

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi

Aralık 2023
Cilt: 14 Sayı: 2

December 2023
Volume: 14 Issue: 2

EFED

EJES

Adnan Menderes University
Faculty of Education
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

Cilt 14, Sayı 2, Aralık 2023

Dergi Sahibi

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Eğitim Fakültesi Dekan

Genel Yayın Editörü

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Redaksiyon

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Dizgi

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Grafik Tasarımı

Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Web Tasarımı

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Sekreteryä

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

İletişim

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
efed@adu.edu.tr
Telefon: +90 (256) 2182000/3178

Volume 14, Issue 2, December 2023

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Nuri KARASAKALOĞLU Ph.D.
Dean of Faculty

General Publishing Editor

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

Co-Editors

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ, Ph.D.

Turkish Language Editor

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

English Language Editor

Burcu AYDIN, Ph.D.

Proof Reading

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Typesetting

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Graphic Design

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.
Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Web Design

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT.

Secretary

Özde Nur KULAKCI
Beril ÇAKAN POLAT

Editorial Office

Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
efed@adu.edu.tr
Telephone: +90 (256) 2182000/3178

Editör

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Türkçe Dil Editörü

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

İngilizce Dil Editörü

Dr. Burcu AYDIN

Yayın Kurulu*

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

**Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelerimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişimlerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Abdulgazi KAYMAZ

Öğretmen Görüşlerine Göre Dezavantajlı Öğrencilerin ve Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları/
Attitudes of Disadvantaged Students and Their Families towards Education: Teachers' View

1

Mustafa EROL, Mehmet Umut AKBAKLA & Tuğçe CÖMERT

Ecological Citizen According to Pre-service Teachers / Öğretmen Adaylarına Göre Ekolojik
Vatandaş

17

Zekeriya TEMİRCAN

İlkokullarda Okul İklimi ve Öğretmen Devamsızlığı Arasındaki İlişki/ The Relationship Between
School Climate and Teacher Absenteeism in Primary Schools

29

Öğretmen Görüşlerine Göre Dezavantajlı Öğrencilerin ve Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları¹

Abdulgazi KAYMAZ²

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

Anahtar kelimeler:

Dezavantajlı öğrenciler,
Eğitim eşitsizlikleri,
Kümülatif sermaye

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

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

Key Words:

Disadvantaged students,
Education inequalities,
Cumulative capital

Geliş Tarihi: 16.03.2023

Kabul Tarihi: 05.11.2023

Yayın Tarihi: 29.12.2023

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

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

GİRİŞ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Amaç

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

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

YÖNTEM

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

Veri Toplama Aracı

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

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

Verilerin Toplanması ve Analizi

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

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

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

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

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

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

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

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

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

Katılımcılar

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

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

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

Etik Kurul İzin Bilgileri

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

BULGULAR VE YORUM

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

Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları

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

Tablo 2

Dezavantajlı Öğrencilerin Ailelerinin Eğitime Karşı Tutumları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları

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

Tablo 3

Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Karşı Tutumları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Öneriler

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

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

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

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

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

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

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

KAYNAKLAR

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

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

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

Ecological Citizen According to Pre-service Teachers¹

Mehmet Umut AKBAKLA² Mustafa EROL³ Tuğçe CÖMERT⁴

Abstract: An ecological citizen is a person who protects the rights of nature as well as his rights and takes responsibility. Increasing pollution and population in the last century have seriously damaged the environment and affected nature more negatively than ever. Raising ecological citizens is essential in minimizing this damage through the responsibilities they assume. The knowledge and perceptions of teacher candidates who will educate our future on this subject will directly serve the education of ecological citizens. In this context, the primary purpose of the research is to determine the meanings that prospective teachers attribute to the concept of ecological citizenship. In this context, the study was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The research participants comprised 15 teacher candidates studying at a university in Istanbul. Participants were determined using the easily accessible sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers and analyzed with content analysis. According to the findings, the statements of the prospective teachers were explained within the framework of four themes. These themes include "Who is an ecological citizen?" "The characteristics of an ecological citizen, the values that an ecological citizen should have, and the skills that an ecological citizen should have."

Key Words:
Environmental education,
Nature education
Values,
Skills

Öğretmen Adaylarına Göre Ekolojik Vatandaş

Öz: Ekolojik vatandaş kendi haklarını koruduğu gibi doğanın haklarını da koruyan ve sorumluluk alan kişidir. Son yüzyılda artan kirlilik ve nüfus çevreye ciddi oranda zarar vermiş ve doğayı hiç olmadığı kadar olumsuz etkilemiştir. Ekolojik vatandaşların yetiştirilmesi üstlendikleri sorumluluklarla bu zararın en aza indirme adına önemlidir. Geleceğimizi yetiştirecek öğretmen adayların bu konu hakkında bilgileri ve algıları ise ekolojik vatandaşların yetişmesine doğrudan hizmet edecektir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık kavramına yükledikleri anlamların belirlenmesidir. Bu kapsamda çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul'da bir üniversitede öğrenim gören 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örneklem belirleme metodu kullanılarak belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ifadeleri dört tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu temalar, "ekolojik vatandaş kimdir? ekolojik vatandaşın özellikleri, ekolojik vatandaşta bulunması gereken değerler ve ekolojik vatandaşta bulunması gereken beceriler" olarak ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:
Çevre eğitimi,
Doğa eğitimi,
Değerler,
Beceriler

Geliş Tarihi: 31.08.2023
Kabul Tarihi: 08.11.2023
Yayın Tarihi: 29.12.2023

¹ This study was presented as an oral presentation at the 9th Yıldız International Social Sciences Congress.

² Arş. Gör, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, akbakla@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1854-0860

³ Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, merol@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1675-7070

⁴ Arş. Gör, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, tugce.comert@yildiz.edu.tr, ORCID: 0009-0009-9305-6313

INTRODUCTION

The French Revolution's understanding of the nation-state and the nationalist movement increased the significance of citizenship. Each nation has uniquely experienced this. For instance, while citizenship based on ethnic origin is prevalent in Germany, citizenship that accords equal rights to all members of society regardless of language, religion, or race has taken hold in France (Tuğcu, 2019). In other words, citizenship has gained prominence as a way to describe the state of being a citizen and the fact that someone who lives within the boundaries of a nation has obligations beyond the private communities to which he belongs (Ünsal, 1998). In this context, citizenship has been defined as a public concept that includes various forms of belonging, position, and sensitivity and has emerged from the state model's legal and political context (Üstel, 2004).

Globalization has recently made communication simpler across borders, and human interaction has increased. There are now new definitions and interpretations of citizenship due to this circumstance. The concept of citizenship has been ensured to cover citizens' issues and behaviors (Uysal, 2018). In particular, society has been based on the citizen's will since the second half of the 20th century. Citizenship education, which, according to Dobson (2003), teaches only the individual's obligations to the institutions and organizations in his society, initially brought about a change. It has been predicted that citizens have some responsibilities towards the environment and environmental issues, in addition to some ecological concerns that surfaced after the Industrial Revolution. Ecological citizenship, which addresses environmental rights and some responsibilities in the individual and public spheres and integrates it with citizenship identity, must be revealed in this context.

Ecological Citizenship

Since the beginning, people have interacted with one another and their surroundings. Over time, because of this interaction, various environmental issues have arisen. Environmental issues have become more urgent due to increased urban populations, industrialization, and resource consumption. Environmental issues have started to lower living things' quality of life as environmental catastrophes multiply. Environmental catastrophes, in Spannring (2019) opinion, have compelled scientists to conduct more research on ecology, leading to the concept of ecological citizenship's emergence and growth in this field of study. When the literature is examined, researchers assert that the consumption-based economic system disconnects people from nature and their roots, which they believe to be one of the causes of ecological disasters. The only option for this issue's resolution is to abandon this continuous consumption-focused citizenship stance. Environmental catastrophes can be avoided with the emergence of a new ecological citizenry (Carson, 2011). For a more livable world, reducing environmental issues and cultivating environmentally conscious citizens are necessary (Gough & Scott, 2005; Kelly & Abel, 2010). Huckle contends that educating people about environmental citizenship is crucial for the future of our planet (Huckle, 2014). In this context, he defined ecological citizenship as environmental citizenship that emerged with technological advancements and economic growth in our world, along with the rights and obligations that ensure people's well-being and the requirement for security (Flynn et al., 2008).

The definition of ecological citizenship given in the literature is as follows: "Knowing their own rights, knowing the rights of nature, encouraging people to take responsibility for environmental issues, exhibiting participatory behavior towards environmental problems, observing justice, supporting environmental institutions and organizations, reducing carbon footprint, and protecting the world for future generations." According to various definitions, it is "citizens who provide sustainability and are conscious of the need to use resources equally all over the world" (Agyeman & Evans, 2005; Dobson, 2003; Karatekin ve Uysal, 2018; Nash & Lewis, 2005; Jagers & Matti, 2010). Put another way, "Ecological citizenship" can be viewed as a reason to protect the environment (Güldoğan, 2007).

Individuals' attitudes and actions impact the environment, and for this impact to be positive, every person living on the planet needs to be aware of its effects, work together, and adopt an ecological mindset (Özden & Öztürk, 2019). Ecological citizens can exercise or forego some rights (Szczepanski, 2005). Ecological citizenship is a form of citizenship that seeks solutions to specific environmental issues (Latta & Garside, 2005). The goals of environmental education should coincide with the definitions of ecological citizenship for the process of finding solutions to environmental problems to have the desired impact (Uysal, 2018). The Sustainable Development Research Network (SDRN) has listed the following characteristics that an ecological citizen should possess (Uysal, 2018);

1. It believes that sustainable environmental development meets modernization. Based on this belief, people have an alternative environmental understanding that also considers the food sources of animals and other living things in nature.
2. The ecological citizen believes that environmental improvement for the benefit of the environment is combined with joint modernization and strives to maintain it. Considering all the living species in the environment, it proposes solutions against climate change and environmental issues that may pose a risk.
3. The ecological citizen believes acting ethically is essential for demonstrating eco-behaviors.
4. Environmental citizens believe in understanding justice that covers their local environment and the world globally.
5. An ecological citizen differs from other citizens in specific actions.
6. While the individual's duties towards other individuals and their environment will be revealed in the conventional citizenship understanding, the rights, responsibilities, and participation towards all living species in nature will be revealed in the ecological citizenship understanding that will emerge. Ecological citizenship is discussed in the relevant literature with the dimensions of participation, responsibility, sustainability, rights, and justice. Brief literature on these concepts is presented below.

The responsibility dimension's foundation is people reaping the benefits of the resources that nature provides for them (Skill, 2012). In other words, people who conserve energy daily and act responsibly by emphasizing recycling work to protect the environment (Dobson, 2003). Sustainability: Ecological citizens actively ensure environmental sustainability by reining their unsustainable consumption patterns and displaying attitudes that aim to improve the environment (Evans, 2011). Participation: According to Mengsi and Zhengke (2018), an ecological citizen actively engages in environmental protection initiatives and is environmentally conscious to improve the state of nature. In addition to his duties and responsibilities related to the environment, he is also a proactive participant in pinpointing the underlying causes of environmental issues. He eagerly works on these issues to advance his skills (Hadjichambis & Reis, 2020). Right and Justice: According to Wolf (2007), right and justice refer to the growth of a strong sense of justice toward other people, living things, and the environment. Justice is the first moral quality an ecological citizen should possess in this situation (Hayward, 2006; Kennedy, 2011).

Purpose of the Study

Teachers in educational institutions have a big job teaching kids about ecological citizenship. Finding out the views of those who will be teachers in the future on ecological citizenship is crucial in this context. The current objective of the study is to ascertain the ecological citizenship levels of pre-service teachers from various branches enrolled in the faculty of education.

METHOD

Model of the Research

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used to determine the ecological citizenship perceptions of teacher candidates. In social sciences, phenomenology collects data about our daily experiences and explains concepts, events, and situations (Merriam, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Participants and Scope of the Study

This study's participants are pre-service teachers enrolled at a university's education faculty in Istanbul and selected using an easily accessible sampling method. Detailed data on study participants are shown in Table 1.

Table 1*Demographic Information on Participants*

Participant Code	Age	Gender	Grade Level	Department of Education
PTC-1	19	Male	1	Primary School Teacher
PTC-2	19	Female	1	Pre-School Teacher
PTC-3	21	Female	2	Social Studies Teacher
PTC-4	21	Female	3	Primary School Teacher
PTC-5	22	Male	3	Primary School Teacher
PTC-6	19	Female	1	Primary School Teacher
PTC-7	22	Male	3	Science Teacher
PTC-8	23	Male	4	Primary School Teacher
PTC-9	20	Female	2	Social Studies Teacher
PTC-10	22	Female	4	Social Studies Teacher
PTC-11	20	Male	2	Science Teacher
PTC-12	23	Female	4	Primary School Teacher
PTC-13	20	Female	2	Science Teacher
PTC-14	21	Male	3	Social Studies Teacher
PTC-15	22	Female	4	Pre-School Teacher

Data Collection Tool

Semi-Structured Interview Form: For data collection in the study, we utilized a semi-structured interview form. The semi-structured interview is a technique in which the researcher asks predetermined questions and can ask various probe questions during data collection (Merriam, 2009; Patton, 2015). During the development of the interview form, relevant literature was also examined. During the literature review, our attention was directed towards the contextual aspects of environment, ecology, and citizenship. The current analysis prioritized the examination of both domestic and international academic literature about ecological citizenship. As a result of our research, eleven interview questions were prepared. Expert opinion was also taken for the questions we prepared. A collective of eight professionals was selected to provide their professional opinions. The specialists were chosen based on their doctorates in science education and social studies education and their professional experience in ecology and environmental education. Professionals in other disciplines, including ecology and citizenship, were also actively engaged in their respective domains. In addition, a pilot application was conducted with three teacher candidates to evaluate the interview questions' clarity, comprehensibility, and suitability. As a result of the feedback, we received from experts and pilot practices, the interview form was finalized. In the final version of the form, there are seven open-ended questions, such as "Can you explain what qualities an ecological citizen should possess?"

Data Collection Process

The study's data was collected through semi-structured interview forms prepared by the researchers (Sönmez ve Alacapınar, 2016). The individuals being interviewed can ask and respond to questions during the interview. In addition, this technique provides the researcher with various options for asking relevant questions during the interview. By the nature of the research, we also added probe questions to increase the variety of data collected during the interview and to elucidate the participants' perspectives. Probes are designed to elicit more information about the subject's specifics, elicit a more thorough explanation of the topic, or elicit relevant examples (Merriam, 2009). For the research, face-to-face interviews with the participants were conducted in suitable, noise-free environments. Interview data were recorded with a voice recorder with the participants' permission. The average duration of participant interviews was 21 minutes. The interviews were conducted independently. No third parties were involved in the research.

Analysis of Data

The data collected throughout the research process was analyzed using descriptive content analysis. Content analysis is expressed as scanning qualitative texts by repetitive words and themes, as well as reducing and interpreting qualitative data to qualitative data to determine their meaning by reducing the volume of qualitative material (Patton, 2015). In this context, data analysis was carried out in three stages. In the first stage, all the data was read by the researchers. Data coding processes and the themes created through these codes were determined in the second stage. During the coding process, the codes determined by the researchers were checked by three experts. In the third and final stage, the findings obtained in the context of

the data were reported. Additionally, using Miles and Huberman's (1994) formula, it was determined that the inter-coder agreement regarding the themes we discussed was 0.79.

The identities of the research participants were not disclosed to ensure participant safety. Participants' identities are presented in the context of the "PTC" code. The PTC code was created with the abbreviation "participating teacher candidates." For example, "PTC-1" represents the first participant and..... "PTC-15" represents the fifteenth participant.

Reliability and Validity

To ensure the validity and reliability of the research, procedures such as long-term interaction, diversification, expert review, detailed explanation, having each stage of the research examined by an experienced expert, and recording the data using a voice recorder were applied. Additionally, triangulation of data sources and researchers was used to ensure the validity of participant data (Stake, 2010). Thanks to triangulation, all researchers could examine the data in depth. The study also paid attention to evidence of reliability, such as the researcher stating his or her bias (the researchers served as a tool in collecting and analyzing the data) and the fact that the study data was checked by a different researcher (consensus).

FINDINGS

Pre-service teachers' perspectives on ecological citizenship are presented within four themes. These include "Who is an environmental citizen? The characteristics of the ecological citizen, the values and skills that should be present in the ecological citizen.

Ecological Citizen

This theme was created within the scope of the answers given by the teacher candidates to one of the interview questions (Who is an ecological citizen in your opinion? Can you explain?). The theme created in line with the opinions of teacher candidates is explained in Table 2.

Table 2

Ecological Citizens According to Pre-service Teachers

Theme	Codes	f
Who is an Ecological Citizen?	The individual who understands the rights and responsibilities of nature.	9
	Is a person who works actively for nature.	9
	Is a person who is sensitive to the environment.	8
	Is a person who feels a connection to nature.	8
	Is a person who preserves nature for future generations.	7
	Is a person with environmental awareness?	7
	Is a person sensitive to the assets in the environment?	7
	He is a person who loves nature.	6
	Is a person who is a conscientious consumer.	6
	Is a person who is aware of the rights of nature.	5
	He/She is the person who supports environmentally friendly campaigns	5
	Shoppers who favor environmentally conscious products.	4
	A person is aware of the harm he causes to nature because of his actions.	4
	A person who can cultivate a healthy relationship with nature.	3
	The individual who purchases recyclable products.	2
	The individual who shops according to his requirements.	1
	The individual who ensures sustainability.	1
	A person capable of cooperating with stakeholders when.	1
The individual who understands the rights and responsibilities of nature.	1	

Pre-service teachers provided various responses to the question, "Who is an ecological citizen?" These answers are "the person who knows his rights and responsibilities, the person who is environmentally conscious, the person who feels connected to nature, the person who actively works for the environment, the person who protects the environment for future generations, the person who is environmentally conscious, the person who is sensitive to the environmental assets, the person who loves nature, and the conscious consumer." A person who knows the rights of nature, who supports environmentally friendly campaigns, who prefers environmentally friendly products in his shopping, who takes responsibility for protecting the

environment, who is concerned about environmental issues, who is aware of the damage he causes to nature while consuming, who purchases organic foods, who purchases recyclable products, and who shops according to the principles of sustainability. According to Table 3, most responses to the question "Who is an ecological citizen?" express the codes of nature-aware and rights-aware citizens. The most accurate explanation in the literature is the PTC-3 statement that "ecological citizens are individuals who understand their rights and responsibilities as well as the rights and responsibilities of nature" as an example. The following statements from pre-service teachers support these conclusions:

PTC-9: "Ecological citizen is a person who loves nature and does not unconsciously use nature's resources. It does not compromise to meet its own needs, but it also considers the needs of future generations".

PTC-1 "Ecological citizens are individuals who are environmentally literate and sensitive to their environment."

PTC-12: "He is a person who questions his every behavior and thinks about the result of his actions. If I do this, who will be harmed in nature? What should I do? What should I not do? It is a citizen who is concerned about issues related to nature."

According to pre-service teachers' views, who is an ecological citizen? We responded to the question and explained it in the context of the topic. What characteristics define an ecological citizen? Following is an explanation of the question's answer in the context of pre-service teachers' perspectives.

Characteristics of Ecological Citizen

This theme is "What are the characteristics that an ecological citizen should have, according to teacher candidates?" It was created in the context of the question. Detailed information about this theme is explained in Table 3.

Table 3

Characteristics of Ecological Citizens According to Pre-service Teachers

Theme	Codes	f
What are the Characteristics of the Ecological Citizen?	Loves nature	10
	He is aware of his environment	7
	Treats its environment with respect	6
	Understand the language of the environment	6
	He is fair to his environment	6
	Realizes natural and artificial beauty	6
	Has problem-solving skills	5
	Is scientifically literate	5
	Observes environmental ethics	4
	Does not act according to its interests	4
	Is environmentally literate	4
	Can empathize	3
	He knows the consequences of his actions	3
	Understands the concept of sustainability	3
	Water literate (conserves and uses water efficiently)	2
	Recycling is literate	2
	Does not see nature as a rival	2
	It is aware of its responsibilities	1
	Has self-control and judgment capacity	1
	Has environmental concerns	1
It is environmentally friendly	1	
Supports eco projects	1	
Connects with Nature	1	
Protects nature for future generations	1	
It is aware that it needs nature	1	

Pre-service teachers stated that there are some qualities that an ecological citizen should have. Pre-service teachers stated that individuals who perceive themselves as ecological citizens should know about nature and the environment and reflect this knowledge in their behaviors. Ecological citizens, according to pre-service teachers, "love nature, are aware of their environment, treat their environment with respect, understand the language of the environment, is fair to their environment, recognize natural and artificial beauty, have problem-solving skills, is scientifically literate, observes environmental ethics, does not act in their interests, is environmentally literate, can empathize, knows the language of the environment, knows the language of the environment, knows the language. Some pre-service teachers' statements that support these judgments are as follows:

PTC-3: "The most important quality that an ecological citizen should have is to realize that he needs nature and learn to live with nature instead of fighting it."

PTC-14 "Loves nature and respects what nature gives. It also ensures sustainability in the context of their own and future generations' needs".

PTC-4 "understands the importance of water and regulates its behavior knowing that our country is not a water-rich country but a water-poor country."

The preceding section lists the characteristics that ecological citizens should possess in the context of pre-service teachers' opinions. Values that should be found in ecological citizens according to pre-service teachers are presented below.

Values to be Found in Ecological Citizens

Pre-service teachers stated that individuals who describe themselves as ecological citizens should have some values. Detailed information about these values is presented in Table 4.

Table 4
Values Required in Ecological Citizens According to Pre-service Teachers

Theme	Codes	Sample Evidence	f
Values to be found in Ecological Citizens	• Responsibility	<i>... is aware of its responsibilities (PTC-12)</i>	5
	• Love	<i>... everything starts with loving (PTC-8)</i>	5
	• Sensitivity	<i>... more sensitive to the environment (PTC-1)</i>	5
	• Respect	<i>... respects nature (PTC-4)</i>	4
	• Being Fair	<i>... treats equally in the use of resources (PTC-6)</i>	4
	• Self-Judgment	<i>... looks back at what we do to the world (PTC-10)</i>	4
	• Patriotic	<i>... to love the country, to love the land ... (PTC-11)</i>	4
	• Helpful	<i>... helps nature heal itself (PTC-2)</i>	3
	• Sharing	<i>... advocates equitable use of natural resources (PTC-14)</i>	2
	• Be Loyal	<i>... gives room for what nature gives (PTC-15)</i>	2
	• Be Patient	<i>... behaves stably (PTC-4)</i>	2
	• Tolerance	<i>... has understanding (PTC-1)</i>	2
	• Friendship	<i>... be friendly with nature (PTC-5)</i>	1
	• Sincerity	<i>... acts friendly (PTC-6)</i>	1
	• Trust	<i>... relies on nature (PTC-12)</i>	1
	• Saving	<i>... saves money (PTC-9)</i>	1
	• Solidarity	<i>... works in solidarity (PTC-7)</i>	1
	• Mercy	<i>... treats living things with compassion (PTC-14)</i>	1
	• Aesthetic	<i>... is aware of aesthetics in nature (PTC-5)</i>	1
	• Optimism	<i>... trusts better things to come for the future (PTC-2)</i>	1

Teachers-to-be asserted that ecological citizens should have specific values. These values include "responsibility, love, sensitivity, respect, fairness, self-judgment, patriotism, helpfulness, sharing, loyalty, patience, tolerance, friendship, sincerity, trust, frugality, solidarity, compassion, aesthetics, and optimism." According to pre-service teachers, an individual who identifies as an ecological citizen should possess these values. For example, PTC-7 states, "If a person really says he is an ecological citizen, he should love nature, respect nature's rights, and give something in return for what he received from nature. In other words, it should

have environmental values" that support this situation. The following statements from pre-service teachers support these conclusions:

PTC-11 "Ecological citizens should help living things in nature. He should treat living things with compassion and respect that they have the right to life. He must not only hear but act and do his best to protect them".

PTC-15: "We should be friendly with nature. We should love the trees, the birds, everything, animate or inanimate. Because nature gives us everything, and we should organize our lives by being aware of this".

PTC-6: "Everyone has a purpose for creation. Our aim is not to fight nature. We get everything that happens in nature by patiently waiting. If we are truly sincere, nature will do its best to mother us against nature".

In the section above, we discussed the values that ecological citizens should possess in the context of pre-service teachers' perspectives. The knowledge and abilities that eco-citizens should possess are described below.

Skills Required in Ecological Citizens

According to pre-service teachers, eco-citizens should possess the following competencies. According to pre-service teachers, these skills are essential for comprehending nature and environmental issues, raising awareness, and motivating individuals to act. These skills are described in Table 5.

Table 5

Skills Required in Ecological Citizens According to Pre-service Teachers

Theme	Codes	Sample Evidence	f
Skills Required for Ecological Citizens	•Empathy	... empathizes (PTC-6)	8
	•Problem-Solving	... problem solver (PTC-1)	7
	•Critical Thinking	... is critical (PTC-1)	5
	•Ability to Think Analytically	... solve big problems little by little (PTC-9)	3
	•Environmental Literacy	... understands the language of the environment (PTC-10)	3
	•Observation	... monitors environmental degradation (PTC-7)	3
	•Nature Conservation	... protect nature (PTC-1)	3
	•Self-Knowledge	... recognizes itself (PTC-8)	2
	•Be Aware of Your Rights	... knows their rights (PTC-14)	2
	•Recognizing the Rights of Nature	... respects the rights of nature (PTC-12)	2
	•Partnership	... collaborates with stakeholders (PTC-8)	2
	•Sustainability	... ensures sustainability (PTC-3)	1
	•Be Conscious	... is conscious (PTC-4)	1
	•Innovative Thinking	... innovative and environmental thinker (PTC-15)	1
	•Obeying the Rules	... a fire does not burn where it should not (PTC-5)	1
	•Perceiving Change and Continuity	... changes in nature (PTC-11)	1
•Efficient Use of Resources	... uses natural resources efficiently (PTC-2)	1	
•Ability to Do Research	... conducts research for environmental improvement (PTC-13)	1	
•Communication	... communicates (PTC-4)	1	

According to pre-service teachers, individuals who self-identify as eco-citizens must possess specific skills. These abilities include empathy, problem-solving, critical thinking, analytical thinking, environmental literacy, observation, nature protection, self-awareness, awareness of rights, recognition of the rights of nature, cooperation, perception of sustainability, consciousness, innovative thinking, and adherence to the rules. They include perceiving change and continuity, utilizing resources effectively, and conducting research. Table 5 indicates empathy and problem-solving are the two most essential skills for an ecological citizen. According to pre-service teachers, ecological citizens should be individuals who can generate solutions to the natural and environmental problems they encounter and can empathize by placing themselves in the position of nature's beings. The PTC-13 statement, "It is necessary to use resources efficiently, conserve energy, and

conduct research on how to do these things," is essential for demonstrating the skills ecological citizens should possess. Some pre-service teachers' statements that support these judgments are as follows:

PTC-1: "The ecological citizen should be able to solve the problems he encounters. He should know that the resources of the world are limited, and he should be able to criticize himself. No life on another planet, at least still not found. We have one world, nothing is regulated by individual effort, we must act as a community".

PTC-7 "Ecological citizen protects nature as well as his family. Just as it keeps your house clean, it does not pollute the nature and ensures sustainability".

PTC-12: "Put yourself in the shoes of nature. Let him not say that he is an ecological citizen who does not feel sorry for the trees in forest fires and who does not feel sorry for the quinces".

RESULT AND DISCUSSION

This study aimed to ascertain pre-service teachers' perceptions of ecological citizenship. In this context, the data collected are explained in terms of four themes about pre-service teachers' viewpoints. The pre-service teachers responded to the question, "Who are ecological citizens, who know the rights and responsibilities of nature, who are sensitive to the environment, who feel like they belong to nature, who work actively for nature, who protect nature so that it can be passed down to future generations, who are environmentally conscious, who are sensitive to the beings in the environment, who love nature, who are conscious" by the data that was collected. A consumer who understands the rights of nature supports environmentally friendly campaigns, favors environmentally friendly products when shopping, takes responsibility for preserving the environment, is concerned about environmental issues, is aware of the harm their actions cause to nature, can build a healthy relationship with nature, and purchases recyclable goods. "People who shop based on their needs, ensure sustainability, and cooperate with stakeholders, when necessary," was how they described their answers. When these expressions are examined, some expressions from the literature coincide with them. For instance, Martinsson and Lundqvist (2010) defined the term "ecological citizenship" as a type of citizenship that recognizes an individual's obligations to future generations and their own. According to Saiz (2005), ecological citizenship outlines the obligations of citizens to maintain both the viability of society and the existence of conscious ecological life.

Similarly, Skill (2012) defined ecological citizenship as citizenship that strives for a sustainable way of life on a global scale, can solve ecological issues, and takes the initiative to put those solutions into practice. These definitions support some of the statements that we discovered in our study. The study's findings and the literature are comparable in this regard.

The study's other finding is that pre-service teachers value nature, are conscious of their surroundings, treat them with respect, comprehend their language, and treat them fairly. They also possess problem-solving abilities, are scientifically literate, adhere to environmental ethics, and pursue their interests. Does not behave in a way that reflects environmental literacy, is empathetic, is aware of the effects of his actions, understands the concept of sustainability, is water literate (uses water efficiently), is recycling literate, is aware of his responsibilities, has self-control and judgment, and is concerned about the environment. They care about the environment, support environmental initiatives, build relationships with nature, preserve it for future generations, and recognize their dependence on it. When the literature is examined, certain traits of ecological citizens become apparent. Dobson (2003), for instance, claims that ecological citizens have a duty to future generations. Ecological citizenship has been defined as a citizenship model that incorporates individuals' responsibilities to future generations on a global scale, much like Martinsson and Lundqvist (2010). According to Bookchin (1996), an ecological citizen's primary responsibility is to work toward creating a more livable and sustainable world. In other words, ecological citizens are aware of the steps that must be taken to lessen their ecological impact. These results validate the outcomes of our research.

Pre-service teachers stated that ecological citizens should have some values, another research finding. These values are listed as "responsibility, love, sensitivity, respect, fairness, self-judgment, patriotism, helpful, sharing, loyalty, patience, tolerance, friendship, sincerity, trust, savings, solidarity, compassion, aesthetics, optimism" by pre-service teachers. It has been determined from a review of the pertinent literature that ecological citizens ought to hold specific values. For instance, ecological citizens are accountable to all living things -plants and animals alike- that make up ecology in addition to themselves and others. A fair citizen who can carry out all these duties is ecological (Dobson, 2003). Dobson (2003) also assumes that the motivations

behind ecological citizens are compassion, care, and social justice. Like this, Horton (2006) argued that social justice must be upheld to ensure everyone can benefit from the world's resources. The results of this study support the findings of our study.

Another study finding was that pre-service teachers believed they should have some knowledge of being good ecological citizens. Empathy, problem-solving, critical thinking, analytical thinking, environmental literacy, observation, nature protection, self-awareness, awareness of nature's rights, cooperation, sustainability, being conscious, innovative thinking, obeying rules, perceiving continuity, efficient resource use, being able to do research, and communication are some of these skills. When the literature is examined, it becomes clear that some research findings support these conclusions. In their study, Bülbül and Yılmaz (2019), for instance, listed the traits of environmental citizens as being aware and protecting the environment. In contrast, Kızılay (2015) defined good citizens of secondary school students as people who are environmentally aware, do not harm the environment, and protect the environment. Contrarily, those who support ecology believe they are a part of nature and would prefer to address any issues by doing their best to preserve it (Barr, 2003; Thompson & Barton, 1994). According to Roth (1992), environmental literacy refers to a person's capacity to practice environmental knowledge. The action component of ecological citizens is included in this definition. In other words, eco-citizens are knowledgeable about the environment. These assertions support the conclusions of our study.

Recommendations

People who are expected to be ecological citizens are aware that they are a part of nature and are expected to love and protect nature, according to both the study's findings and the literature that has been reviewed. According to the study's findings, responsibility, love, and sensitivity were given more weight among the qualities that should be present in an ecological citizen than among pre-service teachers. Value-based education should be prioritized so pre-service teachers can learn natural values. The study led pre-service teachers to emphasize empathy skills necessary for ecological citizens. Therefore, a variety of creative drama activities can be carried out to help pre-service teachers develop an empathy for the natural world and the creatures that inhabit it. Many studies have noted the value of drama techniques in the growth of empathy skills when the literature is examined (Corsa, 2020). Activities in nature become more significant in developing environmental literacy skills. Activities such as planting trees or plants can be planned in nature to help develop this skill. Doing projects for developing ecological citizenship attitudes of pre-service teachers, especially those studying at universities, and encouraging them to choose elective courses related to the environment, considering the study conducted, the importance of ecology for healthily sustaining life, and the increasing ecological problems. Another idea is to motivate them to sign up for and participate in their clubs.

Acknowledgment and Author Participation Rate

Authors' contributions: All authors contributed equally to the study.

Ethics approval: This study was found ethically appropriate by the "Yıldız Technical University Social and Human Sciences Ethics Committee" on 02.07.2023, according to the meeting minutes numbered 2023.07.

Conflict of interest: The authors have no conflict of interest.

REFERENCES

- Agyeman, J., & Evans, B. (2005). Environmental citizenship. A. Dobson and D. Bell (eds.). *Justice, governance, and sustainability: Perspectives on environmental citizenship from North America and Europe*. (s. 185-207). The MIT Press.
- Barr, S. (2003). Strategies for sustainability: citizens and responsible environmental behavior. *Area*, 35(3), 227–240. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00172>
- Bookchin, M. (1996). *Ekolojik bir topluma doğru*. (Çev. Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.
- Bülbül, Y., ve Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Carson, R. (2011). *Sessiz bahar*. (Çev. Ç. Güler). Palme Yayıncılık.
- Corsa, A. J. (2020). Empathy and moral education, theatre of the oppressed, and the Laramie project. *Journal of Moral Education*, 50(2), 219–232. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1703658>

- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. OUP Oxford.
- Evans, D. (2011). Consuming conventions: sustainable consumption, ecological citizenship and the worlds of worth. *Journal of Rural Studies*, 27(2), 109–115. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2011.02.002>
- Flynn, R., Bellaby, P., & Ricci, M. (2008). Environmental citizenship and public attitudes to hydrogen energy technologies. *Environmental Politics*, 17(5), 766–783. <https://doi.org/10.1080/09644010802421539>
- Gough, S., & Scott, W. (2005). Environmental citizenship. A. Dobson ve D. Bell (Ed.), *Promoting environmental citizenship through learning: Toward a theory of change*. (p.263–287). The MIT Press.
- Güldoğan, E. (2007, Nisan). *Çevrenin korunması için vatandaşın güçlendirilmesi: aarhus sözleşmesi, avrupa birliği uygulamaları ve Türkiye. Ulusal Çevre Sempozyumu*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Hadjichambis, A. C., & Reis, P. (2020). Introduction to the conceptualization of environmental citizenship for twenty-first-century education. A. C. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke and M. C. Knippels (eds.) *In conceptualizing environmental citizenship for 21st-century education* (pp. 1-14). Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_1
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(03), 435–446. <https://doi.org/10.1080/09644010600627741>
- Horton, D. (2006). Demonstrating environmental citizenship? A study of everyday life among green activists. A. Dobson & D. Bell (Ed.) *Environmental citizenship* (p.127–151). The MIT Press.
- Huckle, J. (2014). Education for sustainability citizenship in Europe. *Open Citizenship*, 5(1), 32–47.
- Jagers, S. C., & Matti, S. (2010). Ecological citizens: Identifying values and beliefs that support individual environmental responsibility among Swedes. *Sustainability*, 2(4), 1055-1079. <https://doi.org/10.3390/su2041055>
- Karatekin, K., & Uysal, C. (2018). Ecological citizenship scale development study. *International Electronic Journal of Environment Education*, 8(2), 82-104
- Kelly, J. R., & Abel, T. D. (2012). Fostering ecological citizenship: the case of environmental service- learning in Costa Rica. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1–12. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060216>
- Kennedy, E. H. (2011). Rethinking ecological citizenship: The role of neighborhood networks in cultural change. *Environmental Politics*, 20(6), 843–860. <https://doi.org/10.1080/09644016.2011.617169>
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies*, 10(11), 987–1006. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>
- Latta, A., & Garside, N. (2005). Perspectives on ecological citizenship: an introduction. *Environments a Journal of Interdisciplinary Studies*, 33(3), 1-36.
- Martinsson, J., & Lundqvist, L. J. (2010). Ecological citizenship: coming out “clean” without turning “green”? *Environmental Politics*, 19(4), 518-537. <https://doi.org/10.1080/09644016.2010.489709>
- Mengsi, Y., & Zhengke, F. (2018). *Construction of Environmental Citizenship in Hypermedia Space*. 2018 International Conference on Educational Research, Economics, Management and Social Sciences (pp. 1407-1411). Francis Academic Press: UK.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Nash, N., & Lewis, A. (2005). Environmental citizenship. A. Dobson ve D. Bell (eds.). *Overcoming obstacles to ecological citizenship: the dominant social paradigm and local environmentalism* (s. 153-185). The MIT Press.
- Özden, D. Ö. ve Öztürk, C. (2019). Birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 363-392. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548519>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publishing.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC/SMEAC Information Reference Center.
- Saiz, A. V. (2005). Globalization, cosmopolitanism, and ecological citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 163–178.
- Skill, K. (2012). The what, who, and how of ecological action space. *Sustainability*, 4(1), 1-16.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Spannring, R. (2019). Ecological citizenship education and the consumption of animal subjectivity. *Education Sciences*, 9, 41. <https://doi.org/10.3390/educsci9010041>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. A Division of Guilford Publications, Inc.
- Szerszynski, J. (2005). Environmental citizenship. A. Dobson & D. Bell (eds.). *Local landscapes and global belonging: Toward situated citizenship of the environment*. (s. 75-101). The MIT Press.
- Thompson, S. C. G., & Barton, M. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, pp. 14, 149–157.
- Tuğcu, P. (2019). *Modern vatandaşlık anlayışına bir eleştiri: feminist vatandaşlık kuramı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.
- Ünsal, A. (1998). *75 yılda tebaa'dan yurttaşta doğru*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde*. İletişim Yayınları.
- Uysal, C. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Wolf, J. (2007). *The ecological citizen and climate change*. Tyndall Center for Climate change research school of environmental sciences. Norwich: University of East Anglia.

İlkokullarda Okul İklimi ve Öğretmen Devamsızlığı Arasındaki İlişki

Zekeriya TEMİRCAN¹

Öz: Bu araştırma ilkokullarda okul iklimi ile öğretmen devamsızlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak yapılan çalışmada betimsel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak Nevşehir ilinde seçkisiz oranlı örneklem yöntemi ile 38 ilkokuldan 324 ilkokul öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan sosyo-demografik formundan ve okul iklimini ölçmek için kullanılan Örgütsel İklim Betimleme Anketi'nden elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde betimsel istatistik yöntemler, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 25 paket programı ile yapılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin devamsızlık oranının cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca müdürün kısıtlayıcı ve emredici davranışlarının okul iklimi ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, müdürün davranışlarının öğretmen devamsızlığı üzerinde etkisi, öğretmen devamsızlığının okul iklimi oluşmasında etkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen devamsızlığının azaltılması üzerine stratejilerin geliştirilerek olumlu okul iklimi oluşturulmasının öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimleri açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul iklimi, Öğretmen, Devamsızlık, İlkokul

The Relationship Between School Climate and Teacher Absenteeism in Primary Schools

Abstract: This research was conducted to determine the relationship between school climate and teacher absenteeism in primary schools. Descriptive and relational models were used in the study, which was conducted as a quantitative research method. In accordance with the purpose of the research, 324 primary school teachers from 38 primary schools in Nevşehir province participated in the research with the random sampling method. The data was obtained from the socio-demographic questionnaire which was developed by the research and the Organizational Climate Descriptive Questionnaire was used to measure school climate. In the analysis of the data obtained, descriptive statistical methods, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation test were used. Statistical analyzes were made with SPSS 25 package program. According to the research findings, it was found that the gender factor was effective in the rate of teacher absenteeism. In addition, it was determined that the restrictive and commanding behaviors of the principal were negatively related to the school climate at a high level. As a result, the effects of the principal's behaviors on teacher absenteeism and teacher absenteeism have been shown to be effective in the formation of school climate. It was emphasized that creating a positive school climate by developing strategies to reduce teacher absenteeism is important for students' social, academic and emotional development.

Key Words: School climate, Teacher, Absenteeism, Primary school

Geliş Tarihi: 19.08.2022
Kabul Tarihi: 06.12.2023
Yayın Tarihi: 29.12.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Beşerî Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, drzekeriyatemircan@gmail.com, ORCID:0000-0001-6017-3403

GİRİŞ

Okullar, eğitim ve öğretim hedeflerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla önemli rolleri üstlenmiş sosyal kurumlardır. Öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel, duygusal gelişimi kazanmasında okulların, okul ikliminin, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının önemi büyüktür (Şahin ve Atbaşı, 2020). Etkin bir okul ortamı ve ikliminin oluşmasında yer alan tüm bu bileşenler öğrencilerin hem akademik hem sosyal gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Thapa ve ark., 2013). Kuşkusuz pozitif okul ikliminin oluşmasında en önemli rolü öğretmenler üstlendiği gibi öğretmenlerin okula devamlılığı ve süreside bu iklimin oluşmasında etkin rol oynayacaktır (Manla, 2021).

Erken yaşlarda eğitime başlayan öğrencilerin tüm yaşamları boyunca elde edecekleri deneyimler ancak kaliteli ve sorumluluğunu bilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin nitelikli eğitim almaları ancak sınıf ortamında ve öğretmenin sınıf içinde bulunması ile gerçekleşir. Öğretmen devamsızlığı tüm dünya da artan bir sorun iken ülkemizde de artarak büyüyen bir problem haline gelmiştir. Öğretmen devamsızlığı, okul ortamında öğretmenin öğrencilere öğretmediği bir zaman olarak tanımlanmıştır (O'Sullivan, 2022). Öğretmen devamsızlığı okul iklimini olumsuz etkileyecekken öğrencilerin öğretmenlerini sürekli devamsız görmeleri akademik motivasyon ve performans açısından da olumsuz etkileyebilir. Bu noktada oluşturulacak olumlu okul iklimi öğrencilerin her alanda desteklenmesi ve deneyim kazanmaları açısından çok önemlidir (Ebrahimi ve ark., 2014).

Okul iklimini okulun fiziki yapısı, psikolojik özellikleri, eğitim kalitesi, çalışanların mutlu olup olmadıkları, okul kültürü, idarecilerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin tutumları oluşturmaktadır (Collie ve ark., 2012). Zulling ve ark. (2010) yaptığı çalışmada idarecilerin pozitif tutumları ile öğrencilerin akademik performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber Dee ve ark. (2006) yaptığı araştırma öğretmenlerin davranışları ile öğrencilerin okul aidiyetleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Okul ikliminin oluşmasında nitelikli öğretmen varlığı, öğretmenlerin kişisel eylemleri, tutumları, davranışları ve sürekliliği önemli bir etkidir. Bu özellikleri taşıyan öğretmenler öğrencilerin okul memnuniyeti, derslerdeki performansı, okula bağlılığı ve aidiyeti ve arkadaşlık ilişkileri üzerinde etkiye sahiptirler (Payne, 2018). Araştırmalar olumlu okul ikliminin oluşmasının hem öğrenciye hem öğretmenlere çok fayda sağladığını belirtmiştir (Boulifa & Kaaouachi, 2014; Zysberg & Schwabsky, 2020). Bunun yanında öğretmen devamsızlığı öğrenci başarısızlığı ile doğrudan ilişkilendirilmiştir (Honicke & Broadbent, 2016). Daily ve diğerleri (2020)'ne göre öğretmenlerin düzenli olarak okulda bulunmaması öğrenci başarısını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin olumsuz davranış sergilediklerini belirtmiştir. Böylece kurulmak istenilen olumlu okul iklimi ortamından uzaklaşmaktadır. Simon ve arkadaşları (2010)'nın yaptığı çalışmada öğretmen devamsızlığının öğrencilerin okula bağlılığı ve okul aidiyeti olumsuz yönde etkilediği gibi, öğrencilerin derslerde düşük performans gösterdiklerini belirtmiştir.

Amerika'da yapılan çalışmada ülkedeki öğretmenlerin her dördünden birinin kronik devamsızlık sorunu olduğunu ve bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinin sürekli sekteye uğradığını belirtmiştir (Klein ve ark., 2022). Öğretmenlerin kronik devamsızlık sorunları stres, iş yükü, yetersiz beslenme, düşük ekonomik getiri, ciddi kazalar ve hastalıklar, yetersiz destek ve liderlik problemleri ile ilişkilendirilmiştir (Korpershoek ve ark., 2022). Böylece bu tür öğretmen devamsızlığı yüksek olan okulların olumlu okul iklimi oluşturamamanın yanı sıra, diğer çalışanlarda motivasyon eksikliği, iş yükü artırımını, başarısız okul puanları ve okuldan ayrılan yüksek sayıda öğrenci problemleri ile karşılaştıkları belirtilmiştir (Smerillo ve ark., 2018). Özellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan bölgelerde öğretmen devamsızlıklarının öğrenci başarısızlıklarının yanında, okulu bırakma, riskli davranışlar sergileme ve suç işleme davranışlarını sergileme olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Aucejo & Romano, 2016). Böylece okul aidiyeti ve okul bağlılığı konusunda sorunlar ortaya çıkması öğrencilerin sigara, alkol, uyuşturucu ve yanlış cinsel ilişkiler gibi sağlıksız yaşam biçimi davranışlarına neden olmaktadır (Jeynes, 2002).

Bu açıdan öğretmen devamsızlığı öğrencilerin yalnız akademik gelişimler üzerinde değil, sosyal, kültürel, psikolojik ve fizyolojik gelişimleri üzerinde de çok önemli etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Aksine, nitelikli öğretmenlerin varlığı ve öğretmenlerin okula devamlılığı olumlu okul ikliminin oluşmasında, öğrencilerin okula bağlılığının artmasında, akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen devamsızlığını konu alan çalışmalar alan yazında yapılmış olsa da ülkemizde öğretmen devamsızlığını ve nedenlerini konu alan araştırmalara rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen devamsızlığı farklı çalışmalarda sonuç ele alınmış ve devamsızlığı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının düşük olduğu (Sezgin, 2010), öğretmen devamsızlığının stres ve tükenmiş sendromundan kaynaklandığını (Cemaloğlu ve Şahin, 2007) belirtmişlerdir. Ülkemizde eğitim alanında okul iklimi ve farklı değişkenler hakkında araştırmalar yapılmıştır ancak öğretmen devamsızlığı ve okul iklimi kavramları arasındaki ilişki konusunu inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada öğretmenlerin devamsızlığı ve okul iklimi arasındaki ilişkinin araştırılması için ilkokullar seçilerek alan yazındaki eksikliğin giderilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Gelişim döneminin hızlı devam ettiği ve birçok sosyal,

akademik, kültürel becerilerin ilkökul dönemlerinde kazanıldığı bilgisinden yola çıkılarak çalışmada ilkökul öğretmenleri seçilmiştir. Okullardaki idareci tavırlarından dolayı öğretmenler farklı bölgelere ya da okullara tayin istemenin dışında değişik sebepler sunarak okula devamsızlık yapmaktadırlar. Özellikle ilkökullarda yapılan devamsızlıklar gelişim döneminde olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik performanslarını direkt etkilemektedir. Çalışmanın evrenini ilkökul öğretmenleri oluşturmakta ve bu çalışmada ilkökullarda okul iklimini oluşturan okul müdürü tavırlarının öğretmen devamsızlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmen devamsızlığı ile okul iklimi arasında nasıl bir ilişkinin varlığını tespit etmek için yapılmıştır. Buna göre;

1. Yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve kurum öğretmen devamsızlığını arasında ilişki vardır.
2. Örgütsel iklim alt boyutları destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışlarının yanı sıra samimi, umursamaz ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışları ile öğretmen devamsızlığı arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Bu araştırma genel tarama modelinde olup ilkökullarda okul ikliminin öğretmen devamsızlığı ve örgütsel iklim alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmıştır. Çalışmanın amacını gerçekleştirmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup elde edilen veriler SPSS v24 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Veriler betimsel analiz, ortalama, standart sapma, bağımsız t-testi ve Pearson korelasyonu ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir ilinde çalışan ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır ve katılımcılar basit seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi ile belirlenerek toplam da 324 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırma kapsamında 38 okuldan 324 öğretmenin demografik bilgilerinin dağılımı şu şekildedir; katılımcıların %37,1'i erkek, %62,9'u kadın, %45,3'ü 35 yaş ve altı, %31,4'ü 36-55 yaş ve %23,3'ü 56 yaş ve üzerinde olduğu, %27,4'nün bekar, %56,4'ünün evli ve %16,2'sinin dul olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber %39,1'inin 1-10 yıl arası, %26,6'sının 11-20 yıl arası ve %34,3'ünün 21 üzeri çalışma deneyimine sahipken, %29,6'ı özel okullarda, %70,42'ü devlet okullarında çalıştığı belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	204	62.9
	Erkek	120	37.1
Yaş	23-35	147	45.3
	36-55	102	31.4
	56 ve üzeri	75	23.3
Medeni durum	Bekar	89	27.4
	Evli	183	56.4
	Dul	52	16.2
Çalışma Yılı	1-10	127	39.1
	11-20	83	26.6
	21 ve üzeri	114	34.3
Çalıştığı Kurum	Özel	96	29.6
	Devlet	228	70.4

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sosyo-demografik form ile Örgütsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Sosyo-demografik form kullanılarak katılımcılara ait yaş, cinsiyet, medeni durum, çalıştığı yıl, çalıştığı okul türü, haftalık ders saati ve herhangi bir sebepten dolayı boş geçen ders saat sayılarına ilişkin sorular sorularak veriler toplanmıştır.

Çalışmanın verileri tüm katılımcılardan yüz yüze yapılan görüşme sonrasında elde edilmiş ve daha sonra SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Örgütsel İklim Ölçeği

Örgütsel iklim ölçeği altı farklı alt boyuttan oluşarak idarecilerin ve öğretmenlerin davranışlarını ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. İlk olarak Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra Hoy ve Tarter (1997) tarafından güncellenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışlarının yanı sıra samimi, umursamaz ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışları bulunmaktadır. Ölçekte bulunan anket maddeleri dördümlük likert tipi olup katılımcıların cevapları nadiren olur ile çok sık olur aralığında ölçülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik Cronbach' Alpha değeri 0,89 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ölçeğe ait alt boyutların Cronbach's alpha değerleri .87 ile .96 aralığında değişiklik gösterirken ölçeğin tamamına ait Cronbach' alpha değeri .87 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılardan veriler kişisel bilgi formu ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılarak yüz yüze görüşme sonrasında elde edilmiştir. SPSS 24 paket programı kullanılarak verilere ait ortalama ve yüzde gibi betimsel hesaplamalar yapılmıştır. İstatistiksel analiz için bağımsız t-testi, ANOVA testi ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımlarını saptamak amacıyla Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı bulunmuştur. T-testi ile elde edilen katılımcıların cinsiyet ve çalıştığı kurumlara ait verilerin ortalamaları karşılaştırılırken diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini test amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Tüm değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile test edilmiştir. Katılımcıların okul devamsızlıkları oluşturulan yarı yapılandırılmış soruların ışığında kendi verdikleri cevaplar ile elde edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışma için gerekli olan etik izin Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonundan 30.10.2021 tarihinde 29533901-050.99-14211 sayı numarası ile izin alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma okul iklimi ile öğretmen devamsızlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Örgütsel iklim alt boyutları arasından kısıtlayıcı müdür davranışları en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2.96$, $SS= .81$), işbirlikçi öğretmen davranışları boyutu ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2.47$, $SS= .73$) sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılardan elde edilen verilerde kısıtlayıcı müdür davranışları puanının yüksek olması öğretmen devamsızlığının sebepleri arasında olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmen devamsızlığının yüksek olması ihtimali işbirlikçi öğretmen davranışlarının düşük olmasına neden olabileceği gibi okul ikliminin oluşmasında da rol oynayabilir. Bununla beraber diğer alt boyutlara ait sonuçlar; destekleyici müdür davranışları ($\bar{X}=2.48$, $SS= .86$), emredici müdür davranışları ($\bar{X}=2.53$, $SS= .79$), samimi öğretmen davranışları ($\bar{X}=2.77$, $SS= .90$) ve umursamaz öğretmen davranışları ($\bar{X}=2.64$, $SS= .78$) olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bir eğitim yılına ait günlük ortalama devamsızlığının $\bar{X}=3.65$, $SS=.66$ olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular arasında okul iklimi ölçeği alt boyutlarından elde edilen ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Okul İklimi Alt boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SS	
Okul İklimi	Destekleyici Müdür	324	2.48	.86
	Emredici Müdür	324	2.53	.79
	Kısıtlayıcı Müdür	324	2.96	.81
	Samimi Öğretmen	324	2.77	.90
	İşbirlikçi Öğretmen	324	2.47	.73
	Umursamaz Öğretmen	324	2.64	.78
Öğretmen Devamsızlığı	324	3.65	.66	

Bununla beraber, öğretmenlerin devamsızlık oranının cinsiyete, yaşa, medeni durumuna, çalıştığı yıl süresine ve kuruma göre farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre öğretmenlerin devamsızlık oranının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p=.001$). Devamsızlık oranının kadınlarda ($\bar{X}=4,36$) erkeklere göre ($\bar{X}=3,41$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber devlet okullarında devamsızlık oranı ($\bar{X}=3,96$) oranı özel okullarda devamsızlık (3,12) oranından daha yüksek bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür($p=.274$).

Tablo 3*Öğretmenlerin Devamsızlık Oranının Cinsiyet ve Çalıştığı Kurum Türüne Göre t-testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Cinsiyet	Kadın	204	4,36	5,96	522	3,42	.001*
	Erkek	120	3,41	4,37			
Çalıştığı Kurum	Özel	96	3,12	4,45	487	3,22	.274
	Devlet	228	3,96	5,37			

p<.05

Tablo 4'te gösterilen ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin devamsızlık oranının, yaş ($F=.752$, $p=.115$), medeni durum ($F=.364$, $p=.548$) ve çalışma yıllarına ($F=.536$, $p=.338$) farklılaşmadığı ve istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 4*Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarının Yaş, Medeni Durum ve Çalışma Yılına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SD	F	p
Yaş	23-35	147	3.47	1.82	.752	.115
	36-55	102	2.84	1.24		
	56 ve üzeri	75	1.87	1.64		
Medeni durum	Bekar	89	3.67	1.96	.364	.548
	Evli	183	4.12	2.08		
	Dul	52	3.18	1.86		
Çalışma Yılı	1-10	127	5.37	2.46	.536	.338
	11-20	83	4.53	2.14		
	21 ve üzeri	114	4.88	2.67		

*p<.05

Pearson korelasyon testi öğretmen devamsızlığı ile okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Tespit etmek için Pearson korelasyonu testi yapılmıştır. Tablo 5'te sunulan bulgularda müdürün kısıtlayıcı ve emredici davranışlar ile öğretmen devamsızlığı arasında negatif ilişki görülmektedir. Bu durumda müdürün kısıtlayıcı ve emredici tavırlar sergilemesinin öğretmenlerin okula devamsızlık oranını artıracacağı ve okul iklimini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenlerin umursamaz davranışlar sergilemesi yine okul iklimi olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca müdürün emredici davranışlar sergilemesi olumsuz ortam yaratacağından dolayı okul ikliminin olumsuz yönde etkilenmesi beklenmektedir. Bununla beraber, umursamaz öğretmen davranışları ($r=-.37$, $p<.01$) ile öğretmen devamsızlığı arasında negatif yönde ters ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin umursamaz davranış sergilemeleri devamsızlık oranını artıracacağı ve okul iklimini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Okul ikliminin diğer alt boyutları destekleyici müdür davranışı ($r=.76$, $p<.01$), samimi öğretmen davranışı ($r=.96$, $p<.01$), meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ($r=.83$, $p<.01$) ve öğretmen devamsızlığı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin devamsızlığı ile meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı arasında ilişkinin en fazla olduğu belirtilmiştir.

Tablo 5*Okul İklimi alt Boyutları ve Öğretmen Devamsızlığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyonu Sonucu*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Destekleyici Müdür Davranışı	1						
2. Emredici Müdür Davranışı	.54**	1					
3. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	-.26	.18	1				
4. Samimi Öğretmen Davranışı	.87**	.32**	.62	1			
5. Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	.68**	.16**	.14	.72**	1		
6. Umursamaz Öğretmen Davranışı	-.11	.07	.22**	-.18**	-.38	1	
7. Öğretmen Devamsızlığı	.76**	-.35	-.58	.96**	.83**	-.37**	1

**p<.01

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma ilkokullarda okul iklimi ve öğretmen devamsızlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda cinsiyetin öğretmen devamsızlığı ile ilişkili olduğu, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Mazeretli ya da mazeretsiz olarak yapılan öğretmen devamsızlığının okul iklimi üzerinde olumsuz bir etkisi görüldüğü gibi öğrencilerin akademik performansını ve motivasyonunu da etkilediği belirtilmiştir. Devlet kurumlarında öğretmen devamsızlığının her ne kadar süresi bulunmasa da rapor ve yıllık izin gibi yasal devamsızlıklardan dolayı hem okul iklimi hem de öğrenci başarısı olumsuz etkilenebilmektedir. Bununla beraber devamsızlık oranının katılımcıların; yaşına, medeni durumuna ve çalışma yılına göre farklılık göstermediği tespit edilmiş olup bu değişkenlerin öğretmenlerin devamsızlığına etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak çalışmanın bulguları arasında cinsiyet ile öğretmen devamsızlığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bakay (2014)'a göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranına cinsiyet, yaş, okul türü ve yerleşim yeri etki eden faktörler olarak bulunmuş ve bu değişkenler ile anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda (Durmuş ve ark., 2017; Şahin, 2011) benzer sonuçlar elde edilerek cinsiyetin öğretmen devamsızlığı ile ilişkili olduğunu, özellikle kadınların erkeklere göre iş hayatının ve sosyal hayatın getirdiği sorumluluklardan dolayı daha yüksek devamsızlığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çeşitli nedenlerden dolayı devamsızlık yapan öğretmenlerin okul iklimi oluşmasında olumsuz etkilere neden olurken, devamsızlığın sağlıklı iş ortamı oluşmasında, öğrencilerin akademik başarı üzerinde, okul kültürünün pekişmesinde ve çalışanların iş motivasyonları üzerinde belirleyici faktör olduğu saptanmıştır (Mitchell ve ark., 2010).

Bu çalışmada ayrıca okul iklimi alt boyutları ele alınmış ve bunların öğretmen devamsızlığı ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerde okul iklimi alt boyutları arasından en yüksek ortalama puanı kısıtlayıcı müdür davranışı oluştururken en düşük ortalama puanı meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı oluşturmuştur. Bununla beraber müdürün kısıtlayıcı ve emredici davranışlar ile öğretmen devamsızlığı oranı arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu davranışlar hem öğretmenlerin umursamaz davranışlar sergilemesine hem de okula devamlılık süresinde sorunların artmasına yol açabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Hultin ve ark. (2018) tarafından yapılan çalışmada bu olumsuz davranışların okul iklimi oluşmasında, çalışma ortamında ortak davranış kültürünün gelişmesinde, öğretmenlerin ortak hedefler için gayret göstermesi üzerinde olumsuz etkilere yol açacağı belirtilmiştir. Bununla beraber çalışmada destekleyici müdür davranışlarının, samimi öğretmen davranışlarının ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışlarının devamsızlık oranı ile pozitif ilişkisi tespit edilmiştir. Bu davranışların olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber destekleyici müdür davranışının öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında örgütsel bağlılığı artırdığı belirtilmiştir (Dernowska, 2017). Müdürlerin destekleyici davranışlarının, öğretmenler arasındaki iş birliğini artırdığını, kurum aidiyetinin ve bağlılığının güçlü ve yüksek olmasına neden olduğunu, kişilerarası iletişim ve etkileşim üzerinde olumlu etki yaptığını, çalışanların daha fazla kurum içi etkinliklere katıldığını ve öğrencilerin başarı ve gelişimleri için daha fazla çaba gösterdiklerini ortaya konmuştur (Skedgell & Kearney, 2018). Destekleyici müdür davranışı ve öğretmen devamsızlığı arasındaki ilişkiyi konu eden çalışma sonuçları bulunmasa da çalışmaların sonuçlarından, öğretmen devamsızlığının destekleyici

müdür davranışları ile azalacağı yorumu yapılabilir. Bunun yanında çalışmanın bulguları arasında da yer aldığı gibi, okul müdürlerinin kısıtlayıcı ve emredici davranışlar sergilemesi olumsuz okul iklimi ve mutsuz çalışma ortamı oluşmasını destekleyecektir (Johnstone & Johnstone, 2005). Müdürler tarafından sergilenen olumsuz davranışların sadece öğretmenlerin devamlılığı üzerinde etkisinin olmadığı bunun yanı sıra isteksiz ve motivasyonsuz öğretmenler yaratarak okullarda olumsuz ortam koşulların artmasını sağlayacağı vurgulanmıştır (Wang & Degol, 2016).

Alan yazında yapılan çalışmalarda olumlu okul ikliminin okul yaşam kalitesini artırdığını ve bunun hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumlu etkilere neden olduğu belirtilmiştir (Şirin, 2011). Öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları bu olumlu hem duygusal hem sosyal hem de akademik gelişimlerine fayda sağladıklarını belirtmişler (Bektaş ve Nalçacı, 2013). Bunun neticesinde öğretmenlerin üretkenlikleri daha arttığı, daha fazla proje ürettiği, öğrenciler ile daha olumlu ilişkiler kurduğu ve daha fazla aktivitelere katıldıkları belirtilmiştir (Öztürk, 2008). Günbayı (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler arasında iş birliği boyutunun artması okullarda örgüt ikliminin oluşmasına büyük katkılar sağladığını, düşük performans gösteren ve umursamaz davranış sergileyen öğretmenlerin oluşacak olumlu okul ikliminden pozitif etkilendiklerini belirtmiştir. Alan yazında bulunan bu sonuçlar çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Ayrıca yapılan diğer araştırmalarda okul müdürlerinin olumlu davranışlarının yanı sıra ödül kullanmaları öğretmenlerin kuruma bağlılığını, üretkenliğini, performanslarını ve okula devamlılığı ve sürekliliğini artırıcı yönde olumlu olarak etkilendiği ortaya konmuştur (Balkis ve ark., 2016). Bu bağlamda kurum müdürlerinin çalışanları arasında yapıcı ve destekleyici davranışlar sergilemesi okul iklimi oluşmasında önemli rol oynayacaktır. Olumlu okul iklimin oluşması öğrencilere, velilere, okul yöneticilerine ve toplumun diğer kademelerine fayda sağlayacaktır. Bir eğitim kurumunda olumlu iklimin oluşmasında rol oynayan en önemli iki etken öğretmenler ve yöneticiler olarak vurgulanmıştır (Bursalıoğlu, 2013). Okul müdürleri öğretmenlerin devamlılığını, sürekliliğini ve olumlu okul iklimi ortamını ancak öğretmen motivasyonlarını yüksek tutarak, iletişim kanallarını daima açık tutarak, işbirlikçi davranışlar sergileyerek, pozitif dil kullanarak, güvenli ve olumlu bir ortam sağlayarak oluşturabilirler. Öğretmenlerin yüksek kurum bağlılığı ve devamlılığı ancak kullanılacak ve uygulanacak olan pozitif davranışlarla mümkün olacaktır.

Özdemir ve Kalaycı (2013) yaptığı çalışmada olumlu okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Gültekin (2012) ise okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin duygusal, bilişsel ve sosyal yönden olumlu olarak gelişim gösterdiğini, akademik yönden daha başarılı ve kaliteli yaşam sürdüklerini belirtmiştir. Ayrıca Kiefer ve ark. (2015) tarafından yapılan çalışmada okula aidiyeti ve bağlılığı yüksek olan öğrencilerin riski davranışlara karşı tutumunun düşük olduğunu, arkadaşlarına ve çevresine karşı daha az olumsuz davranış sergiledikleri belirtmiştir. Kuşkusuz öğretmenlerin devamlılığının ve öğrencilerin okula bağlılığının sağlanması okulda oluşturulacak olumlu iklim sayesinde gerçekleşecektir. Yapılan bu araştırma ile okul ikliminin oluşmasında ve öğretmen devamsızlığının azaltılmasında müdür tavrının ne kadar belirleyici rol oynadığı gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca olumlu okul ikliminin öğretmenlerin iş performansına, öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonlarına ne derece etki ettiği alan yazındaki çalışmalarla incelenerek konuya daha fazla dikkat edilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın bulguları kullanılarak olumlu okul iklimini oluşturan sebepler tekrar gözden geçilerek özellikle müdür tavırlarının bu iklimin oluşmasındaki önemi dikkate alınabilir.

Etik Kurul Onayı: Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından onaylanan çalışma 30.10.2021’inde, Sayı no: 29533901-050.99-14211 numarası ile onaylanmıştır.

KAYNAKLAR

- Aucejo, E. M., & Romano, T. F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, 55, 70–87. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.007>
- Balkis, M., Arslan, G. ve Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 5–17. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0125>
- Bakay, E. M. (2014). Öğretmen devamsızlığının incelenmesi: Menderes ilçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 223-250.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Boulifa, K., & Kaaouachi, A. (2014). The relationship between students’ perception of being safe in school, principals’ perception of school climate and science achievement in TIMSS 2007: A comparison between urban and rural public school. *International Education Studies*, 8(1), 100–112. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p100>

- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brown, S. L., & Arnell, A.T. (2012). Measuring the effect teacher absenteeism has on student achievement at a “urban but not too urban: Title 1 elementary school. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 172-183.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. doi: 10.1037/a0029356
- Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *Journal of School Health*, 90(9), 683-693. doi: 10.1111/josh.12929.
- Dee, J.R., Henkin, A.B., & Singleton, C.A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6),1-20. doi/10.1177/0042085906292512
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 32(1), 63–82.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Parental monitoring and positive school climate in preventing school burnout. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 355-386. Doi: 10.14527/kuey.2017.013.
- Ebrahimi, M., & Mohamadkhani, K. (2014). The relationship between organizational climate and job involvement among teacher of high schools in delijan city (Iran). *International Journal of Management and Business Research*, 4(1),65-72.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teacher perceptions’ on climate factors: research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet*, 6(3), 70-78.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Maltepe Üniversitesi.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Karlberg, M., Grosin, L., & Galanti, M. (2018). Psychometric properties of an instrument to measure social and pedagogical school climate among teachers (PESOC). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 287–306. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258661>
- Jeynes, W. H. (2002). The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28(1), 15–35. <https://doi.org/10.1081/ADA-120001279>
- Johnstone, A., & Johnston, L. (2005) The relationship between organizational climate, occupational type and workaholism. *New Zealand Journal Of Psyschology*, 34(3), 181- 188.
- Kiefer, S. M., K. M. Alley, & C. R. Ellerbrock. (2015). Teacher and peer support for young adolescents’ motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1–18. doi:10.1080/19404476.2015.11641184
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationship between school belonging and students’ motivational, social-emotional, behavioural and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare S. (2022). School absenteeism and academic achievement: does the reason for absence matter? *AERA Open*, 8(1), 1-14. doi:10.1177/23328584211071115.
- Manla, H. V. (2021). School Climate:its impact on teachers’ commitment and school performance. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(2), 21-35. doi:10.32996/jweep.2021.3.2.3
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Payne, A.A. (2018). *Creating and sustaining a positive and communal school climate: contemporary research. present obstacles, and future directions*. National Institute of Justice.
- O’Sullivan, M. (2022). Teacher absenteeism, improving learning, and financial incentives for teachers. *Prospects*, 52, 343–363. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09623-8>
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Education and Science*, 35(156), 142-159.

- Simons, E., Hwang, S. A., Fitzgerald, E. F., Kielb, C., & Lin, S. (2010). The impact of school building conditions on student absenteeism in upstate New York. *American Journal of Public Health, 100*(9), 1679–1686
- Skedgell, K., & Kearney, C. A. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children & Youth Services Review, 8*(6), 236–245. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043>
- Smerillo, N. E., Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S. (2018). Chronic absence, eighth-grade achievement, and high school attainment in the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology, 67*, 163–178. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.001>
- Şahin, F. (2011). İşe devamsızlığın nedenleri, sonuçları ve örgütler için önemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, 4*(1), 24-39.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 672-689.
- Şirin, M. (2011). Kesintili eğitim çağda dünyanın bir gerçeğidir. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 21*(7), 61-68.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Zulling, J. K., Huebner, S. E., & Patton, M. J. (2010). Relationship among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>
- Zysberg, L. & Schwabsky, N. (2020). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology, 41*(4), 467-482. doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690