

“...taşıma ile öğrenciler 25 km mesafeden gidiş geliş yapıyorlar. Okul 8.00’de açılrsa da okula geldiğimizde daha hava karanlıkken çocukların burada olduğunu ve 17.00’de okuldan çıktığımızda yollarda çocukların beklediğini görüyoruz. Taşıma servisleri 3-5 okul dolaştığı için sıra gelene kadar vakit geç oluyor...” (M7).

4.2.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ‘Dezavantajlı öğrencilerin ders başarısını arttırmak için okul yönetimi ve öğretmenler hangi çalışmaları yürütmekte ve bu süreçte karşılaşılan güçlükler nelerdir’ sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin başarıya katkı ile ilgili görüşleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Okul yöneticilerinin okul yönetimi ve öğretmenlerin başarıya katkısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Temalar	f
Başarıya katkı	Ders seçimi ve Kurslar	DYK/İYEP kurslarının açılması	15
		Eksik öğrenmeler için destekleyici düzenlemeler	15
		PICTES uygulamaları	7
		Destek eğitim odası	5
	Öğrenci takibi	Veli görüşmeleri/ Veli ziyareti	10
		Koçluk sistemi/ Deneme sınavları	6
		Rehberlik servisinin desteği	4
	Motivasyon etkinlikleri	Sosyal ve kültürel etkinlikler	15
		Yarışma ve oyunlar	7
	Materyal desteği	Kırtasiyelerden destek almak	4
Karşılaşılan güçlükler	Aile ve öğrenci kaynaklı	Devamsızlık problemi	13
		Aile desteği alamamak	12
		Kız olmak	5
	Okul ve öğretmen kaynaklı	Okuma yazma bilmeyen öğrenciler	2
		Öğretmenlerin iş yükü yoğunluğu	6
		Okulun ve sınıfların kalabalık olması	5
		Taşınmalı eğitim problemi	3
		Öğretmenlerin maddi kaygısı	2

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin “okul yönetimi ve öğretmenlerin ders başarısına katkısı” ile ilgili görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla; “ders seçimi ve kurslar, öğrenci takibi, motivasyon etkinlikleri, materyal desteği” temalarıdır.

“ders seçimi ve kurslar” teması ile ilişkili olarak “DYK/İYEP kurslarının açılması”, “eksik öğrenmeler için destekleyici düzenlemeler”, “PCTES uygulamaları” ve “destek eğitim odası” olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir.

“DYK/İYEP kurslarının açılması” ile ilgili olarak yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır;

“...kurs kayıt takvimi kaçırsalar bile o öğrencileri okul idaresi olarak kaydedip sisteme işlemeyen de derslere dahil ediyoruz. Kayıtsız da olsalar o kurslardan faydalanmalarını sağlıyoruz.” (M2).

“...bazı veliler zaten okumayacak diyerek çok çalışkan olan kızlarımızı DYK’ya göndermiyor. Bize ‘hocam zaten ben sekizinci sınıfı bitirince çocuğu alacağım’ diyebiliyor...” (MY1).

“...üçüncü sınıf seviyesinden başlamak üzere okuma yazmaya tam olarak geçmeyen öğrencilerimiz için İYEP kurslarımız oluyor. Bu öğrencilerimizin zaten büyük oranı dezavantajlı çocuklarımız. Onları ders bitiminden sonra 2 ders saati İYEP kursuna alıyoruz...” (MY2).

“...DYK uygulaması burada olmadı. Yani okulumuzda sadece dokuzuncu sınıf seviyesinde öğrenciler olduğu için dokuzlarda DYK yoktu.” (MY4).

“...kurstan sonra tekrar bir taşıma yapılmıyor. Bundan dolayı genellikle evi yakın olan, bizim yolumuzun üstünde olanları biz giderken bırakıyoruz. Genelde kurslara köyün içinden yakın olan öğrenciler geliyor. Bu taşımayla gelen öğrencilerin neredeyse %90’ı faydalanamıyor...” (M5).

“...liseler bölgesinde olduğumuz için yukarı mahallelere uzak olsak da DYK kursuna kalan öğretmenlerimiz kurs sonunda kendi arabalarımızla çocukları götürüyoruz ve mahallelere dağıtıyoruz.” (M7).

“...mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerimizin bir kısmı gittiler. Bu yüzden kursa katılımlarımız biraz düştü...” (M9).

“eksik öğrenmeler için destekleyici düzenlemeler” alt temasına ilişkin bazı yönetici görüşleri;

“...seçmeli dersleri seçerken 5. ve 6. sınıflarda çocukların okuduğunu anlama eksikleri olduğu için okuma becerileri dersi ya da 7. sınıflarda yazma becerileri dersini mutlaka seçiyoruz. Türkçe dersine destek anlamında çocuklar hem sözlü hem de yazılı olarak kendini ifade edebilecek yeterliliği edinebilsinler diye...” (M2).

“...ekstradan eksiği olan öğrencilerimiz varsa öğretmenlerimiz özellikle sene sonuna doğru 1-2 saat okulda kalıp bu öğrencilerin eksikliklerini tamamlamak için uğraşmaktadır...” (M3).

“...soru çözümü odamız var teneffüslerde arkadaşlarımız onların sorusunu çözüyor. Hatta çoğu arkadaşımız, ders çıkışı bizim bir teklifimiz olmadan kendileri öğrencileri tek tek toparlıyor, öğrencilerin hangi ders ile alakalı eksiği varsa o ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyorlar...” (MY1).

“...2., 3. ve 4. sınıflarda haftada iki saat İngilizce dersi ve 4. sınıflarda yine haftada iki saat din kültürü dersimiz oluyor. Orada bizim İngilizce veya Din Kültürü öğretmeni dersteyken çocukların kendi sınıf öğretmeni o öğrencileri alıyor. 2 ve 3’ler de haftada ikişer saat 4’lerde haftada dört saat olmak üzere bu derslerde birebir yardımcı oluyorlar ve öğrenme eksikliklerini kapatmaya çalışıyorlar...” (MY2).

“...öğretmenlerimiz teneffüslerde ya da boş derslerinde eksiği olan öğrencilere notlar temin ediyorlar veya eksik kalan konularda konuya yönelik anlatım yapıyorlar...” (MY3).

“...okuma yazma öğrenmeyen 5. veya 6. sınıf öğrencilerimize biz birinci sınıf öğretmenin yaptığı çalışmaları yapmaya çalışıyoruz...” (M4).

“...bu tarz öğrencilerin özel ders alma imkanları ya da dershaneye gitme gibi bir imkanları olmadığı için bazen öğretmenlerimiz okulun bir yerinde imkan sağlamamızı ve en azından takviye etkinlik yapmak için bize gelebiliyorlar...” (M6).

“...her dersin bu sene görülmesi gereken müfredattaki konularını içeren 2-3 sayfayı geçmeyecek şekilde en önemli konularından özet bilgiler hazırlanıyor ve belli periyotlarla tekrarlanıyor sınıflarda...” (M7).

“...özellikle ders dışı egzersizlerle işleri çocuklarımızın boşluklarını kapatmaya çalışıyoruz. Burada karşılaştığımız en büyük problem öğretmen bulma problemi çünkü hocalarımızın çoğu çok yoğun çalışıyorlar ya da dersleri dolu oluyor...” (M10).

Alt temalardan ‘‘PİCTES uygulamaları’’ ile ilgili olarak bazı yönetici görüşleri;

“...Suriyeliler için PICTES kapsamında kurs açıldı ama öğrencileri kursa devam ettiremedik kursu kapatmak zorunda kaldık.” (M1).

“...okulda yürütülen PICTES temelli yaklaşımlar var, maalesef onlarda da çok başarılı olamıyoruz çünkü devam pek sağlanmıyor. Kurslar genelde saat üçten sonra oluyor ve o saat aralığı da çocukların okuldan çıkıp çalıştığı zaman dilimi olduğu için çok fazla katılım olmuyor...” (M2).

“...bir dönem yürütüldü, sonra öğrenci mevcudunun yetersizliği nedeniyle kapatıldı...” (MY5).

Alt temalardan “destek eğitim odası” ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...dezavantajlı öğrencilerimizden kaynaştırma öğrencisi olanları destek eğitim odasına alıyoruz. Her öğretmene zaman kaybı olmasın öğrenciye kendi hızında anlatsın diye bir öğrenci veriyoruz. Faydasını kısmen görüyoruz çünkü öğrenci okula gelmiyor...” (M3).

“...özel olarak öğrencinin ders başarısını arttırmak adına o gün okulda hangi konuyu işlediye bir kez daha tekrar ediyor, anlatıyor...” (MY2).

Öğrenci takibi teması ile ilişkili olarak üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar “veli görüşmeleri/ veli ziyareti, koçluk sistemi/ deneme sınavları ve rehberlik servisi desteği” olarak sıralanmıştır.

“veli görüşmeleri/ veli ziyareti” alt teması ile ilgili bazı yöneticilerin görüşleri;

“...veli toplantılarında bu konuya özellikle değiniyoruz. Dezavantajlı öğrenci velilerinin bir kısmı veli toplantılarına gelmemiş oluyorlar. Biz de öğretmenler ve okul yönetimi birlikte veli ziyaretleri yapıyoruz...” (MY3).

“...ders dışında öğretmen telefon uygulamaları aracılığıyla veliyle irtibat halinde oluyor. Öğrencilerin ödevlerinin takip edilmesi, yaptığı çalışmaların takip edilmesi öğrenciye tabii ki katkı sağlıyor...” (MY5).

“...biz devamsızlığı aşabilmek için sık sık aile ziyaretleri yapıyoruz. Veli profilinin genel olarak eğitim durumu düşük. İşe gitmelerinden dolayı aile ziyaretlerimiz de istenilen düzeyde değil...” (M7).

“...ailelerden yeterince destek alamıyoruz. Çünkü bu ailelerin büyük bölümü okumamış olduklarından dolayı kendileri de bir şey bilmiyor. Diğer taraftan okumuş olan aileler var. Onlar da herkesin iş yoğunluğu o kadar yüksek ki bir toplantıya gelmekte bile zorlandıklarını görebiliyoruz...” (M10).

Alt temalardan “koçluk sistemi/ deneme sınavları” ile ilgili olarak belirtilen bazı görüşler;

“...biraz daha hızlandırılmış bir şekilde bu çocukları yetiştirelim, eksiklerini kapatalım diye bu öğrencileri biraz önceleyen yaklaşım sergileyebiliyoruz rehberlik servisiyle birlikte...” (M2).

“...dönem başında öğretmenler kurulunda bütün sınıf öğretmenlerinin ve aynı zamanda ders öğretmenlerinin öğrencileri ders anlamında takip etmesiyle ilgili bir karar alındı...” (MY4).

“...okuması daha kötü olan, yazma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencileri kategorilere ayırıyoruz ve dönem içerisinde bu öğrencilerle ilgili bir koçluk sistemi şeklinde gönüllü öğretmenlerimizle birebir ilgilenabiliyoruz, seviyelerini artırma yönelik ödevlendirmeler yapabiliyoruz...” (M5).

Başarı takibi teması ile ilişkili son alt tema olan “rehberlik servisi desteği” ile ilgili bazı yönetici görüşleri şu şekildedir;

“...iki rehber öğretmenimiz var. Öğretmenlerimiz olumsuz davranış gösteren öğrencilerle grupta psikolojik danışmanlık, isteyen öğrencilere bireysel psikolojik danışmanlık ve ders başarısı yüksek olan öğrencilerle de başarı takibini düzenli olarak yapıyorlar...” (M9).

“...öğrencilerle ayrı bir ilgilenmeye çalışıyoruz rehberlik rehber hocalarımızın eşliğinde yine...” (MY8).

Motivasyon etkinlikleri teması kapsamında “sosyal ve kültürel etkinlikler” ile “yarışma ve oyunlar” alt temaları oluşturulmuştur. Bunlara ilişkin bazı yönetici görüşleri ise;

“...belirli gün ve haftaları kutlarken ya da anma törenlerinde şiir okuma veya programı sunacak öğrencinin akademik başarısı yüksek öğrencilere değil de daha çok dezavantajlı öğrencilere verilmesini öğretmenlerden istiyoruz. Bu öğrencilerin sorumluluk duygusu ve bir şeyi başarma hazzını yaşamalarını bekliyoruz...” (M2).

“...bu sene müzik kursumuz için okula gitar aldık. Öğrencilerimiz gitarı yıl boyunca kullandılar ve belli bir süre sonra yavaş yavaş çalmaya başladılar. Bu öğrencilerimiz okulu daha çok sevmeye başladılar. Çünkü bir şeyi yapabileceklerini anladılar...” (M3).

“...çocukların demokrasi bilincini kazanması için okul temsilcisi seçiminde okulda seçim düzenledik. 900 öğrencinin öğretmenlerinin nezaretinde oy kullandıkları güzel bir etkinlik oldu...” (MY2).

“...öğrencilere egzersiz olarak açtığımız zeka oyunları kursumuz vardı. Yine dezavantajlı öğrencilere daha çok yarışmalarda, törenlerde onlara sorumluluk vererek okula aidiyet hislerini artırmaya çalışıyoruz...” (MY3).

“...beden eğitimi faaliyetleri yoğun bir şekilde yapılıyor. Tabi akademik başarı üzerinde çok büyük bir etkisi yok belki ama öğrencileri bir yönüyle okula bağlayabilecek aynı zamanda sosyalleşmesini sağlayacak şeyler...” (MY4).

“...TÜBİTAK kapsamında geçen sene bir öğrencimiz bilim olimpiyatlarının birinci aşama sınavını geçmişti. Eğitime gitmesi gerekiyordu ama çocuğun maddi durumu zayıf olduğu için ona okul idaresi olarak biz destek çıktık...” (MY5).

“...kendim için söylersem derslerimde oyunlarla öğretiyorum. Mesela derse gelmek istemeyen öğrenci varsa bazen arkadaşlarından duyuyor, o da merakla merak ediyor ve katılmak istiyor...” (MY6).

“...burada ilçe halk kütüphanemiz var. Bazı öğretmenlerimiz kendi öğrencilerini bizzat götürüp kaydetmiş. Öğrenciler sürekli oradan kitap alma hevesine giriyorlar...” (M9).

Temalardan “materyal desteği” temasına ait alt temalardan “kırtasiye ve öğretmen desteği” ile ilgili yönetici görüşleri;

“...özellikle sene başında kırtasiyelerle görüşüyoruz. Örnek kitaplardan kaynak olarak ne kadar alabilirsek bunları dezavantajlı öğrencilerimize vermeye çalışıyoruz...” (MY1).

“...bu sene idare ve öğretmenlerin desteğiyle okulumuzda kitap kampanyası vardı. %50’si okul idaresinin katkısıyla ve %10 %20’lik bir miktar öğrencilerin katkısı ile neredeyse bir 10 bine yakın kitap kaynağı sağlandı.” (MY5).

Okul idaresi ve öğretmenlerin başarıya katkı sürecinde karşılaşılan güçlükler iki tema olarak “aile ve öğrenci kaynaklı, okul ve öğretmen kaynaklı” olmak üzere gruplandırılmıştır.

Tema olarak ele alınan “aile ve öğrenci kaynaklı” güçlükler “aile desteği alamamak, okuma yazma bilmeyen öğrenciler, kız olmak, devamsızlık problemi” olmak üzere dört alt tema oluşturulmuştur.

Aile ve öğrenciden kaynaklı olarak karşılaşılan güçlüklerden bir diğeri “devamsızlık problemi” alt teması ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...dezavantajlı öğrencilerimizden kaynaştırma öğrencisi olanları destek eğitim odasına alıyoruz. Faydasını kısmen görüyoruz. Çünkü öğrenci bazen okula gelmiyor. Ailesini arıyoruz, ailesi rahatsız gelmek istemiyor diyor...” (M3).

“...çocuklar devam etmede problem yaşıyorlar. Bazen gelmiyorlar ve son iki ay zaten yoklar. Çocuk olmayınca sen de bir şey yapamıyorsun...” (MY2).

“...PİCTES kursunu biz de öğrencilerimize açtık bir dönem yürütüldü, sonra öğrenci mevcudunun yetersizliği nedeniyle kapatıldı...” (MY5).

“.... DYK kurslarımız var hafta içi hafta sonu olmak üzere ama örneğin 20 kişilik sınıftan katılan 7-8 kişi ya da bazen 10 kişi oluyor...” (MY6).

“...biz okuldayken devamsızlık yapan öğrenciyi kaymakam ve jandarma ile korkutuyoruz...” (M4).

“...mesela öğrencisini okula göndermeyen aileye biz öğrencisini zorlamayla getirtemiyoruz. Maalesef öğrencilerimizde en çok yaşadığımız problemlerden biri de kurslara katılım noktasında yeterince özen göstermiyorlar...” (M9).

“aile desteği alamamak” alt temasına ilişkin bazı yönetici görüşleri;

“...şu an en büyük sorunlardan bir tanesi çocuğu yanlış da yapsa ailelerinin çocuklarını koruma yaklaşımı oluyor. Biz konuşuyoruz anlatıyoruz ama veli yine bildiğini okuyor.” (MY4).

“...bulunduğunuz konum gereği bazen velilerden yeterli desteği göremiyoruz. Biz bir problemi ortadan kaldırmaya çalışınca çocukların eğitim hayatına dokunmaya çalışınca velilerle hiç hoş olmayan bir durumla karşı karşıya geliyoruz...” (MY5).

“...çocuk mevsimlik işten geliyor, geldiği zaman okula uğramıyor. Veli çocuğu getirmiş ama çocuğun okula gelip gelmediğini bile günlerce kontrol etmiyor...” (M4).

“...karşılaştığımız güçlükler daha çok ailelerin bu konuda bize yeterli desteği sağlamaması...” (M6).

“...yani ailenin öncelikleri arasında eğitim yer almıyor. Maalesef çocuğa bu destek verilmediği zaman veli boyutunda eksik kalıyoruz...” (M9).

“...bir defa aile desteklemesi lazım. Aile desteklemediği takdirde orada zaten önümüz tıkanmış oluyor...” (MY8).

Alt tema olarak belirlenen “kız öğrenci olmak” ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...kız öğrencilerimizin bazılarında da özellikle ailelerinden kaynaklı okutmama tehdidi oluyor. Mesela sekizinci sınıfta Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi kazanmazsan biz seni okula göndermeyiz diyen aileler var...” (MY3).

“...özellikle Suriyeli öğrencilerimizde çok başarılı olan ama okula getirmekte, kurslara devam ettirmekte sıkıntı yaşıyabiliyoruz. Bunun nedeni çoğunlukla kız çocuklarının aileye yardım etmesi gerektiği düşüncesi. Kız çocuklarını okutma taraftarı olmamalarından kaynaklı bu konuda sıkıntı yaşamaktayız...” (M6).

“... neden devamsızlık yaptığını sorduğumda öğrencinin cevabı ‘hocam annem ameliyat geçirdi sürekli misafir geliyor benimde evde çalışmam gerekiyor. Ailem benim de hizmet etmemi söylüyor’ şeklinde oluyor...” (M9).

Alt temalardan “okuma yazma bilmeyen öğrenciler” ile ilgili güçlüklerden bahseden bazı yönetici görüşleri;

“...biz okuma yazma bilmeyenlerde müfredatı bir kenara bırakarak onları ayrı bir sınıfa alıp bütün öğretmenlerle okuma yazma öğretmeye çalışıyoruz. Sonuç aldığımız durumlar oldu. Hepsine okuma yazma öğretemedik ama ciddi bir ilerleme sağladık...” (M1).

“...ortaokul olduğumuzdan dolayı bizim kazanımlarımızda okuma yazma, öğretme gibi bir şey yok. Biz bu okuma yazma bilmeyen öğrencilere kurs açmak istedik ama olmadı...” (M9).

Karşılaşılan güçlükler kategorisinde belirlenen diğer tema “okul ve öğretmen kaynaklı” güçlükler olarak ele alınmıştır. Bu tema ile ilgili belirlenen dört alt tema “öğretmenlerin iş yükü yoğunluğu”, “okulun ve sınıfların kalabalık olması”, “taşınmalı eğitim problemi” ve “öğretmenlerin maddi kaygısı” olmuştur.

“öğretmenlerin iş yükü yoğunluğu” ile ilgili güçlükler hakkında görüş belirten bazı yöneticiler;

“...öğretmenler zaten öğlene kadar ders işliyor. Öyle öğle arası dinlenmek zorunda, öğleden sonra tekrar ders işliyor. Pek zamanı kalmıyor. Kendine ayıracağı zaman kalmazken öğrenciye ekstra vereceği zaman da olmuyor...” (M1).

“...öğretmenin de yeterli zamanın olmaması hocam. Çünkü öğretmen haftada 30-40 saat derse girdiği zaman diğer öğrencilerle nasıl ilgilenecek...” (MY7).

“...okulun öğrenci sayısının çok ve öğretmenlerinde iş yoğunluğu oldukça fazla olduğu için ne kadar etkili olabiliriz ki? Mümkün olduğunca dokunmaya çalışsak da bu sayı belki %10- %20’dir...” (MY8).

Diğer bir alt tema “okulun ve sınıfların kalabalık olması” ile ilgili bazı yöneticilerin belirttiği görüşler;

“...sınıf yoğunlukları minimum 30-40 öğrenci, yani öğretmen de bireysel olarak tek tek hepsiyle ilgilenemez. Sınıfta birçok beklentisi olan öğrenci var....” (M2).

“...bizim sınıf mevcudu 55 olan sınıflarımız var. Ama devam eden öğrenci sayılarımız genellikle bütün şubelerde birbirine yakın. Bu sene 1. Sınıflarımız 40 civarıydı. Takdir edersiniz ki 40 öğrencinin olduğu bir sınıfta bir ders saati 40 dakika her birine bir dakika olduğunu düşünsek, kaldı ki dezavantajlı çocuğa ekstra bir zaman ayırmak çok zor...” (MY2).

“...öğrenci sayılarının fazla olmasından dolayı, hangi birine yetişebilir ki öğretmen. Bu öğretmenlere 20 şer öğrenci ver yaparlar inanıyorum ama 60 kişilik bir sınıfa kimi getirirsen getir buyurun sahne onların...” (MY7).

“...okulumuzda 1300’e yakın öğrencimiz var yani bu öğrencilerin büyük çoğunluğu okula geldiği zaman 1.000 kişiye ulaşıyoruz sürekli devamsızlıklar dışında. Okulun kalabalık olmasından kaynaklı bazen bu tarz öğrencileri bile bulamıyoruz, daha doğrusu ulaşamıyoruz...” (MY8).

Alt tema olarak belirlenen bir diğer güçlük “taşınmalı eğitim problemi” ile ilgili görüşlerden bazıları ise;

“...hocam egzersiz çalışmaları, İYEP çalışmaları yapmak istiyoruz ama öğrenciler gideceği içim yapamıyoruz. Çocuğu belki bir geziye götüreceğiz ama servislerin dağılma saatine yetişmemiz lazım...” (M4) .

“...mesela benim saat 15.00’de dersim bitiyor, kursumda 15.10’da başlıyor. Taşıma olduğu için servisle gelen öğrencimiz dönmek zorunda kalıyor çünkü servis bir kere gidiyor. Yani kurstan sonra tekrar bir taşıma yapılmıyor...” (M5).

“...taşıma problemi başlı başına bir problemdir. Başarının önündeki en büyük sıkıntılardan bir tanesidir. Taşıma problemi devamı sağlama konusunda ve birçok konuda bizim elimizi sınırlayan bir etken olarak karşımızda duruyor...” (M7).

Son alt tema olan “öğretmenlerin maddi kaygısı” ile ilgili olarak bazı yönetici görüşleri;

“...bazen planlanan çalışmalara pek katılma isteği göstermeyebiliyorlar. Velideki o maddi kaygının bir benzeri öğretmende de oluyor. Hocam şunu yapalım dediğimizde bunun ek dersi ödenecek mi diye soruyorlar...” (M2).

“...öğretmen resim kursu veriyor ama hiçbiri kâğıt getirmiyor. Öğretmen cebinden veriyor veriyor ama bir yere kadar. Kursu tamamen para için yapmıyor ama onu da düşünüyor haklı olarak...” (MY7).

4.2.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ‘Dezavantajlı öğrencilerin ders başarısını arttırmak için hangi kurumlarla iş birliği yapılmaktadır’ sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin iş birliği yaptıkları kurumlar ile ilgili görüşleri Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması için iş birliği yapılan kurumlar ile ilgili yönetici görüşleri

Kategori	Tema	Alt Temalar	f
İş birliği yapılan kurumlar	Yerel yönetim ile ilgili kurumlar	Valilik, belediye ve kaymakamlık	7
		Sosyal hizmetler	4
		İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	3
		Göç idaresi	1
	MEB’e bağlı kurumlar ve projeler	RAM ve rehabilitasyon merkezleri	7
		PICTES	7
		Halk eğitim merkezi	2
		Dershaneler	2
	Mesleklere yönelik kurumlar	Sağlık personelleri	9
		Emniyet personelleri	2
		Hukuk büroları	2
		Müftülük	2
	STK’lar	Dernekler ve vakıflar	7

Okul yöneticilerinin “*dezavantajlı öğrencilere yönelik iş birliği yaptığı kurumlar*” sorusuyla ilgili olarak dört tema belirlenmiştir. Bu temalar “*yerel yönetim ile ilgili kurumlar, MEB’e bağlı kurumlar ve projeler, mesleklere yönelik kurumlar ve STK’lar*” olmak üzere dört temaya ayrılmıştır.

“*yerel yönetim ile ilgili kurumlar*” teması altında “*valilik, belediye ve kaymakamlık*” alt teması ile ilişkili yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır;

“*...kaymakamlıkla iş birliği yapıp çocuklara ücretsiz soru bankaları dağıtılması veya kazanım değerlendirme sınavlar uygulaması gibi iş birliğimiz oluyor. Ama dediğim gibi bu okulun geneline uygulanan bir proje, sadece bu grupları hedef alan bir çalışma değil...*” (M2).

“*...lise ziyaretleri, sinema etkinlikleri, tiyatro etkinlikleri gibi belediyeye iş birliklerimiz oluyor...*” (MY3).

“*...Belediyenin burada bir katkısı yok, başka bir kurumun da yok.*” (MY6).

“...şu anda zaten bu dezavantajı öğrencilerimizle valiliğimiz, kaymakamlığımız ve belediyemiz tarafından bazı denemeler ücretsiz olarak yapılmakta hatta bir deneme takvimi oluşturmuşlar. Bu da dezavantajı öğrenciler açısından deneme ücreti verememe durumunu bir nebze de olsa gideriyor...” (M6).

“...şu an belediyenin sadece sekizinci sınıflara yönelik ayda bir yaptığı deneme var onun dışında pek bir destek alamıyoruz açıkçası...” (M10).

Alt temalardan ‘sosyal hizmetler’ ile ilgili olarak bazı görüşler;

“...sosyal hizmetlerin kısmen sınırlı bir şekilde velilerle iletişimi olduğunu biliyorum. Onun dışında velilere ortam hazırlayan velilerin farkındalığını artıran sahada ciddi çalışmaları olan bir kurum ve kuruluş bilmiyorum...” (M1).

“...annesi ile babasıyla problem yaşayan öğrencilerimiz olabiliyor. Onlar için Sosyal Hizmetler Müdürlüğü ile irtibata geçiyoruz. Gerekirse gelip yüz yüze öğrenciyle görüşüyorlar, bir sıkıntı varsa onlar ilgili yerlere iletiyorlar...” (M3).

“...her ay düzenli olarak bu durumda olan ailelerle devlet tarafından belli bir ölçüde yardım ediliyor. Hatta çalışsa da çalışmasa da belli bir yardım var ama bu parasal olarak değil daha çok kırtasiye malzemesi ya da onların eğitim öğretim ihtiyaçları gibi ...” (M6).

Bir diğer alt tema olan ‘İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ ile ilgili olan bazı görüşler;

“...İlçe Milli Eğitim’in bu konuda sınırlı düzeyde katkısı var ama iş birliği olmadığını söyleyebiliriz...” (M1).

“...İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün bu konuda çalışmaları oluyor. Öğrencileri aylık değerlendirme, hazır bulunuşluk değerlendirmesi, deneme sınavları yapılması konusunda çalışmaları oluyor...” (M5).

“...Milli Eğitim Müdürlüğüyle yapılan iş birliği sonucu Suriyeli öğrencilerimizin mevcudu göz önünde bulundurularak okulumuza 21 bilgisayardan oluşan bir bilişim laboratuvarı oluşturduk. Bu öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine kavrama, eğitimini arttırma konusunda büyük katkısının olduğunu görüyoruz...” (M6).

“Göç idaresi başkanlığı” alt teması ile ilişkili yönetici görüşleri;

“...Suriyelilerle ilgili olarak göç idaresi başkanlığına bağlı olarak kimlikler, sağlık yardımları, tedavileri hepsi orada yapılıyor...” (MY6).

Tema olarak belirlenen ‘MEB’e bağlı kurumlar ve projeler’ ile ilişkili alt temalardan ‘RAM ve rehabilitasyon merkezleri’ ile yapılan iş birliği çerçevesinde yönetici görüşleri;

“...RAM’den dezavantajlı destek eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili bazen ziyaretler oluyor, onlarla sınırlı da olsa iş birliği yaptığımızı söyleyebiliriz...” (M1).

“...RAM’la görüşüp dezavantajlı olan özel eğitim öğrencilerimize destek eğitim odası açtık. Öğrencinin seviyesine göre kimisinde çok kimisinde az katkı sağladı...” (MY1).

“...okul olarak biz ve rehabilitasyon merkezinde öğrencimizden sorumlu olan öğretmenle beraber öğrencimizin takibini yapıyoruz. Orda eğitim aldığı öğretmenle bizim kurumumuzda çalışan öğretmen iş birliği içerisinde çalışıyor...” (MY2).

“...özellikle özel eğitim öğrencileriyle alakalı RAM yönetimi ve RAM’daki özel eğitim bölümüyle iletişimde oluyoruz sürekli...” (MY3).

“...okulun uzak olması sebebiyle herhangi bir iletişim, bir işlem yapamıyoruz dezavantajlı öğrencilere yönelik ama okulda RAM ile resmi manada çalışmalar yapılıyor...” (M4).

“‘PİCTES’ projesi ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...Suriyeli öğrencilerin başarısını biraz arttırmak, okula uyumunu sağlamak dil konusundaki problemlerini gidermek için PİCTES projesi var. O proje kapsamında bize bir Türkçe öğreticisi geliyor...” (M3).

“...PİCTES kapsamında kurslar açılıyor. Bu sene Türkçe, Matematik ve Beden Eğitimi derslerinden kurslarımız açıldı. Okuma yazması çok zayıf olan öğrencilerimize Türkçe dersinde özellikle faydasını gördük. Okuma yazmayı bilmeyen öğrencilerimizin %70’i okumayı geçti...” (MY1).

“...PİCTES ile bize gelen öğretmenler var. Onların kendi plan programı müfredatı var, onu işliyorlar. Ama şu an Suriye’den gelen öğrenciler artık yavaş yavaş adapte olunca artık öğrenciler normal sınıflara entegre oldular...” (MY6).

“...PİCTES projesiyle zaten sürekli paslaşabiliyoruz. Ders başarısına yönelik, dersin gelişimiyle ilgili araç gereç tarzı şeylerde bazen destek sunuyorlar bize...” (M8).

“...Avrupa birliğinin PİCTES kapsamında öğrencilerimize göndermiş olduğu kalem, defter setlerini özellikle başarı gösterebilecek öğrencilerimize dağıttık. Bu da gayet faydalı oldu...” (M9).

Alt temalardan ‘‘Halk Eğitim Merkezi’’ ile ilgili yönetici görüşlerinden bazıları;

“...Halk Eğitim Merkezi bünyesinde bizim şu an okulumuzda Kuran-ı Kerim kursları var. Bir öğrencinin akademik başarısı ne kadar önemliyse manevi değerleri kazanmasına da önem veriyoruz...” (MY5).

“...yoğun bir şekilde Halk Eğitimlerle iş birliği yapıyoruz. Özellikle çocuklarımız için sanat, spor alanlarında oradaki öğretmenler kurs açıyor ve öğrencileri geliştiriyoruz...” (M10).

Alt tema olarak belirlenen “dershaneler” ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...Bir şekilde dershanenin sunduğu indirim paketi ya da ücretsiz denemeler oluyor. Bu da çok çok düşük seviyede sayılır...” (MY8).

Tema olarak mesleklere yönelik kurumlar ile ilişkili olarak belirlenen alt temalar; “Sağlık kurumları”, “Emniyet personelleri”, “Hukuk büroları” ve “Müftülük” olmak üzere ayrılmıştır. Bu alt temaların hepsine ilişkin olarak bazı yönetici görüşleri şu şekilde olmuştur;

“...meslek tanıtımları için diğer kurumlara müracaatta bulunabiliyoruz. Bu sekizinci sınıflara yönelik genel yaptığımız bir şey ama bu grupları da kapsayan bir çalışma...” (M2).

“...Sağlık Bakanlığından görevlendirilen bir diyetisyen veya doktor gelip tanıtımlarını yaptılar. Onun dışında bize destek veren çok kimseyi görmedim...” (M3).

“...biz çocuklarda beslenme konusunda bir sorun görüyorduk. Viranşehir İlçe Sağlık Müdürlüğü’yle iş birliği yaparak okulumuza bir diyetisyen gelmesini istedik, tüm öğrencilerimize bu konuda kurs ve seminer yapıldı...” (MY3).

“...mahalledeki öğrencilerimizden bazıları kendileri olmasa bile yakınları sigara, uyuşturucu gibi alışkanlıklara sahip. Bunu azaltmak adına İlçe Emniyet Müdürlüğüyle kurduğumuz iletişim sayesinde Emniyet Müdürlüğü personelleri okumuza gelip öğretmenlerimize ve velilerimize bununla ilgili seminer yaptılar...” (MY5).

“...kariyer günleri çalışması yapıyoruz. Bu kapsamda Emniyet Müdürü’nü,, Başsavcıyı çağırdık, Müftülükten din görevlisi geldi. Onların verdiği seminerler motive edici olabiliyor...” (M7).

“...en son İlçe Sağlık’tan gelen ekipten çocuklarımız için diş sağlığını korumaya yönelik diş fırçası ve macunu istedik, çocuklara önemini anlattık. Bazı çocuklarımız gözü görmüyor da az görüyor ve çocuk bunun farkında değil ya da kulağı duymuyor ama farkında değil. Hastaneye biz kendimiz yönlendiriyoruz ya da veliye söylüyoruz...” (M10).

Belirlenen bir diğer tema ise “Sivil Toplum Kuruluşları (STK)” ile ilgili oluşturulan alt tema “dernekler ve vakıflar” olmuştur. Bu yönde belirtilen bazı yönetici görüşleri ise;

“...iş birliği yaptığımız kurumların çok sınırlı ve yetersiz olduğunu söylemek istiyorum...” (M1).

“...sadece bu grupları hedef alan çalışmalar resmi kurumlardan ziyade daha çok gönüllü vakıf ve dernekler aracılığıyla yürütülüyor...” (M2).

“...İmam Hatipli olduğumuz için ÖNDER ile görüşüyoruz. İmam Hatipler Derneği, onlardan malzeme desteği sağlamaya çalışıyoruz ve sağlıyoruz.” (MY1).

“...Kızılay’la iş birliği yapıp öğrencilere kan bağışının farkındalığını artırmak için iletişim sağlıyoruz. Bu ve buna benzer çalışmalar diyebilirim...” (MY5)

“...yani daha çok Sağlık Bakanlığı demeyelim de UNICEF’in fonlamasıyla desteklenen bazı özel dernekler var. O dernekler aracılığıyla sosyal psikolojik destekler dezavantajlı öğrencilerimize sağlanıyor...” (M6).

4.2.4. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine “Dezavantajlı ailelere yönelik yapılan çalışmalar nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik olarak yapılan çalışmalar ile ilgili görüşleri Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili yönetici görüşleri

Kategori	Tema	Alt Temalar	f
Ailelere yönelik çalışmalar	Okul idaresi ve öğretmen desteği	Ayni/nakdi yardımlar	13
		Veli ziyareti ve görüşmeler	9
		Bireysel temaslar ile oluşan destekler	6
	Rehberlik servisinin çalışmaları	Seminer çalışmaları	12
	Diğer kurumlardan destek	Halk eğitim kursları	6
		Sosyal yardımlaşma ile temas	5
		Kızılay/Toplum sağlığı merkezi/Emniyet müdürlüğü ile temas	2
Sınırlılıklar	Aile ile ilgili	Veli katılımının yetersizliği	9
		Ailenin maddi beklentisi	3
	Okul yönetimi ile ilgili	Rehber öğretmen eksikliği	4
		Tüm ihtiyaç sahiplerine yetememek	3

Dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik yapılan çalışmalar kapsamında belirlenen üç tema ‘‘okul idaresi ve öğretmen desteği’’, ‘‘rehberlik servisi çalışmaları’’, ‘‘diğer kurumlardan destek’’ olarak belirlenmiştir.

Belirlenen temalardan ‘‘okul idaresi ve öğretmen desteği’’ ile ilişkili olarak ‘‘veli ziyareti ve görüşmeler’’ alt teması ile ilgili bazı yönetici görüşleri şu şekildedir;

‘‘...veli ziyaretlerinde karşılaştığımız sorunlara ilişkin sınırlı da olsa yardımlar yapıyoruz...’’ (M1).

‘‘...sene başında beşinci sınıfların velilerini çağırıyoruz. Okulumuzu tanıtmak kurallarımızı onlara da söylemek, onların da bizi tanımalarını sağlamak amacıyla yani veliler için oryantasyon çalışması diyebiliriz...’’ (M3).

‘‘...Veli ziyareti sene başında bütün velilerimize yapılıyor. Veli ziyaretinden sonra malumunuz zaten yılda 2 defa veli toplantısı yapılıyor, okullara davet ediyoruz ama maalesef bu verimi alamıyoruz...’’ (MY1).

‘‘...köydeki ailelerimiz genellikle bizim gitmemize alışmış durumdalar. Hatta rehber öğretmenimiz de bizimle birlikte gittiğimiz görüşmelere geliyor...’’ (M5).

‘‘...özellikle eksiklik hissettiğimiz noktalar ortaya çıktığında, bu sorunları halletmek için gerekli görüldüğü zamanlarda yapıyoruz...’’ (M10).

Alt temalardan ‘‘bireysel temas ile oluşan destekler’’ kapsamında bazı yönetici görüşleri;

‘‘...bizim İstanbul’da kardeş okulumuz var, dezavantajlı öğrencilerimiz için kırtasiye malzemesi istemiştik. Burada aileye yardım yapmadık ama dolaylı yoldan kırtasiye malzemeleri temin edince onların bu konudaki ihtiyaçlarını gidermiş olduk...’’ (MY3).

‘‘...bizim kendi çabamızla giyim firmasından aldığımız kıyafet yardımlarını onlara veriyoruz. Kardeş okuldan gelen Ramazan kumanyası ya da kitap yardımlarını onlara verebiliyoruz onun dışında yaptığımız bir çalışma yok...’’ (MY6).

‘‘...yardımlar bireysel olarak yapıldığında yapılıyor. Bunun dışında öyle kurumsal manada ya da süreklilik arz eden bir yardım yok...’’ (M4).

‘‘...çeşitli kuruluşlarla iletişime geçip kitap dağıtımı, kıyafet, çanta, bot gibi malzemeler dağıttık...’’ (M5).

‘‘...bazen bizim yetmediğimiz zamanlarda ekonomik durumu iyi olan velilerimizi sponsor yapıyoruz. Bu sponsorlarımız gidip sadece elbiseyi alıyor. Onlar çocuğu görmüyor, çocuk da onları görmüyor. Bu şekilde aradaki açıkları kapatıyoruz...’’ (M10).

“Ayni ve nakdi yardımlar” alt teması ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...okulumuzun öğretmenleri Ramazan ayı başlamadan ya da yılın belli dönemlerinde kendi aralarında para toplayıp velilere bunları verdiklerini biliyorum...” (M1).

“...pandemi döneminde maddi durumu kötü olan bazı öğrencilerimize öğretmenler olarak para topladık bu öğrencilerimizden 4-5 tanesine o dönem şartlarında tablet aldık. Ayıyeten maddi durum kötü olan öğrencilerimiz varsa öğretmenlerimiz bazen kendileri bize söylemeden yardımda bulunuyorlar ya da biz el birliğiyle toplanıyoruz bir şeyler alıp onlara verebiliyoruz...” (M3).

“...dezavantajlı veliler tespit edildikten sonra evlerine gidilip bizzat nakdi bir şekilde verilebiliyor ve bazen de toptancılardan yardım kolisi yapmak suretiyle ailelere bağışlanabiliyor...” (MY1).

“...Kurban Bayramı’nda ya da Ramazan Bayramı’nda hayvan kesip bu velilere dağıtanları biliyorum. Kendi cebinden sürekli kalem silgi defter alan öğretmenlerimiz de fazla...” (MY2).

“...depremzede olan öğrencilerimize veli ziyareti yaptık. Bu çocukların kılık kıyafet ihtiyacını, eğitim öğretim sürecindeki eksiklerini gidermek için öğretmenler ile oluşturduğumuz maddi bütçeyle yardım sağladık...” (MY5).

“...her hafta bir öğretmenimiz bir servisçiyle anlaşıp köylerden öğrencileri toplamak suretiyle destek oldu ki ancak devamsızlık nedeniyle verimli olmadı...” (M4)

“...yılın başında öğretmenler ile beraber kurumlardan da destek alarak maddi olarak sıkıntı çeken ailelerden 30’a yakın öğrencinin okul kıyafetlerinin alınmasında yardımcı olduk...” (M6).

“...maddi duruma ihtiyacı olan dezavantajlı öğrencilere yönelik öğretmen arkadaşlarımızdan fitre ve sadakası varsa vermek isteyen arkadaşlar veriyor. Bazen yayın evlerinden kitap rica ediyoruz. Gelen kitapları onlara ulaştırıyoruz...” (M7).

Belirlenen diğer bir tema ‘rehberlik servisinin çalışmaları’ ile ilgili alt tema olan ‘seminer çalışmaları’ ile ilgili görüş belirten bazı yöneticiler;

“...uyum, entegrasyon, kültürel çalışmalar ya da mevsimlik tarım işçilerinin ailelerine yönelik sınav hakkında bilgilendirmeler, sınavın önemi veya bir üst öğrenim kurumuna geçişte kaybedilecek bir tek günü olmayışı gibi bu içerikte hazırlanan seminerler okul rehberlik serisi tarafından belli bir takvime bağlanıyor. Bir plan dahilinde yürütülüyor...” (M2).

“...sosyal medya bağımlılığı ile ilgili gruplara ayırarak her seferinde 3-4 sınıfın velisini çağırıyoruz ve çocuklarını takip etmeleri gerektiği konusunda hepsine seminer veriyoruz ve velilerin takip etmesini istiyoruz.” (M3).

“...rehber öğretmenlerimiz velilerde eğitim kültürünü oluşturmak adına sürekli konferans salonumuzda toplantılar ve seminerler düzenliyorlar,...” (MY2).

“...dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik çalışmalar kapsamında da rehberlik servisinin hazırladığı broşürler, yaptığı bilgilendirmeler sms yoluyla ve çeşitli şekilde iletişim kurarak yaptığı çalışmalar var...” (MY5).

“...Rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmenleriyle birlikte sınıfı tanıyalım, diye anket ve istatistiki çalışma yapıyoruz...” (M7)

“...geçenlerde ailelerimize yönelik bağımlılıkla mücadele seminerleri yaptık. Mahallede olan bir durumun okulumuz öğrencilerine yansımaması için önleyici rehberlik çalışması olarak...” (M9).

“...okulumuzun rehberlik servisi önce öğrencilerle sonra da ailelerle öğrenciyi tanımak üzere benzer sorulardan oluşan formları dolduruyorlar. Bu şekilde veli öğrenciyi yeterince tanıyor mu, takip ediyor mu bunu tespit ediyoruz...” (M10)

Tema olarak belirlenen “diğer kurumlardan destek” ile ilgili üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar “Halk Eğitim kursları ve seminerleri”, “Sosyal Yardımlaşma ile temas” ve “Kızılay /Toplum Sağlığı Merkezi /Emniyet Müdürlüğü” alt temaları olmuştur.

“Halk Eğitim kursları ve seminerleri” alt temasına ilişkin bazı yönetici görüşleri;

“...madde bağımlısı olan öğrencilere yönelik ya da bu tehlikeye karşı bazen Halk Eğitim’den ya da İl-İlçeden öğretmenler gelip seminerler yapabiliyorlar...” (M1)

“...mesela aile seminerleri kapsamında zaten Cumhurbaşkanı’nın başlattığı aile okulu seminerleri vardı. Halk Eğitim bünyesinde onlar uygulanıyordu ...” (M2)

“...Halk Eğitim aracılığı ile velilerimize dikiş nakış öğreneceği, onlara bir meslek edindirebileceğimiz kurs açıldı...” (MY1)

“...mesela bizim görevlendirdiğimiz bir öğretmenimiz Halk Eğitim’de aile içi iletişimi artırmaya yönelik eğitim aldı ve okulda uygun bir sınıfta velilerimizi bilgilendirdi...” (M5)

“...Halk Eğitimde bu konunun eğitimini, seminerini, kursuna almış öğretmenler tarafından aile eğitimine yönelik eğitimler yapılıyor...” (M6)

Alt temalardan “Sosyal Yardımlaşma ile temas” ile ilgili görüş belirten bazı yöneticiler;

“...zaten bakanlığın verdiği okula devam eden öğrencilere bir eğitim yardımı var ya da Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma vakfının verdiği yardımlar oluyor. Genel olarak bu şekilde destek olunmaya çalışılıyor...” (M2)

“...Biz Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma’dan yardım aldığını tespit ettiğimiz hiçbir veliden anasınıfına kayıt ücreti almadık onlara biraz daha destek olması açısından...” (MY2)

“...bu tür konularda okul arka planda kalıyor, Sosyal Yardımlaşma Vakfı üzerinden çoğu şey yapılıyor.” (M4)

“Kızılay/ Toplum Sağlığı Merkezi/ Emniyet Müdürlüğü” alt temasına ilişkin görüş belirten yöneticiler;

“...Kızılay temsilciliğiyle bazen iş birliğine geçip gıda anlamında yardım almaya çalışıyoruz. Uyuşturucu kullanımı konusunda buna dikkat çekmek için İlçe Emniyet Müdürlüğü’yle iş birliği yapıp seminerler düzenleniyor...” (M2)

“...okula polis çağırdık ve bağımlılıkla mücadele konusunda seminerler yaptı. Bu noktada ailelerin bilinçlenmesi sağlandı...” (M9)

Öğrenci velilerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda belirlenen sınırlılıklar bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak iki tema “aileler ile ilgili” ve “okul yönetimi ile ilgili” olarak belirlemiştir.

“aileler ile ilgili” olarak belirlenen temanın alt temaları “veli katılımının yetersizliği” ve “ailenin maddi beklentisi” olarak görüş bildirilmiştir.

“veli katılımının yetersizliği” alt temasına ilişkin sınırlılıkları dile getiren bazı yönetici görüşleri;

“...seminerlere katılım toplasanız 50 aileyi geçmiyor, okula çekemiyoruz. Okul olarak şu düşüncemiz var; okul ciddi manada bir toplum merkezi olsun. Yani veli buraya gelip her türlü eğitimi alsın, her türlü konu hakkında danışsın ama okula çekemiyoruz...” (M2)

“...veli toplantısı yapılıyor okullara davet ediyoruz ama maalesef bu verimi alamıyoruz. Hani velilerimizin %20-25’i ancak gelebiliyor...” (MY1)

“...mesela bütün 3. Sınıfların velilerini çağırıyoruz, normalde konferans salonuna sığmamaları lazım ama biz üç dört sıra ancak doldurabiliyoruz...” (MY2)

“...150-160 tane öğrenci var ama gelen veliye bakıyorsun bir sınıf şubesini bile toparlayamıyorsun. Veli toplantılarında da durum böyleydi...” (MY4)

“...zaten bizim velilerimiz normal veli toplantısına gelmiyor. Özellikle dezavantajlı öğrenciler için çağırdığımızda da nadiren gelebiliyor. Hatta mevsimlik işe giden velinin hangi şehre gideceğini tespit etmekte bile zorlanıyoruz, veli gelmek istemiyor...” (MY6)

“...biz hadi kurs var gelin dediğimizde tabi katılım olmuyor. Ne yaptık ısrar ettik, üzerine gittik, 4-5 defa çağırdık hani ancak öyle geliyorlardı...” (M5)

“...rehber hocalarımız gerektiğinden fazla seminer verdiler, veriyorlar da ama katılım az. Aile bilincinin zayıf olmasından dolayı gelmiyorlar, katılmadıkları için de yine hiçbir şey elde etmiyoruz...” (MY7)

“...seminerler, kurslar böyle çalışmalar oluyor ama katılım çok az. Rehberlik servisi ailelerle seminer çalışması yapacaktı grupta 25 kişi var ama 4 kişi gelebildi sadece...” (MY8)

Diğer alt tema olan “ailenin maddi kaygısı” ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

“...yardım yapılacak gibi bir duyuru yaptığımızda o 400 ailenin neredeyse 400’ü de geliyor. Ancak bu tarz eğitimlere aileler çok sıcak bakmıyor. Yani biz zaten bunları biliyoruz bunları bize niye anlatıyorsunuz gibi...” (M2)

“...bazen bir yardımı birine ulaştırdığında bir bakıyorsun ihtiyacı olsun olmasın burası ailelerle doluyor ama başka bir amaç için çağırdığımızda veli malesef gelmiyor...” (M7)

“...bölge zaten başlı başına dezavantajlı bir bölge. Her şeyden önce insanların eğitime bakış açısı farklı, insanların öncelikleri para maalesef...” (MY8)

Belirlenen diğer tema “okul yönetimi ile ilgili” olmak üzere görüşler doğrultusunda oluşturulan iki alt tema “rehber öğretmen eksikliği” ve “tüm ihtiyaç sahiplerine yetememek” olmuştur.

Alt temalardan “rehber öğretmen eksikliği” ile ilgili görüş bildiren bazı yöneticiler;

“...biz rehberlik servisinden yeterli desteği alamıyoruz çünkü öğretmenimiz yok. Görevlendirmeye aldığımız öğretmenin ise uzmanlık alanı ve farkındalığı düşük...” (M1)

“...normalde rehber öğretmen olması için 150 ortaokul öğrencisi veya 300 ilkokul öğrencisi olması gerekiyor. Biz bu sayıyı bulamadığımız için psikolojik danışmanımız yoktu. Ben branşımdan dolayı bu işlere bakan müdür yardımcısıyım. Diğer yönetim işlerinden arta kalan zamanımda bu işlerle ilgileniyorum...” (MY3)

“...aileyi çağırıp da yaptığımız bir kursumuz, bir seminer çalışmamız olmadı. Rehber öğretmeni bir senedir yok...” (MY6)

“...kurs ve seminer maalesef olmuyor. Taşıma merkezi olduğumuz için birçok velinin geldiği yer ya 10-15 km mesafede ve haliyle kolay kolay gelemiyorlar. Velilere yönelik bu şekilde çalışma maalesef herhangi bir şekilde yapamıyoruz...” (M4)

“Tüm ihtiyaç sahiplerine yetememek” alt temasına ilişkin yönetici görüşleri;

“...gerçekten çok müşkül durumda olan velilerimize yardımcı olmaya çalışıyoruz ama hepsine erişmemiz mümkün değil...” (M3)

“...çok azına ulaşabiliyoruz maalesef üzülererek söylemek istiyorum. Okulumuzun öğrenci sayısı çok fazla...” (M9)

“...bizim okulda dezavantajlı öğrenci sayısı fazla olduğu için maddi olarak biz hepsine yetişemiyoruz. Yetiştirdiğimiz kişiler bir kademeyi baz alsak bile en az 350 kişiden 1-2 kişi, o da dönemde bir kere olmuştur...” (MY7)

4.2.5. Beşinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ‘Dezavantajlı ve başarılı öğrenciler için okulunuzda nasıl bir ödül sistemi kullanılmaktadır’ sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin ödüllendirme sistemine ile ilgili görüşleri Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4. 25. Dezavantajlı ve başarılı öğrencilere uygulanan ödüllendirme sistemine ilişkin yönetici görüşleri

Kategori	Tema	Alt Temalar	f
Ödüllendirme Kriterleri	Başarı odaklı	Deneme sınavı sonuçları	11
		Turnuva ve okul içi etkinlikler	7
	Teşvik edici	Geziye ya da yemeğe götürme	9
		Okul töreninde alkışlatma	6
		Ayın sınıfı/Ayın öğrencisi	5
		Okul web sitesinde paylaşma	3
		Okulu temiz tutma	3
Ödüllendirme	Ödül çeşitleri	Kitap/defter/kıyafet	11
		Bisiklet	2
		Tablet	1

Dezavantajlı ve başarılı öğrenciler için okuldaki ödüllendirme kriterleri olarak iki tema belirlenmiştir. Bu temalar ‘başarı odaklı’ ve ‘teşvik edici’ ödüllendirmeler olarak gruplanmıştır. Somut olarak ‘ödül’ kategorisinde de hangi ödüller verildiğine dair ‘ödül çeşitleri’ teması belirlenmiştir.

Tema olarak ‘‘başarı odaklı’’ ödüllendirmeler ile ilgili iki alt tema oluşturulmuş ve bunlar ‘‘deneme sınavı sonuçları’’ ve ‘‘turnuva ve okul içi etkinlikler’’ şeklindedir.

Alt temalardan ‘‘deneme sınavı sonuçları’’ ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

‘‘...bir deneme sınavında kendisinden beklenenin üzerine bir performans sergilemişse daha da önemsiyoruz. Çünkü iyi olan öğrenci ya da başarılı öğrenci zaten yapıyor...’’ (M1)

‘‘...mesela bir tane deneme sınavı yaptık, öğrencimiz 50. oldu, diğerinde 20. olduğu zaman aslında bu öğrenci çok fazla yükselmiş, buna bir ödüllendirme yapabiliyoruz...’’ (M3)

‘‘...sadece dezavantajlı öğrenciler için değil, her denemede İlçede ilk yüze giren ve kendi kademesinde ilk üçe giren öğrencilerimizi ödüllendiriyoruz. Ama diyelim ki dezavantajlı öğrencilerimizin sayısının fazla olduğunu görürsek o zaman bu ödül biraz daha artıyor...’’ (MY1)

‘‘...aylık deneme sınavı sonuçlarına göre ilk üçe giren öğrencilerimiz için okul müdürümüz cuma günü İstiklal Marşı töreninden önce sınıfları tek tek yanına çağırır, onlara ödülleri verir, onları tebrik eder...’’ (MY2)

‘‘...denemelerde başarı hep aynı başarılı öğrencilere değil de mesela ilerleme kaydeden öğrencilere ayrı, hep başarılı olan öğrenciler ayrı şekilde hediyeler veriliyor...’’ (M4)

‘‘...denemelerimizde dereceye giren öğrencilerimiz daha çok ödüllendirilmektedir. Ama ödüllendirme sistemi tabii ki bu öğrencilerin ihtiyaçlarına bakılarak ödüller belirlenmekte...’’ (M6)

‘‘...kazanım değerlendirme sınavlarında ilçe derecesi yapan öğrencilerimize ödüller veriyoruz...’’ (M9)

‘‘...Diyoruz ki bu ay ilk üçe giren bütün çocuklarımızın annelerine tüm okulun karşısında plaket veriyoruz. Doğal olarak bu hem onların hoşuna gidiyor hem de veliyi eğitime bağlama çocuğun üzerinde durması, çocuğu takip etmesi ve diğer annelerimiz için de bir örnek olmuş oluyor...’’ (M10)

Alt tema olarak belirlenen ‘‘turnuvalar ve okul içi etkinlikler’’ ile ilgili bazı yönetici görüşleri;

‘‘...yapabilecekleri, başarabilecekleri etkinlikler yapıyoruz. Futbol turnuvaları gibi kendi aralarında turnak içerisinde söylemiş olayım ‘kendilerinden beklenmeyen bazı küçük başarılarda’ bile biz ödüllendirebiliyoruz motive olmaları için...’’ (M1)

“...sadece akademik olarak bakmıyoruz. Biz de aynı şekilde sportif, sosyal, kültürel faaliyetlerde başarı gösteren öğrencilerimizde akademik başarı gösterenle fark olmaksızın aynı ödül sistemini onlara da uygulamaktayız...” (M6)

Tema olarak belirlenen ‘teşvik edici’ ödüllendirmeler ile ilgili olarak beş alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar ‘ayın sınıfı/ayın öğrencisi’, ‘geziye ya da yemeğe götürme’, ‘okul töreninde alkışlatma’, ‘okul web sitesinde paylaşma’ ve ‘okulu temiz tutma’ olmuştur.

Alt temalardan ‘ayın sınıfı/ayın öğrencisi’ ile ilgili bazı yöneticilerin belirttiği görüşler;

“...öğretmen arkadaşlarımız kendi aralarında bazı ilke kurallar belirliyor. Örneğin sınıfın temizliği, düzeni gibi konularda o tür öğrencilerimiz başarılı olduğu zaman ayın öğrencisini seçiyoruz ve ödüllendiriyoruz...” (M1)

“...öğrenci değerlendirme kurulunun belirlediği kriterler çerçevesinde her ay, ayın öğrencilerini seçip her kademedan birer öğrenci olmak üzere onlara bisiklet ödülü verdik...” (MY5)

“...her ay ahlakıyla, okul kurallarına uymasıyla ya da ders başarısıyla öne çıkan öğrencilerimize her kademe de ödüller veriyoruz. Her ayın sonunda ayın öğrencisi ve ayın sınıfını seçiyoruz...” (M9)

“...mesela ayın öğrencilerini seçerken yani bu dezavantajlı öğrencilerin içerisinde de seçmeye çalışıyoruz...” (MY8)

Diğer bir alt tema olan ‘geziye ya da yemeğe götürme’ ile ilgili görüş belirten bazı yöneticilere göre;

“...birlikte sınıfça yemeğe gitme ya da kültürel bir yeri ziyaret etme gibi ödüller kullanıyorlar...” (M2)

“...İlçe geneli yapılan deneme sınavlarında İlçede ilk 10'a giren öğrencilerimizin hepsini öğretmenleriyle beraber yemeğe götürüyoruz...” (M3)

“...bazı öğrencilerimizi gezilere götürüyoruz. Son dönemde Şanlıurfaspor’un maçları oluyor. Ödül olarak çocukları Urfa’ya götürüp maçı seyretmeleri, tarihi ve doğal yerleri gezip görmeleri çocuklara yapılan diğer ödüllerden biri...” (MY5)

“...davranış anlamında başarılı olan sınıfı yemeye götürüyoruz. Bu gibi ödüllerle çocuğun moral motivasyonunu teşvik etmeye çalışıyoruz, tabi çocukların da hoşuna gidiyor...” (MY6)

“...yaşadığımız ilçede bir kafenin adını duymuş ama hiç gelmemiş ve kafe ortamını merak ediyordur. Onları istediği yere getiriyoruz, bu tarz etkinlikler oluyor...” (M5)

“...bazı öğrencilerimiz hiçbir sosyal, kültürel etkinliğe katılamıyor. Biraz daha aile-ev-okul arasında gidip geliyor. Bazı öğrencilerle bir yemek etkinliği olabilir ya da eğlence merkezlerinde bir etkinlik yapılabilir...” (M6)

“...okulumuzun son dört ayında ilk otuza giren bütün öğrencilerimizle Urfa gezisi, Mardin gezisi, Diyarbakır gezisi ve Antep gezisi olmak üzere 4 tane gezi var ve her sene bu standart yapılıyor. Derece yapan dezavantajlı çocuklarımızı bu gezilere götürüyoruz. Böylece onların sosyalleşmelerini, yeni yerler görmelerini sağlıyoruz...” (M10)

Alt tema olan “okul töreninde alkışlatma” ile ilgili bazı görüşler;

“...Törende herkesin önünde alkışlattığımız öğrenciler oluyor. Bu çok ciddi bir etki sağlıyor. Öğrenciler daha da motive oluyor, mutlu oluyor...” (M2)

“...mesela bir gün çocukları alkışlatmak için tören alanına çıkarmadığımız oldu, sonra gelip biz birinci olduk, bizi çıkarmadınız diyerek şikayet ettiler. Öğrenciler o sahneye çıkmak istiyor, bu onları motive ediyor...” (M3)

“...hocam hiçbir ödül veremesek dahi Pazartesi töreninde ya da Cuma çıkış töreninde o çocukları alkışlatmak bile çocuğun hakikaten motivasyonunu biraz daha arttırabiliyor...” (MY1)

“...denemede dereceye giren öğrencileri sabah törenlerinde alkışlatma ve ödülleri vermek, takdim etmek gibi olabiliyor, bunlar motive ediyor. (MY5), ... azmini arttırıyor, başarıları artıyor. (M8)”

“...sembolik de olsa sınıfımızı okul töreninde alkışlattırıyoruz. Oraya çıkan öğrencilere doğrudan bir pekiştireç olurken, diğer öğrencilere dolaylı bir pekiştireç olmuş oluyor...” (M9)

“okul web sitesinde paylaşma” alt teması ile ilgili olarak bazı yönetici görüşleri;

“...öğrenciler kendilerini orada görmek istiyorlar. Web sitemizde paylaştığımız zaman biraz daha gururlanıyorlar, göğüslerini gere gere geziyorlar...” (M3)

“...özellikle öğrencilerimizin görmelerini için yaptığımız etkinliğin görüntülerini okulun girişindeki televizyona yüklüyoruz. Hem öğrenci o şekilde motive oluyor, hem aldığı ödülün herkes tarafından görülmesi sağlanıyor. Okulun sosyal medya hesaplarında da aynı şekilde bunu gerçekleştiriyoruz...” (M6)

Sonuncu alt tema olan “okulu temiz tutma” ile ilgili görüş bildiren bazı yöneticilere göre;

“...sınıflara dağıttığımız olumlu davranış çizelgeleri her derste öğretmenler tarafından dolduruluyor. Her hafta birinciyi ilan edip, her beş haftanın sonunda da birinci olan sınıfın tamamını yemeğe götürüyorduk...” (M3)

“...sürekli ödülleri vererek, sürekli maddi şeyler vererek çocuklara sorumluluk bilincini köreldiğini düşünüyoruz. Bu nedenle bir flama yaptırdık ve üzerine okulun en temiz sınıfı yazdırdık. Sene başından beri en fazla bu bayrağı kazanan sınıfa hediye verdik. Öğrenciler sadece bu ödül için katılmaya çalıştılar...” (MY3)

Belirlenen kategorilerden “ödüllendirme” şekline ilişkin “ödül çeşitleri” teması oluşturulmuştur. Bu tema ile ilgili olarak oluşturulan alt temalar “kitap/defter/kıyafet”, “bisiklet” ve “tablet” olmak üzere alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temaların geneline ilişkin olarak bazı yönetici görüşleri şöyledir;

“...Sağlık Bakanlığının okullara gönderdiği bisikletler var. Biz bunu salt akademik başarı değil de değerler eğitimi olarak iyi birey, iyi insan yetiştirme anlamında güzel örnek olan öğrencileri bu tarz ödüllerle ödüllendirebiliyoruz...” (M2)

“...çok başarılı bir öğrencimiz var. Annesi var ama babası vefat etmiş, yük tamamen annesinin omuzlarında. Biz bu çocuklara maddi ya da manevi biraz daha yardımcı olmaya çalışıyoruz...” (M3)

“...başarılı bir öğrencilerimize sene başında öğretmenlerle kendi aramızda toplamak kaydıyla tablet almıştık...” (MY1)

“...bazen hayır sahipleri geliyor ve onlardan para olarak değil eşya olarak ihtiyaçlarımızı almasını istiyoruz ve ihtiyacı olan öğrencilere dağıtıyoruz. Yine Urfa okuyor kapsamında bu sene başvuru yapan birçok öğrencimize her ay kitap geldi, ve onlara dağıttık ...” (MY2)

“...dezavantajlı olup başarılı olan öğrencilerimize gerekli kaynağı kitap desteğini vererek ödüllendirmeye çalışıyoruz...” (MY5)

“...bu öğrencilerin ihtiyaçlarına bakılarak o ödüller belirlenmekte...” (M6)

“...Her zaman standart belli başlı kitaplar veriliyordu. Çocuk için her zaman kitabın bir ödül olduğunu düşünmüyorum. Biz öyle düşünüyoruz ama çocuğun dünyası ayrı olduğu için belki farklı bir ödül düşünebilir verilebilirdi...” (MY7)

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma dezavantajlı öğrencilerin başarılarını arttırmak için öğretmenler ve okul yöneticilerinin hangi çalışmaları yaptıkları görmek ve buna ilişkin liderlik davranışlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde çalışma sonucunda varılan sonuçlar, tartışma ve bu doğrultuda yapılacak olan diğer çalışmalara yönelik önerilere değinilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde; nicel araştırmaya ilişkin sonuçlar ve tartışma ile nitel araştırmaya ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar ve tartışma

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı, okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutları olmak üzere üç alt boyutun öğretmen görüşlerine göre algı düzeyinin ‘Katılıyorum’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine göre dezavantajlı öğrenciler için yapılan çalışmalara bakıldığında dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yönetiminin başarıya katkısı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının artırılması tutum ölçeğinin alt boyutlarında erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler dezavantajlı öğrencilerin sorunlarının genel itibariyle aynı olduğunu düşünmekte, sınıf içerisinde dezavantajlı öğrencilere yönelik benzer çalışmalar yapmakta, okul yöneticilerinin de bu öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmaların genel itibariyle benzer çalışmalar olduğu yönünde hemfikir oldukları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin *statü* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenlerin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ya da uzman öğretmen olmak dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar hakkında öğretmen düşüncesine etkisi olmadığı söylenebilir. Statü farkı olmaksızın öğretmenlerin birbirine yakın düşünceye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin *yaş* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması tutum ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutlarında öğretmenlerin yaşının belirleyici bir farklılığı bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin *mesleki kıdem* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Mesleğin başında olan öğretmenler ile meslekte belli bir uzmanlığa ulaşmış öğretmenler arasında dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılmasına yönelik yapılan çalışmalar açısından benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bulunduğu *okulda çalışma süresi* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Örneklem bölgesinde yer alan öğretmenlerin genelde yeni atanan ve bulunduğu okulda uzun süredir çalışmıyor olmasından kaynaklı olarak bir farklılaşma olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin *eğitim durumu* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin başarılarının arttırılması tutum ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 614 öğretmenden sadece 41 öğretmenin yüksek lisans yaptığı gözlemlenirken bu değişkenin dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutlarında bir fark yaratmadığı ve çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu sonucu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin *okuldaki öğrenci sayısı* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları ve öğretmenin başarıya katkısı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmamakla beraber okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenci sayısı 500'den az olan okullardaki öğretmenler, öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin başarıya katkısının daha çok olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrenci sayısının fazlalaşması okul yöneticilerinin yaptığı ve desteklediği çalışmaların verimliliğini azalttığı düşünülebilir. Öğrenci sayısı az olan okullarda okul yönetiminin etkililiğinin arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin *okul türü* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları, öğretmenin başarıya katkısı ve okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenler; imam hatip ortaokulu, imam hatip 97nadolu lisesi ve fen lisesinde çalışan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilerin özgüven sorunu, öz saygı sorunu, geleceğe ilişkin hedeflerinin belirsizliği, derse ilgilerinin düşük olması ve iletişim becerilerinin zayıf olması gibi sorunları daha çok yaşadıklarını düşünmektedirler. Ortaokul, İHO, Anadolu lisesi, İHAL ve MTAL’de görev yapan öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin sorunları alt boyutunda fen lisesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerin daha çok sorun yaşadığını düşündükleri görülmektedir. Fen lisesindeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre derslere karşı ilgilerinin fazla, bilinç düzeyinin yüksek olması ve bu öğrencilerin başarı olarak belli bir seviyenin üstünde olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin başarıya katkısı alt boyutunda okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin; ortaokul, İHO, İHAL ve fen lisesinde görev yapan öğretmenlere göre başarıya katkısının daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu lisesi ve MTAL’de görev yapan öğretmenler, fen lisesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerle daha çok ilgilenmek durumunda olabilirler.

Okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutunda okul öncesinde, 97nadolu lisesinde ve İmam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenler; ilkokul, ortaokul ve MTAL’de görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerin katkısının daha çok olduğunu düşünmektedir. İHAL’de görev yapan öğretmenler ise ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin başarıya katkısının daha fazla olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda ilkokul ortaokul ve MTAL’de okul yöneticileri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz, ailelerle iletişim konusunda eksik ve iş birliği yapmakta diğer okul türlerine göre geri planda kaldıkları düşünülebilir. Bu durumun kaynağı olarak ise çalışma yapılan Viranşehir ilçesindeki özellikle ilkokul ve ortaokullarda öğrenci nüfusunun fazla olması ve ailelerin öğrenciye yeterli destek sağlama bilincinden uzak olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin okuldaki *dezavantajlı öğrenci sayısı* değişkenine göre dezavantajlı öğrencilerin sorunları alt boyutunda 301 ve üzeri dezavantajlı öğrenci olan okullardaki öğretmenlerin, 150’den az dezavantajlı öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenlere göre sorunların daha fazla gözlemlendiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç doğrultusunda öğretmenlerin düşüncelerine göre dezavantajlı öğrencilerin yoğun

olduğu okullarda bu özellikteki öğrenciler daha fazla özgüven problemi yaşamakta, iletişim becerileri zayıf olmakta, derse katılım düzeyi ve motivasyonları daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenin başarıya katkısı alt boyutunda 151-300 arası dezavantajlı öğrenci bulunan okullardaki öğretmenler; dezavantajlı öğrenci sayısı 150'den az ve 301 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere göre başarıya katkılarının daha fazla olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin başarıya katkısı alt boyutunda ise dezavantajlı öğrenci sayısı 150'den az olan ve 151-300 arasında olan öğretmenler, dezavantajlı öğrenci sayısı 301 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerin başarı üzerinde katkısının daha fazla olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrenci sayısı arttıkça okul yöneticilerinin başarıya katkısı da azalmakta ve bu öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların azaldığı söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ve tartışma

5.1.2.1. Birinci alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi sonucunda dezavantajlı öğrencilerin sorunları ve dezavantajın kaynağı nedir sorusu sorulmuş olup bu doğrultuda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Dezavantajın kaynağı olarak yönetici görüşlerine göre 6 tema olarak belirlenmiştir. Bu temalar sırasıyla; yoksulluk, mevsimlik tarım işçiliği, Suriyeli göçme aileler, yetim-öksüz-anne baba boşanmış öğrenciler, bireysel engele sahip öğrenciler ve taşımayla gelen öğrenciler olmak üzere belirlenmiştir.

Yoksulluk teması, ailelerin maddi yetersizliği ve çocuk işçiliği olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Araştırma yapılan bölgede ailelerin maddi yetersizliği/çocuk yoksulluğu yönetici görüşlerine göre oldukça fazla karşılaşılan bir dezavantaj kaynağıdır. Arpacıoğlu (2012: 119) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde Türkiye'nin yoksulluk sıralamasında ilk olarak Doğu Anadolu Bölgesi yer alırken ikinci sırada Güneydoğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Aynı çalışmada 2010 yılı itibariyle istihdam edilenlerin çoğunluğunu lise altı eğitilmiş, lise ve dengi meslek okulu, yüksek öğretim ve okuma yazma bilmeyen kesimden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk işçiliği de

karşılaşılan bir başka dezavantaj kaynağını oluşturmaktadır. Örnekleme bölgesinde ailelerin çok çocuklu yapıda olmaları çocukların erken yaşta gelir kaynağı haline gelmesine zemin hazırlamaktadır. Türk (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’deki yoksulluk oranının kırsalda ve aile bireylerinin fazla olduğu hanelerde daha yüksek seviyede olduğu ortaya konulmuştur.

Mevsimlik tarım işçiliği teması; öğrencilerin okuldan uzak kalması, akranlarıyla iletişim ve adaptasyon sorunu ile ailelerin ilgisizliği olmak üzere alt temalar halinde analiz edilmiştir. Mevsimlik tarım işçiliği bölge için başlı başına bir dezavantaj kaynağı olmakla beraber birçok sorunu beraberinde getirmekte ve öğrencilerin eğitimi açısından olumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Birçok yönetici bu nedenden dolayı öğrencilerin ortalama dört aylık bir süre boyunca okuldan uzak kaldığını ve dersleri kaçırdığını belirtmişlerdir. Kaçırılan bu sürecin telafisinin de eğitim öğretim sürecinde yeteri düzeyde yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuldan uzak kalmakla beraber öğrenciler okul iklimine uyum sağlamakta zorlanmakta ve akran iletişimi zayıflamaktadır. Karaman (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde mevsimlik tarım işçisi olarak çalıştırılan çocukların ilişki başlatma ve sürdürme becerilerinin düşük olması nedeniyle akranları, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle iletişim kurmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Velilerin ise bu süreçte öğrencinin eğitimden uzaklaşmasında ilgisiz kaldığını ve önemsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tabcu (2015) tarafından yapılan çalışmanın da benzer sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Mevsimlik tarım işçiliği yapan ailelerdeki öğrenciler bu süreçte derslerinde başarılı olmakta zorlandıklarını ve bu durumun okul yaşantısını olumsuz yönde etkilediğini yüksek düzeyde belirtmişlerdir.

Suriyeli göçmen aileler teması beş alt tema olarak incelenmiş ve bunlar sırasıyla; ailelerle dil konusunda iletişim güçlüğü, öğrencilerle dil konusunda iletişim güçlüğü, okuma yazma öğrenme ve anlama, denklik sistemindeki uyumsuzluk ve erken yaşta evlilik olmak üzere analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre en çok zorlanılan konu öğrencilerle dil konusunda iletişim güçlüğü olduğu ve bazı ailelerle de aynı sorunun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurdakul ve Tok (2018), Kardeş ve Akman (2018), Saklan ve Karakütük (2022), Sılğan (2022), Kesinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), Uğurlu (2018), Levent ve Çayak (2017), Çakmak (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya konmuş olup en temel problemin dil bilmemekten kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen çocukların Türkçe okuma yazmayı öğrenmesi de destekleyici uygulamalara rağmen yaşanan bir başka zorluk

olduğu görülmüştür. Bazı yöneticiler denklik sisteminden kaynaklı olarak yaş ve eğitim seviyesi arasındaki farklılıktan dolayı akran zorbalığı ya da okula karşı isteksizlik gibi sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Höbek (2023) tarafından gerçekleştirilen Suriyeli öğrencilerle görüşme yapılan çalışmada ise birçok öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilere göre iki üç yaş daha büyük olmaları durumundan rahatsızlık duydukları görülmüştür. Göçmen kız öğrencilerin erken yaşta evlendirilmesi de karşılaşılan bir başka dezavantajlı durum olduğu görülmüştür.

Yetim-öksüz ve anne babası boşanmış öğrenciler teması üç alt tema olarak incelenmiş olup bunlar sırasıyla; aile bağlarının kopukluğu, içine kapanma davranışı ve disiplin sorunu olarak ele alınmıştır. Okul yöneticileri söz konusu durumda olan öğrencilerin çoğunlukla içine kapanık olduğunu belirtmektedir. Bölgenin kültürü dolayısıyla anne baba ayrı olan öğrencilerin çoğu zaman babada kalması çocuğun aile bağlarının zayıflamasına neden olmaktadır. Kimi zaman da çocuklar içinde bulundukları durumu disiplin sorunlarıyla bastırma eğilimi gösterebilmektedir.

Bireysel engelle sahip öğrenciler bir başka dezavantaj kaynağı olmakla beraber dört alt tema olarak incelenmiştir. Bu temalar sırasıyla; ailelerin bilinçsiz olması ve kabullenmemesi, destek eğitim odasına öğretmen bulma zorluğu, okul ve çevrenin fiziki yetersizliği ile BEP'lerin uygulanmasındaki güçlükler olmak üzere incelenmiştir. Okul yöneticilerinin en çok belirttiği sorun ailelerin bilinçsiz olması ve kabullenmemesi olmuştur. Birçok aile çocuğun doğuştan gelen veya sonradan oluşan engel durumunu kabullenmediği ve rapor alındığında ileriki yaşamında çeşitli sorunlar yaşayacağı inancına sahip oldukları görülmüştür. Özellikle köyde çalışan okul yöneticilerinin görüşüne göre okulun ya da çevrenin fiziki şartlarından dolayı bireysel engeli olan öğrencilerin erişebileceği imkanların kısıtlı olduğu ve ailelerin bu durumun üzerinde yoğunlaşmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Kalabalık nüfuslu okullarda çalışan okul yöneticilerinden bazıları ise bu öğrencilere yönelik hazırlanan 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nın kağıt üzerinde kaldığı ve sınıf ortamında bu öğrencilerle özel olarak ilgilenme olanağının zayıf olduğu konusunda hemfikirdir. Saraç ve Çolak (2012), Yılmaz ve Batu (2016), Sevim, Kayman ve Kaya (2021), Ünal ve İflazoğlu Saban (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf kalabalıklığı ve BEP'lerin yeterli düzeyde uygulanamadığı ortaya konmuştur.

Taşıma ile gelen öğrenciler teması ise taşıma ihalesinden kaynaklanan sınırlılıklar alt teması altında incelenmiştir. Taşıma merkezi olan ve yine taşınalı sistemle öğrencisi devam eden okullardaki okul yöneticileri taşıma ihalesinin belirli seferlere yönelik olması

ve ek seferler olmamasından kaynaklı yapılan etkinliklerden bu öğrencilerin yararlanamadığı konusunda görüş bildirmiştir. Özer, Doğan ve Çetin (2022) araştırmalarında benzer şekilde taşımali öğrencilerin yaşadığı sorunlardan birinin ulaşım olduğu ve bu sorunun çözümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin çözüm önerisinin devlet ve veli desteği ile servis tutulması gerektiği sonucu olmuştur. Aynı zamanda taşıma araçlarının yetersiz olması da bir aracın sefer sayısını arttırmakta ve öğrencileri bekleterek ya da okula erken getirerek zaman kaybı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İyibaş (2017) tarafından yapılan araştırmada da taşıma şoförlerinin birden fazla sefer yapmasından dolayı öğrencileri 1 saat ile 2 saat arasında daha erken okula getirdikleri görülmüştür.

5.1.2.2. İkinci alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi sonucunda dezavantajlı öğrencilerin ders başarısını arttırmak için okul yönetimi ve öğretmenlerin hangi çalışmaları yaptığı ve karşılaştığı güçlükler nelerdir sorusu yöneltmiş olup bu doğrultuda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre başarıya katkı olarak yapılan çalışmalar dört tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar sırasıyla; ders seçimi ve kurslar, öğrenci takibi, motivasyon etkinlikleri ve materyal desteği olarak analiz edilmiştir.

Ders seçimi ve kurslar teması dört alt tema altında incelenmiş olup; DYK/İYEP kurslarının açılması, PICTES uygulamaları, destek eğitim odası ve eksik öğrenmeler için destekleyici düzenlemeler şeklinde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda çoğunlukla DYK/İYEP kursları yapılmakta ve öğretmenlerin bireysel inisiyatifleri doğrultusunda destekleyici ek dersler ve çalışmalar da desteklenmektedir. Suriyeli öğrenci nüfusu fazla olan okullarda PICTES çalışmalarının yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel engele sahip öğrenciler için ise destek eğitim odası açılarak öğrencilere kendi hızlarında ve eksikliklerine yönelik çalışmalar ile destek olunduğu belirtilmiştir. Ancak açılan kurslarda öğrencilerin devamsızlık yaptıkları ya da çeşitli nedenlerle devam edemedikleri dikkat çekmektedir. Tunalı (2023), Durmaz vd. (2022), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020), Bozbayındır ve Kara (2017), Canlı (2019: 494) da araştırmalarında yaşanan sorunlardan birinin devamsızlık problemi olduğuna ulaşmıştır. Topçu ve Ersoy (2019)'un araştırmasında da devamsızlık problemi yaşandığı ve bu nedenle devamsızlık yapanların silinmesi sonucunda kurs açmak için yeterli sayı

sağlanamadığından devam eden öğrencilerin de faydalanmasının önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Sakınç (2013) Tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde devamsızlığın en temel problemlerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci takibi teması dört alt tema olarak ele alınmıştır. Görüşler doğrultusunda elde edilen temalar; veli ziyareti, koçluk sistemi, rehberlik servisinin desteği ve deneme sınavları şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticileri dezavantajlı öğrencilere yönelik çoğunlukla veli ziyareti yapıldığı konusunda görüş belirtmiş olup aile ile iletişimin başarıya katkı ve öğrenci takibinde önemli bir yer edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Kalçık (2017), Doğan ve Oktay (2022), Karabacak (2010) yaptıkları araştırmalarda benzer şekilde öğrenci koçluğunun başarı üzerinde faydası olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul içerisinde yapılan çalışmalarda düzenli deneme sınavlarının yapılması başarının ölçülmesi için yer edinmekte ve koçluk sistemi ile öğretmenler tarafından öğrencilerin takibinin yapılması başarıya katkı sağlayan bir diğer unsur olduğu görülmüştür. Rehberlik servisinin desteği ile öğrencilerin ders çalışmaya yönelik bilinçlenmesi yapılan çalışmalardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) ise çalışmalarında benzer şekilde okul yöneticilerinin öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olarak ev ziyaretleri, deneme sınavları, koçluk sistemi ve başarılı öğrencileri ödüllendirme faaliyetlerini yürüttükleri sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Motivasyon etkinlikleri teması kapsamında sosyal ve kültürel etkinlikler ile yarışma ve oyunlar alt temaları oluşturulmuştur. Yöneticilerin büyük çoğunluğun görüşü doğrultusunda dezavantajlı öğrencilerde başarıyı arttırmak ve okula isteklilik kazandırmak için sosyal ve kültürel etkinliklere önem verdiği görülmektedir. Çeşitli yarışma ve oyunlar bu doğrultuda yapılan çalışmaların bir diğeri olduğu görülmektedir.

Materyal desteği temasında ise kırtasiyelerden destek alınması alt teması belirlenmiştir. Bazı yöneticiler öğrencilerin dezavantajlı durumunu göz önüne alarak kaynak erişimini kolaylaştırmak adına kırtasiyelerden fayda sağlamaktadır.

Başarıya katkı sürecinde karşılaşılan güçlükler ise iki tema altında incelenmiştir. Görüşler doğrultusunda elde edilen temalar; aile ve öğrenci kaynaklı, okul ve öğretmen kaynaklı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Aile ve öğrenci kaynaklı güçlükler ise dört alt tema ile betimlenmiş olup bunlar; aile desteğini alamamak, okuma yazma bilmeyen öğrenciler, kız olmak ve devamsızlık problemi şeklinde göze çarpmaktadır. Yöneticilerin çoğunluğu ailelerden destek alamadığını ve öğrencilerin fazla devamsızlık yaptıkları konusunda hemfikirdir. Yapılan

destekleyici kurslara ve çalışmalara hem ailelerin hem de öğrencilerin gereken önemi vermediği görülmüştür. Bu nedenle yapılan çalışmaların verimliliği artırma düzeyinin azaldığı söylenebilir. Bölge şartlarından dolayı kız öğrencilerin evde sorumluluk alması ve ailelerin eğitimi belli şartlar altında devam ettirme düşüncesi de karşılaşılan bir başka güçlük olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı yönetici görüşlerine göre ise ortaokul seviyesinde olup hala okuma yazma bilmeyen öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda sonuç alınmadığı bir başka güçlüktür.

Okul ve öğretmen kaynaklı güçlükler ise dört alt tema ile incelenmiş bunlar sırasıyla; okulun ve sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin iş yükü yoğunluğu, öğretmenlerin maddi kaygısı ve taşınmalı eğitim problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin bir kısmının görüşlerine göre öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasından dolayı yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ve sınıf mevcutlarının fazla olması da başarının artırılması sürecinde karşılaşılan önemli bir güçlük olduğu görülmüştür. Bireysel inisiyatif ile çalışma yapan öğretmenler olduğu kadar bazı öğretmenler de yaptıkları çalışmalardan maddi bir beklenti içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşınmalı eğitim yapan okullardaki okul yöneticileri ise bu sistemin getirdiği güçlüğü başarıya katkı sürecindeki çalışmaları başlı başına engellediği konusunda hemfikirdir.

5.1.2.3. Üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi sonucunda dezavantajlı öğrencilerin başarısını arttırmak için okul yönetiminin hangi kurumlarla nasıl iş birliği yaptığı sorusu yöneltilmiş olup bu doğrultuda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

İş birliği yapılan kurumlar görüşler doğrultusunda dört tema olarak incelenmiştir. Bu temalar sırasıyla; yerel yönetimle ilgili kurumlar, MEB'e bağlı kurumlar ve projeler, mesleklere yönelik kurumlar ve STK'lar olarak belirlenmiştir.

Yerel yönetim ile ilgili kurumları dört alt temada; valilik/belediye/kaymakamlık, sosyal hizmetler, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve göç idaresi olacak şekilde analiz edilmiştir. Yerel yönetimlerden en çok iş birliği yapılan kurumun valilik/belediye/kaymakamlık alt teması olduğu göze çarpmakta ancak bu iş birliğinin çok sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Görüş bildiren yöneticilere göre yapılan iş birlikleri ücretsiz deneme sınavı, soru bankası desteği ile okul gezileri ve etkinliklerde destek

alınması yönünde olduğu görülmektedir. Özkan vd. (2015)'nin araştırmasında da örgün eğitimde yerel yönetimlerin katkısının asgari düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt, Bayar ve Üstün (2018: 2572), yaptıkları araştırmada benzer şekilde okullara yönelik olarak çevreden destek alabilecekleri kişi ve kurumların sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı yöneticiler dezavantajlı öğrenci ailelerinin maddi olarak desteklenmesi amacıyla sosyal hizmetler ile iş birliği yaptıklarını, ilçe milli eğitimin de daha çok ücretsiz deneme ve kitap desteği sağladığını belirtmişlerdir. Göç idaresinin de Suriyeli öğrencilerin ailelerine yönelik hizmetleri olduğu görülmüştür. Yapılan iş birliklerinin başarı yönünde etkisi olan çalışmalar olduğu gibi bir kısmı ise daha çok dezavantajı ortadan kaldırmaya yönelik sınırlı bir katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'e bağlı kurumlar ve projeler teması dört alt tema olarak gruplandırılmıştır. Bu alt temalar; Halk Eğitim Merkezi, RAM ve rehabilitasyon merkezleri, dershaneler ve PICTES uygulaması olarak sıralanmıştır. Bu kapsamda dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan en belirgin iş birlikleri; RAM ve rehabilitasyon merkezleri ile bireysel engelle sahip öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar ile PICTES adı altında Suriyeli göçmen çocuklara yönelik uygulanan proje olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerden bazıları da dershanelerin ücretsiz deneme yaparak başarılı öğrencilere burs verme imkanı sunduğunu belirtmişlerdir.

Mesleklere yönelik kurumlar teması da dört alt tema olarak gruplandırılmış ve bu temalar okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda; sağlık personelleri, emniyet personelleri, hukuk büroları ve müftülük olarak belirtilmiştir. Okul yöneticileri öğrencilerin başarısını arttıracak motivasyonu sağlamak adına çeşitli meslek kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde seminer çalışması ve meslek tanıtımı yaptıkları görülmüştür. En çok iş birliği yapılan kurum yöneticilerin yarısının görüşü doğrultusunda sağlık personellerinin çalıştığı kurumlar olduğu sonucuna varılmıştır.

STK'lar teması ise dernekler ve vakıflar alt teması olarak değerlendirilmiştir. Birçok yönetici çeşitli dernek ya da vakıfların öğrencilere yönelik psikolojik destek ya da farkındalık çalışmaları ile iş birliği yürüttüklerini belirtmiştir. Ancak bu iş birliklerinin öğrenci başarısından ziyade dezavantajlı durumları ortadan kaldırmaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan iş birliği düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karataş, (2008: 249) tarafından yapılan araştırma ile okul yöneticilerinin STK'lar ile yeterli düzeyde çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiç (2020: 151) tarafından yapılan çalışma da yoksulluğun azaltılmasında STK'ların da sosyal yardımlar kadar önemli

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma yapılan Viranşehir ilçesinde ise STK'ların etkisinin oldukça düşük düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir.

5.1.2.4. Dördüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi sonucunda dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik yapılan çalışmalar nelerdir sorusu yöneltilmiş olup bu doğrultuda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Ailelere yönelik yapılan çalışmalar üç alt tema olarak belirlenmiş olup bunlar; okul idaresi ve öğretmen desteği, rehberlik servisi çalışmaları ve diğer kurumlardan destek olarak incelenmiştir.

Okul idaresi ve öğretmen desteği teması üç alt temaya ayrılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda oluşan alt temalar; veli ziyareti ve görüşmeler, bireysel temaslar ile oluşan destekler ve ayni/nakdi yardımlar şeklindedir. Yöneticilerin çoğunluğu ayni ve nakdi yardım olarak dezavantajlı öğrencilerin bir kısmına erzak yardımı ya da yaşam koşullarını iyileştirecek yönde kısıtlı ve sürekli olmayan destek sunduklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadığı sonucuna varılmıştır. Ulaşılan kadarında ise süreklilik arz eden bir destek sunulamadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yarısı veli ziyareti ve görüşmeler doğrultusunda gözlemledikleri ihtiyaçlara yönelik çalışma yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ise okul idaresi ya da öğretmenlerin bireysel temasları sonucunda çeşitli kuruluşlardan gelen çoğunlukla öğrencilere yönelik kıyafet, ayakkabı ya da okul gereçleri yardımlarını öğrencilere ulaştırdıklarını belirtmişlerdir. Bu yardımların sonucunda az da olsa aile bütçesine destek olacak yönde olduğu görülmektedir.

Rehberlik servisinin çalışmaları doğrultusunda oluşturulan alt tema ise seminer çalışmalarıdır. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğunluğuna göre rehber öğretmenler aracılığıyla ailelere yönelik bilgilendirici seminerler yapılmaktadır.

Diğer kurumlardan destek teması üç alt tema olarak incelenmiş olup bu alt temalar; halk eğitim kursları, sosyal yardımlaşma ile temas, Kızılay7Toplum sağlığı merkezi/Emniyet Müdürlüğü ile temas olarak elde edilmiştir. Halk eğitim kursları aracılığıyla velilere meslek öğrenmeleri ya da aile eğitimi adı altında seminerler ve kurslar düzenlenmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Ailelerin maddi yönde eksikleri için ise sosyal yardımlaşma derneği ile temasa geçip yönlendirme çalışmaları yapıldığı görülmüştür.

Kızılay ile gıda yardımı, toplum sağığı merkezi ile ücretsiz sağıık hizmeti desteğı ve kimi zaman da Emniyet M¼d¼rl¼ğ¼'nden gelen personel aracılığı ile bağıımlılıkla m¼cadele seminerleri de yapılan bazı çalışmalar olarak gözlemlenmiştir.

Ailelere y¼nelik yapılan çalışmalarda karşılaşılan sınırlılıklar da yaşanmaktadır. Bu sınırlılıklar aile ile ilgili ve okul y¼netimi ile ilgili olmak ¼zere iki tema altında incelenmiştir.

Aile ile ilgili sınırlılıklar veli katılımının olmaması ve ailenin maddi kaygısı alt temaları olarak iki gruba ayrılmaktadır. G¼r¼řme yapılan okul y¼neticilerinin yarısı ailelere y¼nelik yapılan çalışmalarda veli katılımının olmamasından dolayı bir sonuç elde etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Argon ve Kıyıcı (2012: 92) da çalışmalarında ailelerin eğıitim s¼recine katılma oranının d¼ř¼k olduğı sonucuna ulaşmıştır. Ardako (2020: 82)'un çalışmasında ise velilerin okullarda katılım d¼zeyinin istendiğı d¼zeyde olmadığını ve bunun nedenleri arasında ailelerin sosyo-ekonomik durumu, eğıitim d¼zeyi ve çeşitli nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. ¼zgan ve Aydın (2010) yaptıkları araştırmada y¼netici ve ¼ğretmenlerin g¼r¼řleri çerçevesinde okul aile iş birliğıinin sağıılanmasında velilerin ilgisiz olmasından şikayet ettiklerini ortaya koymuştur. Ailelerin maddi beklentisi yapılan çalışmalara olan katılımı belirlediğı g¼r¼lmektedir. Bir yardımın yapılması y¼n¼nde duyum sahibi olan aileler yardımdan faydalanmak için okula gelirken, eğıitim ya da bilgilendirme için ise katılım g¼stermedikleri sonucuna varılmıştır.

Okul y¼netimi ile ilgili sınırlılık teması ise rehber ¼ğretmen eksikliğı ve t¼m ihtiyaç sahiplerine yetememek alt temaları içerisinde incelenmiş olup bazı k¼y okulları ya da kısmen merkez okullarda rehber ¼ğretmen olmamasından kaynaklı olarak velilere y¼nelik çalışmalar g¼zlemlenmemektedir. ¼zgan ve Aydın (2010) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde rehber ¼ğretmen olmayan okullarda branş ¼ğretmenlerinin rehberlik etme ve iletişim konusunda yetersiz kaldıklarını, her okulda en az bir tane rehber ¼ğretmen olması gerektiğı sonucuna ulaşmışlardır. G¼r¼řler doğırultusunda kalabalık n¼fuslu okullarda ise ailelere y¼nelik yapılan çalışmalarda sınırlı bir kesime yardım edilmekte olduğı, dezavantajlı ailelerin çok olmasından kaynaklanan hepsine ulaşılamadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2.5. Beşinci alt probleme y¼nelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu b¼l¼m¼nde okul y¼neticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış g¼r¼řme formunun betimsel analizi sonucunda dezavantajlı ve başarılı ¼ğrenciler için

okulda uygulanan ödüllendirme sistemi nasıldır sorusu yöneltilmiş olup bu doğrultuda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Ödüllendirme kriterleri iki tema olarak değerlendirilmiştir. Bu temalar başarı odaklı ve teşvik edici ödüllendirmelerdir. Ödüllendirme ise ödül çeşitleri teması altında incelenmiştir.

Başarı odaklı ödüllendirmeler teması deneme sınavı sonuçları ile turnuva ve okul içi etkinlikler olmak üzere iki tema olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu deneme sınavını ödüllendirmede bir kriter olarak değerlendirmektedir. Burada sadece derece yapan öğrencileri ödüllendirmeye yönelik olmamakla beraber, denemeler arası fark yaratan öğrencileri de ödüllendirdikleri göze çarpmaktadır. Başarıyı sadece denem sınavları ve ders başarısı olarak görmeyip çeşitli turnuva ve etkinliklerde de başarı gösteren dezavantajlı öğrenciler de ödüllendirilmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu Özoğlu ve Turan (2015: 302) tarafından yapılan araştırmada okulda gerçekleşen yarışma ve ödül törenlerinde öğrenciler için gurur verici ve motivasyon artırıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teşvik edici ödüllendirmeler teması beş alt tema olarak gruplandırılmıştır. Bu alt temalar; ayın sınıfı/ayın öğrencisi, geziye ya da yemeğe götürme, okul töreninde alkışlatma, okul web sitesinde paylaşma ve okulu temiz tutma olduğu görülmektedir.

Teşvik edici ödüllendirmeler öğretmenin sınıf içerisinde koyduğu hedeflere ulaşanlara ya da okul idaresinin hedeflediği değerleri kazanan öğrencilere uygulanan bir çalışma olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yarısının görüşü doğrultusunda teşvik edici ödüllendirme de en çok uygulanan geziye ya da yemeğe götürme alt teması olmuştur. Ayın sınıfı/ayın öğrencisinin seçilmesi ya da okul töreninde alkışlatma da birçok okul yöneticisi tarafından tercih edilen teşvik edici ödüllendirmeler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha çok merkezi okullarda uygulanan bir ödüllendirme de bir konuda başarılı olan öğrencilerin okul web sitesinde paylaşılması şeklinde uygulanmaktadır.

Ödüllendirme yapılırken kullanılan ödül çeşitleri teması da üç alt tema olarak ele alınmıştır. Görüşler doğrultusunda elde edilen alt temalar; kitap/defter/kıyafet, bisiklet ve tablet ödülllerinden oluşmaktadır. Ödüllendirmelerde en çok kullanılan ödüller çocukların ihtiyaçlarına yönelik olup okul gereçleri ya da kıyafete yönelik hediyelerden oluştuğu yöneticilerin çoğunluğu tarafından belirtilmiştir. Bazı okullarda iş birlikleri ile elde edilen bisikletler de ödül olarak verilmektedir. Bir yönetici görüşüne göre ise başarı gösteren öğrenciye öğretmen ve okul idaresi iş birliği içerisinde tablet hediye edildiği de

belirtmiştir. Okul yöneticilerin görüşlerinden yola çıkıldığında ödül olarak çoğunlukla okul gereçleri desteği olduğu görülmektedir ve kimi yöneticiler bunun öğrencileri çok fazla güdülemediğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulan önerilere yer verilmiştir. Sunulan önerilerin ileride yapılacak yeni çalışmalara katkı sunması ümit edilmektedir.

5.2.1. Politika geliştirenler ve uygulayıcılara öneriler

- Her çocuğun eğitim hakkını eşit düzeyde alması için dezavantajlı ailelere yönelik sosyal yardımların etkililiği ve çeşitliliği artırılması,
- Mevsimlik tarım işçisi ailelerin gittikleri yerde öğrencilerin eğitimine devam etmesi için gezici okul ya da gezici sınıf uygulaması geliştirilmeli,
- Suriyeli öğrencilerin dil problemini çözmeye yönelik olarak okul öncesi süreçte dil eğitimine yönelik uygulamalar yapılmalı ve ailelerin bu uygulamalara çocuklarını dahil etmeleri için teşvik edilmeli,
- Suriyeli ailelere yönelik olarak dil öğrenimini destekleyecek ve özendirecek uygulamalar Halk Eğitim Merkezleri ile iş birliği içerisinde yürütülmeli,
- Bireysel engele sahip öğrenci ailelerini bilinçlendirmek için saha çalışmaları ve ev ziyaretleri kapsamında bilgi verecek personeller görevlendirilmeli ve bu konuda üniversiteler ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği yapılmalı,
- Okul yöneticileri başta olmak üzere tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim ve liderlik eğitimleri verilerek kişisel ve mesleki gelişimleri artırılmalı,
- Taşıma ihaleleri sıkı şekilde denetlenmeli ve ihale ile uygulama arasındaki farklılıklar ortadan kaldırılarak öğrencilerin mağduriyetleri giderilmeli,
- ‘Okul Sosyal Hizmeti’ projesinin yeniden gündeme alınmalı, ihtiyaç duyulan bölgelerde ve okullarda hizmet vermeli,
- Dezavantajlı bölgelerdeki okullara, diğer okullardan daha fazla oranda psikolojik danışman ve rehber öğretmeni atanmalı,
- Öğrencilere okulu aida duygusunu geliştirecek etkinlikler ve uygulamalar yapılmalı ve projeler geliştirilmelidir.

- Dezavantajlı okullardaki öğrencilere ücretsiz öğle yemeği verilmeli, kırtasiye yardımı yapılmalı ve velilere yönelik yönelik seminer çalışmalarına önem verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

- Bu araştırma mevsimlik tarım işçiliğinin en yoğun gözlemlendiği bir ilçe olan Şanlıurfa'nın Viranşehir ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile farklı bölgelerdeki mevcut durumun ortaya çıkarılması sağlanabilir.
- Bu araştırma öğretmen ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiş, benzer araştırmalar öğrenciler ve veli boyutunda da yaşanan problemlerin ortaya çıkarılması için yapılabilir.

KAYNAKÇA

AÇEV. (2006). Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar. İstanbul: AÇEV.

Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşanan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma. Avrupa Komisyonu Çalışma Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi Raporu. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Vakfı Yayınları.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2013). Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017. Ankara: ASHB. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/12/20131214-15-1.pdf> Erişim Tarihi: 14.12.2023

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2014). Türkiye’de Şartlı Nakit Transferi Programının İyileştirilmesine Yönelik Politika Belgesi. Ankara: ASHB. Erişim Adresi: <https://www.aile.gov.tr/uploads/sygm/uploads/pages/arastirma-raporlari/turkiye-de-sartli-nakit-transferi-programinin-iyilestirilmesine-yonelik-politika-belgesi-unicef-ile-isbirligi-sonucunda-yapilan-calisma.pdf> Erişim tarihi: 14.12.2023

Akat, A. S. (1991). Sosyal Demokrasi Gündemi. İstanbul: Armoni Yayınları.

Ak, M. (2016). “Toplumsal Bir Olgu Olarak Yoksulluk”. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (54), 296-306.

Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). “Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 1-21.

Akyüz, E. (2001). “Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı”. Milli Eğitim Dergisi, 151, 3-24.

Ardakoç, İ. (2020). “Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler”. Alanyazın: Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 1(2), 75-84.

Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). “İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (19), 80-95.

Arpacıoğlu Ö. ve Yıldırım M. (2011). “Dünya’da ve Türkiye’de Yoksulluğun Analizi”. Niğde Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4 (2), 60-76.

Arpacıoğlu, Ö. (2012). Dünyada ve Türkiye’de Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadele. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğdu Özoğlu, E. ve Turan, S. (2015). “Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(3), 275-318.

Bakioğlu, A. (1998). “Lider Öğretmen”. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(10), 11-19.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). “Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. İlköğretim Online (elektronik), 9(2), 764-775.

- Beycioğlu, K. ve Şahin, İ. (2017). “Liderlik ve etkileme süreci”. Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu (Ed.), Örgütsel Davranış ve Yönetimi (ss. 129-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başhan, R. D. ve Metin, O. (2023). “Eşitsizliği Alternatif Kavramlarla Tartışmak: Dezavantajlılık, Kırılabilirlik, Yaralanabilirlik”. Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (Joshas), 9(65), 3040-3048.
- Bilgiç, D. (2020). Dünyada ve Türkiye’de Yoksulluk: Türkiye’de Yoksullukla Mücadelede Sosyal Yardımların ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, E., Bayar, A., ve Üstün, A. (2018). “Okul Yöneticilerinin Okul Çevre İlişkileri ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri”. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3), 2561-2574.
- Brackenreed, D. (2010). “Resilience And Risk”. International Education Studies, 3(3), 111-121.
- Bursalıoğlu, Z. (2022). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). “Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri”. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(21), 349-363.
- Canlı, S. (2019). “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Görüşleri”. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8(2), 479-501.
- Coşkun, A. (2019). Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Gelir Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi (Çev.: Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. (2017). Araştırma Deseni. (Çev.: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cülha, A. (2020). Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Çakmak, H. (2018). “Türkiye’deki Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının uyum sürecine etkileri. Göç ve Kültürel Etkileşim”. Uluslararası Osmanlı Devleti’nde ve Türkiye Cumhuriyeti’nde Göç ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu, 2-3 Nisan, İstanbul.
- Çankaya, İ., Yücel, C., Çetin, T. A. N. ve Demirkol, A. (2014). “Lise Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Güvenliği Açısından Kampüs Okulların Önemi”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1), 65-72.

- Çelik, V. (2001). “Geleceğin Okul Liderleri”. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, 11-13 Ocak, Ankara.
- Çomuk Eryiğit, P. (2018). Türkiye’de Sosyal Dışlanma: Ekonometrik Yaklaşım. Doktora Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dama, N. ve Toklucu Sundaram, D. (2018). “Yoksulluk Döngüsünden Çıkış: Şartlı Eğitim Yardımı”. Ankara: Seta Yayınları
- Dayıoğlu, M. (2007). “Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu: Ölçüm Yöntemleri ve Yoksulluğun Belirleyicileri”. Tisk Akademi, 1, 82-105.
- Demir, S. A. (2021). “Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Dışlanma ve Dezavantajlılık”. Tezkire Dergisi, (74), 41-45.
- Demirel Kaya, E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dernekler Kanunu (2004). T. C. Resmi Gazete, 25649, 23.11.2004.
- Devlet Planlama Teşkilatı, Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele Özel İhtisas Komisyonu Raporu (Rapor No: DPT:2599). Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara, 2001.
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). “Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi”. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(2), 963-992.
- Dolu, A. (2020). “Sosyoekonomik Faktörlerin Eğitim Performansı Üzerine Etkisi: PISA 2015 Türkiye Örneği”. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 18(2), 41-58.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele Özel İhtisas Komisyon Raporu: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (Rapor No: DPT 2599). Ankara: DPT.
- Duman, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmaz, A., Özçelik, A. ve Tek, M. (2022). “Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Destekleme ve Yetiştirme Kursları”. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal), 8(102), 3032-3038.
- Eren, E. (2020). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ereş, F., (2018). “Okulda Liderlik”. Necati Cemaloğlu ve Murat Gürkan Gülcan (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi (ss 51-80) Ankara: Pegem Akademi.
- Ertem, A. (1999). “Osmanlı’dan Günümüze Vakıflar”. Vakıflar Dergisi, 36(1), 25-66.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014). T. C. Resmi Gazete, 29153, 22.10.2014.
- Gencer, T. E. (2017). “Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler”. Journal of International Social Research, 10(54), 838-851.

- Gold, E. B., Mobed, K., & Schenker, M. B. (1992). "Occupational Health Problems Among Migrant And Seasonal Farm Workers". Western Journal Of Medicine, 157(3), 367.
- Gül, S. S. ve Türkmen, E. (2019). "Türkiye’de Eğitimin Dışında Kalan, Hayallerin Uzağına Düşen Suriyeli Mülteci Çocuk Olmak". Uludağ Uluslararası Çalışmalar Dergisi, 3(2), 114-131.
- Gülbahar, B. (2013). "İlkokul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini". 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(4), 104-128.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). "Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6(6), 201.
- Gürbey, S. (2012). Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Yerel Yönetimlerin Rolü: İstanbul Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayata Destek Derneği (2014). Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliği Araştırma Raporu. İstanbul: Rewe Group. Erişim Adresi: <https://www.hayatadestek.org/basin-bultenleri/mevsimlik-tarim-iscileri-ve-cocuklari-icin-alinmasi-gereken-acil-onlemler/> Erişim Tarihi: 14.12.2023
- Hekimler, O. (2012). "Yoksulluk Mu Yoksunluk Mu? Sosyal Dışlanma Üzerine Bir Değerlendirme". Tekirdağ S.M.M.M. Odası Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 1-28.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Höbek, H.Ç. (2023). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi ve Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (2019). Kapsayıcı ve Katılımcı Okullar için Eğitimcilerle Yönelik Çocuk İşçiliği ve Ayrımcılıkla Mücadele Rehberi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İş Kanunu (2003). T. C. Resmi Gazete, 25134, 10.06.2003.
- İyibaş, M. A. (2017). Taşınmalı Eğitim: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahraman, F. (2015). Türkiye’de İçgöç ve Çocuk Yoksulluğu: Gaziantep Örneği. Doktora Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalçık, F. (2017). "Öğrenci Başarısını Desteklemede Bir Yol: Öğrenci Koçluğu". Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 53-67.
- Kara S. B. K. ve Tüysüzer, B. Ş. (2017). "Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri". Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 44(44), 236-250.
- Karabacak, K. (2013). "Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi". Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 81-94.

- Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N. ve Yalçın, M. (2015). “The Effect Of Educational Leadership On Students’ Achievement: A Meta-Analysis Study”. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93.
- Kararırmak, Ö. (2006). “Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karakurt Abass, S. (2012). Okul modeli olarak ‘De Brede School’: Hollanda örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, Z. (2013). Mevsimlik Tarım İşçisi Çocukların Eğitim Hakkına Erişim Durumları ve Sosyal Beceri Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, İ.H. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları ve İşlevleri. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kazu, İ. Y. (2019). “Sosyoekonomik Açından Dezavantajlı Kişilerin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47.
- Kelebek, D. (2023). Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Okul Kültürünün Öğretmen Performansına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kılıç, F. (2009). Çocuk İşçiliği ve Ailenin Rolü (Kütahya Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, F. (2007). “Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Koruk, İ. (2010). “İhmal Edilen Bir Grup: Göçebe Mevsimlik Tarım İşçileri”. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 10(38), 18-22.
- Kozikoğlu, İ. Ve Özcanlı, N. (2020). “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.
- Kupersmidt, J. B., & Martin, S. L. (1997). “Mental health problems of children of migrant and seasonal farm workers: A pilot study”. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(2), 224-232.
- Kurgun, O. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). “Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 17-35.
- McHenry, A. N. (2009). The Relationship Between Leadership Behaviors, Teacher Collaboration, And Student Achievement. Doktora Tezi. Hattiesburg: The University of Southern Mississippi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). PISA:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Türkiye Raporu. Ankara: MEB. Erişim Adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> Erişim Tarihi: 07.12.2023.

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973), T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973

Muyunda, G. (2022). “Impact of Principal Instructional Leadership Practices on Students’ Academic Performance in Zambia”. *Education & Youth Research*, 2(1), 24-36.

Orhan, F., ve Akpınar, E. (2018). Türkiye’de Mevsimlik Göçlere Bir Örnek: Gezici Tarım İşçiliği. TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 3-6 Ekim, Ankara.

Önal, M. (2017). Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Ekonomik Büyümeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Önen, S. (2012). “Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Çingeneler”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 281-290.

Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S. ve Yaraş, Z. (2015) “Eğitim Örgütlerinin Etkililiğinin Arttırılmasında Yerel Yönetimler: Elazığ İli Örneği”. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 71-84.

Özbesler, C. Ve Duyan, V. (2010). “Okul ortamlarında sosyal hizmet”. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.

Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). “Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.

Özdemir, Y. (2018). Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesine Yönelik Yönetici Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). “Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması: Aracı Ve Etkileşim Değişkenleri İle Bir Model Testi”. *Education in Science: The Bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302.

Özer, B., Doğan, S. ve Çetin, İ. (2022). “Taşımalı Eğitim Veren Devlet Ortaokullarında Destekleme ve Yetiştirme Kursları”. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(33), 176-196.

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). “Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri”. *Education Sciences*, 5(3), 1169-1189.

Özpolat, A. ve Yıldırım, M. (2008). “Gelişmekte Olan Ülkelerde Kadın Eğitimi ve Büyüme İlişkisi”. *Anadolu International Conference in Economics*, 17(19), 17-19.

Öztürk, Ş. (2008). “Kırsal Yoksulluk ve Neo-Liberal Ekonomi Politikaları”. *Journal of International Social Research*, 1(5), 605-634.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001). T. C. Resmi Gazete, 24376, 16.04.2001

- Robbins, S. P. & Judge T. A. (2020). Örgütsel Davranışın Temelleri. (Çev.: İnci Erdem Artan ve Gül Eser). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağlam, B., & Uğur, M. S. (2023). “‘Türkiye’de Kronik Yoksulluğun Belirleyicileri Üzerine Bir Analiz”. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 19(4), 931-952.
- Sakınç, S. (2013). Öğrenci Devamsızlığı Nedenleri, Sonuçları ve Çözüm Önerileri. TC Zafer Kalkınma Ajansı Acil Eylem Planı. Uşak: GroupA Danışmanlık.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). “‘Türkiye’deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 51-76.
- Sandal, Ş. Ve Özcan, K. (2023). “‘Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Arttırılması Ölçeği’nin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması”. Hüseyin Erol (Ed.), Eğitim Bilimleri Alnında Uluslararası Araştırmalar XXII (49-68) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). “‘Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş Ve Önerileri”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28.
- Saylan, N. (1991). “‘Okul-Aile İşbirliği’nin Çocuğun Eğitimine Etkileri”. Eğitim Fakülteleri Dergisi. 5(2), 139-143.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). “‘How Does Leadership Affect Student Achievement? Results From a National US Survey’”. School effectiveness and school improvement, 21(3), 315-336.
- Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu. (2012). T. C. Resmi Gazete, 28460, 07.11.2012.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). “‘İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18(3), 435-459.
- Sevim, O., Kayman, F. ve Kaya, M. (2021). “‘Türkçe Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’nın (BEP) Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri”. International Journal of Language Academy, 9(1), 159-174
- Sılğan, Y. (2022). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitimde Yaşadıkları Sorunların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Soehner, D., & Ryan, T. (2011). “‘The Interdependence of Principal School Leadership and Student Achievement’”. Scholar-Practitioner Quarterly, 5(3), 274-288.
- Şenses, F. (2001). Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, H. (2011). “‘Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimleri ve Nedenleri”. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(2), 27-47.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). “‘Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. İlköğretim Online, 17(2), 1116- 1134.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabcu, G. (2015). Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocukların eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama. İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi
- Taş, H. Y. ve Özcan, S. (2012). “Türkiye’de ve Dünya’da yoksulluk üzerine bir araştırma”. In International Conference on Eurasian Economies, 432, 423-430.
- Tatlah, I. A., Iqbal, M. Z., Amin, M., & Quraishi, U. (2014). “Effect of Leadership Behaviour of Principals on Students' Academic Achievement at Secondary Level: A Comparison of the Leaders and Teachers Perceptions”. Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 8(1). 1-12.
- TEDMEM. (2021a). Bir Bakışta Eğitim 2021: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler. Ankara: TED. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yazilar-detay/bir-bakista-egitim-2021> Erişim Tarihi: 02.01.2024
- TEDMEM, (2022). 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: TED. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yayinlar-detay/2021-egi-ti-m-degerlendi-rme-raporu> Erişim Tarihi: 02.01.2024
- TEDMEM, (2023). 2022 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: TED. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yayinlar-detay/2022-egitim-degerlendirme-raporu> Erişim Tarihi: 02.01.2024
- Tatlah, I. A., Iqbal, M. Z., Amin, M., & Quraishi, U. (2014). “Effect of Leadership Behaviour of Principals on Students' Academic Achievement at Secondary Level: A Comparison of the Leaders and Teachers Perceptions”. Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 8(1), 1-12.
- Tekdemir, N. (2019). Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu ve Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicilerinin AB Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temiz, H. E. (2008). “Dünyada Kronik Yoksulluk ve Önleme Stratejileri”. Çalışma ve Toplum, 2(17), 61-100.
- Topcu, İ. ve Ersoy, M. (2019). “MEB Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi”. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(3), 61-75.
- Tor, H. (2010). “Türkiye’de Çocuk İşçiliğinin Boyutları”. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 2(2), 25-42.
- Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). “Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması İçin Çözüm Önerileri”. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(3), 980-999.

Tunalı, T. (2023). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenlerin Kurslar Hakkındaki Görüşleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk Medeni Kanunu (2001). T.C. Resmi Gazete, 24607, 08.12.2001. Erişim Tarihi: 10/09/2023. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.4721.pdf>

Türk, T. (2014). 2000 Sonrası Türkiye’de Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadele Politikaları. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğurlu, Z. (2018). “Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Okula Uyum Sorunlarının Çözülmesi ve Desteklenmesinde Öğretmen Etkisi. Şiddet ve Sosyal Travmalar Uluslararası Kongresi, 26-28 Nisan, Samsun.

Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). “Gelişim ve öğrenme”. Süleyman Çelenk (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (ss. 35-52) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünal, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2014). “Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda, Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları-I”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 388-405.

Werner, E. E. (1989). “High-Risk Children In Young Adulthood: A Longitudinal Study From Birth To 32 Years”. American Journal of Orthopsychiatry. 59(1), 72-81.

Winfield, L. F. (1994). “Developing Resilience in Urban Youth. Urban Monograph Series”. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, (1), 1-37

Van Nistelrooij, S. (2005). “Research to the Contribution of The Internal and External Information to The Coordination Within The Urban Network of The Brede School in Tilburg”. Master Thesis.

Yaşar, N. (2018). “Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması”. Kadın Araştırmaları Dergisi, (17), 55-69.

Yıldırım, N. ve Kurt, T. (2019). “Sosyoekonomik Bakımdan Dezavantajlı Öğrencilerin Bulunduğu Okullarda Öğrencilere Sunulan Akademik ve Sosyal Yardımların Değerlendirilmesi”. 3. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 12-14 Nisan, Antalya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). “Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri”. Özel Eğitim Dergisi, 17(3), 247-267

Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi”. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1), 66-92.

Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). “Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci”. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 46-58.

EK-1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Branş Dağılım Tablosu

Branş	Frekans (N)	Yüzde (%)
Matematik	76	12,4
Türkçe	55	9,0
Fen Bilimleri	45	7,3
Sosyal Bilgiler	30	4,9
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	27	4,4
İngilizce	45	7,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	6,0
Görsel Sanatlar	8	1,3
Müzik	11	1,8
Beden Eğitimi	24	3,9
Teknoloji Tasarım	2	,3
Sınıf	121	19,7
Okul Öncesi	24	3,9
Bilişim Teknolojileri	12	2,0
Sosyoloji	2	,3
Arapça	7	1,1
Türk Dili ve Edebiyatı	27	4,4
Tarih	8	1,3
Kimya	9	1,5
Coğrafya	4	,7
Adalet	2	,3
Biyoloji	5	,8
Almanca	2	,3
Felsefe	3	,5
Hayvan Sağlığı	3	,5
Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	2	,3
İHL Meslek Dersleri	15	2,4
Fizik	4	,7
Çocuk Gelişimi	4	,7
Toplam	614	100,0

EK-3. Öğretmen Ölçeği Formu

ÖĞRETMEN FORMU

DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ ARTTIRILMASI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım;

“Okulunuzdaki dezavantajlı (göçmen, yoksul, tarım işçisi, ebeveyni olmayan vs) öğrencilerin başarılarının artırılması için yapılan çalışmaları belirlemek” amacıyla bilimsel bir çalışma yapılmaktadır. Soruları kendi öğrencileriniz ve okulunuzu göz önünde bulundurarak cevaplayınız.

Ölçeklerden elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirileceğinden isminizi yazmayınız. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından lütfen bütün soruları cevaplayınız. Sizce uygun seçeneği parantez içine çarpı (X) işareti ile belirtiniz. Gösterdiğiniz ilgi, işbirliği, güven ve katkınızdan için teşekkür ederim.

Öğrt.Şeyda SANDAL
Adıyaman Üniversitesi
Eğitim Yönetimi YL Öğrencisi

Aşağıdaki sorularda verilen seçeneklerden, sadece bir tanesine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: 1-() Kadın 2-() Erkek	3.Yaşınız: 1-() 30 yaş ve altı 2-() 31-35 yaş 3-() 36-40 yaş 4-() 41-45 yaş 5-() 46-50 yaş 6-() 51 yaş ve üzeri	4. Mesleki Kıdem: 1-() 1-5 yıl 2-() 6-10 yıl 3-() 11-15 yıl 4-() 16-20 yıl 5-() 21 yıl ve üzeri	5. Bu okulda çalışma süreniz: 1-() 3 yıldan az 2-() 3-6 yıl arası 3-() 6-9 yıl arası 4-() 9-12 yıl arası 5-() 12 yıl ve üzeri
2. Statünüz: 1-() Öğretmen 2-() Uzman Öğretmen 3-() Baş Öğretmen 4-() Sözleşmeli/Ücretli Öğretmen	6. Eğitim Durumunuz 1-() Lisans 2-() Yüksek Lisans 3-() Doktora	7. Branşınız: (.....))	8. Okulunuzdaki öğrenci sayısı (.....)
9.Çalıştığınız Okul Türü 1-() Okul Öncesi 2-() İlkokul 3-() Ortaokul 4-() İmam Hatip Ortaokulu 5-() Anadolu Lisesi 6-() İmam Hatip Anadolu Lisesi 7-() Mesleki T.A.L. 8-() Fen Lisesi	10. Okulunuzdaki dezavantajlı öğrenci sayısı: (.....)		

EK-3. (Devamı) Öğretmen Ölçeği Formu**DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ ARTTIRILMASI TUTUM ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki sorularda verilen seçeneklerden, sadece bir tanesine (X) işareti koyunuz.

	Okulunuzda dezavantajlı öğrenciler için yapılan çalışmalar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
I	Dezavantajlı Öğrencilerin Sorunları	I	I	I	I	I
1	Özgüven sorunu yaşamaktadırlar					
2	Başarmaya ilişkin motivasyonları düşüktür					
3	Geleceğe ilişkin hedefleri belirsizdir					
4	Akranlarına göre iletişim becerileri zayıftır					
5	Geleceğe ilişkin büyük hayaller kurmazlar					
6	Öz saygı sorunu yaşamaktadırlar					
7	İletişim becerileri zayıftır					
8	Sorunlarını sınırlı sayıda kelime ve kavramlarla ifade ederler					
9	Derse katılımları zayıftır					
10	Bir konuya ilişkin iddiaları zayıftır					
11	Derse karşı ilgileri düşüktür					
	Dezavantajlı Öğrenciler İçin yapılan çalışmalar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
I	Öğretmenin Başarıya Katkısı	I	I	I	I	I
12	Dezavantajlı öğrencilere daha fazla söz hakkı veririm					
13	Dezavantajlı öğrencilerin tahtaya kalkmasını sağlarım					
14	Bu öğrencilerin ders aralarında da, öğretmenlerine soru sormalarını teşvik ederim					
15	Dezavantajlı öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılmalarını sağlarım					
16	Dezavantajlı öğrencileri başarılarından dolayı ödüllendiririm					
17	Dezavantajlı öğrencileri her konuda cesaretlendiririm					

EK-3. (Devamı) Öğretmen Ölçeği Formu

	Dezavantajlı Öğrenciler İçin yapılan çalışmalar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
I	Okul Yöneticileri Başarıya Katkısı	I	I	I	I	I
18	Dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçları için diğer kurumlarla işbirliği yapar					
19	Dezavantajlı öğrencilerin kırtasiye ihtiyaçlarını karşılar					
20	Dezavantajlı öğrencilerin yardımcı kaynak kitap ihtiyaçlarını karşılar					
21	Dezavantajlı öğrencilere okul giysileri desteği sağlar					
22	Dezavantajlı öğrenci ailelerine hijyen, anne çocuk sağlığı, madde bağımlılığı vs konularında seminerler düzenler					
23	Dezavantajlı öğrenci ailelerinin ev ziyaretleri için öğretmenleri teşvik eder.					
24	Öğrenci ailelerinin temel gıda ihtiyaçları için diğer kurumlarla işbirliği yapar					
25	Ailelere yönelik eğitimsel rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilir					
26	Dezavantajlı öğrenci ailelerinin okul aile birliğine katılımını sağlar					

Konuya ilişkin diğer görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-4. Okul Yöneticisi Görüşme Formu

OKUL YÖNETİCİSİ FORMU

DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN BAŞARISININ ARTTIRILMASI İÇİN
ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ

(Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)

DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

1. Cinsiyet:
2. Statünüz:
3. Göreviniz:
4. Yaşınız:
5. Mesleki Kıdem:
6. Mezuniyetiniz:
7. Branşınız:
8. Okulda çalışma süreniz:
9. Çalıştığınız Okul Türü:
10. Okulunuzdaki toplam öğretmen Sayısı:
11. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:
12. Okulunuzdaki toplam dezavantajlı öğrenci sayısı:
13. Okulunuzdaki Suriyeli öğrenci sayısı:

GÖRÜŞME SORULARI

- S.1. Dezavantajlı öğrencilerin genel olarak sorunları ve dezavantajın kaynağı nedir?
- S.2. Dezavantajlı öğrencilerin ders başarısını artırmak için okul yönetimi hangi çalışmalarını yürütmekte ve bu süreçte karşılaşılan güçlükler nelerdir?
- S.3. Dezavantajlı öğrencilerin ders başarısını artırmak için hangi kurumlarla nasıl iş birliği yapılmaktadır?
- S.4. Dezavantajlı öğrenci ailelerine yönelik yapılan çalışmalar (kurs, seminer, ayni ve nakdi vs) nelerdir?
- S.5. Dezavantajlı öğrencilerin ders başarısını artırmak için öğretmenler ders içinde dışında hangi etkinlikler gerçekleştirmektedirler?
- S.6. Dezavantajlı ve başarılı öğrenciler için okulunuzda nasıl bir ödül sistemi kullanılmaktadır?