



## The Relationship Between Poverty and Education from The Perspective of Urban Poor Parents<sup>#</sup>

Tuğba Hoşgörür<sup>1,a,\*</sup>, Mirace Karaca Evren<sup>2,b</sup>, Orhan Kahya<sup>1,c</sup>, Sergender Sezer<sup>2,d</sup>, Mine Kizir<sup>1,e</sup>, Perihan Korkut<sup>1,f</sup>, Kasım Yıldırım<sup>1,g</sup>, Vural Hoşgörür<sup>1,h</sup>, Eda Yeşil<sup>1,i</sup>

1 Faculty of Education, Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla, Türkiye

2 Faculty of Letters, Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

# This research was conducted as part of the TÜBİTAK 1001 project, number 120K993.

Preliminary findings of the study were presented as an oral paper at the XIII. International Educational Administration Forum.

#### History

Received: 05/05/2023

Accepted: 07/04/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

This study was conducted to assess the reflections of urban poverty on children's education processes from the perspective of urban poor parents. The research was designed within the framework of a case study model. The study group of the research consists of 22 parents living in Balıbey, Hacırustem, Karşıyaka, and Camikebir neighborhoods in Muğla province, where poverty is prevalent, and who have children enrolled in primary and/or secondary education institutions in these neighborhoods. Maximum variation sampling was employed in determining the study group of the research. Data were collected through face-to-face interviews conducted with parents in their households, utilizing semi-structured interview forms developed by the researchers. Thematic analysis was adopted in the data analysis. The results obtained from the research indicated that, in addition to the primarily economically-related reflections of poverty, such as sending their children to the desired school, meeting schools' financial support demands, and fulfilling school needs, there are socio-cultural reflections in terms of providing academic support, offering cultural and social support, experiencing discrimination and exclusion, and self-comparisons with peers.

**Keywords:** Poverty, urban poverty, education, parent, disadvantaged students, case study.

## Kent Yoksulu Ebeveynlerin Bakış Açısından Yoksulluk ve Eğitim İlişkisi<sup>#</sup>

### Bilgi

#Bu araştırma 120K993 nolu TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön bulguları XIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 05/05/2023

Kabul: 07/04/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### Öz

Bu çalışma, kent yoksulluğunun çocukların eğitim süreçlerine yansımalarını, kent yoksulu ebeveynlerin bakış açısı çerçevesinden değerlendirebilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Muğla ilinde yoksulluğun yoğun olarak yaşandığı Balıbey, Hacırustem, Karşıyaka, Camikebir mahallerinde yaşayan ve bu mahallelerde yer alan ilköğretim ve/veya ortaöğretim kurumlarında kayıtlı çocukları olan 22 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, çalışma grubundaki ebeveynler ile yaşadıkları hanelerde yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yoksulluğun eğitime; çocuklarını istedikleri okula gönderme, okulların parasal destek taleplerini karşılama, okul gereksinimlerini karşılama gibi temel olarak ekonomik kaynaklı yansımaları yanında; akademik destek sağlama, kültürel ve sosyal destek sağlama, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma, akranlarla kendini karşılaştırma konularında sosyokültürel boyutta yansımaları olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yoksulluk, kent yoksulluğu, eğitim, ebeveyn, dezavantajlı öğrenciler, durum çalışması.

<sup>a</sup> [t.hosgorur@gmail.com](mailto:t.hosgorur@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7109-393>

<sup>ib</sup> [miracekaraca@mu.edu.tr](mailto:miracekaraca@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4565-3200>

<sup>c</sup> [okahya1@gmail.com](mailto:okahya1@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7932-2982>

<sup>id</sup> [sergenger@mu.edu.tr](mailto:sergenger@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7097-8691>

<sup>e</sup> [minekizir@mu.edu.tr](mailto:minekizir@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8801-5693>

<sup>id</sup> [pkocaman@mu.edu.tr](mailto:pkocaman@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5037-0267>

<sup>g</sup> [kasimyildirim@mu.edu.tr](mailto:kasimyildirim@mu.edu.tr)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1406-709X>

<sup>id</sup> [vuralhosgorur@gmail.com](mailto:vuralhosgorur@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8734-1171>

<sup>i</sup> [edayesill181097@gmail.com](mailto:edayesill181097@gmail.com)

<sup>id</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4841-6545>

**How to Cite:** Hoşgörür, T., Karaca Evren, M., Kahya, O., Sezer, S., Kizir, M., Korkut, P., Yıldırım, K., Hoşgörür, V., & Yeşil, E. (2024). Kent yoksulu ebeveynlerin bakış açısından yoksulluk ve eğitim ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2): 353-368.

## Giriş

Bölüşümde daha eşitlikçi ekonomi politikalarını benimseyerek kişinin temel insanî ve sosyal haklarının güvencesi olarak kamuyu işaret eden refah devleti politikaları, 1980'li yıllarda Türkiye dâhil pek çok ülkede yerini neoliberal ekonomi politikalarına bırakmıştır. Neoliberal ekonomi politikalarının öncelikli uygulamaları, refah devleti politikalarının kamuya yüklediği sağlık, eğitim, barınma gibi temel haklar konusunda gerçekleştirilen harcamaların daraltılması olmuştur. Azaltılan kamu harcamaları, özellikle eğitim hakkının da içinde yer aldığı temel haklarda piyasanın artan hâkimiyeti anlamına gelmiştir. Neoliberal ekonomi politikaları nedeniyle artan eşitsizlik ve derinleşen yoksullukla birlikte eğitim hakkına erişimde beliren sorunlar, olumsuz insani ve toplumsal sonuçları nedeniyle sıklıkla sosyal bilimlerin ve de eğitim bilimlerinin gündemine girmiştir (Feldman, 2019).

Neoliberal ekonomi politikaları ve bu politikaların sosyoekonomik sonuçları kapsamında, artan sanayileşme ile birlikte beliren işgücü ihtiyacı kırsal kesimden göç eden kitlelerle karşılaşmış ve dünya genelinde kentli nüfusun tırmanışa geçtiği görülmüştür. Bununla birlikte, daha iyi bir yaşam ümidi ile kentlere göçenler, kent yaşamında daha önce aşına olmadıkları başkaca zorluklarla karşılaşmışlardır (Bapna, Mountford & Ranganathan, 2019). Neoliberal ekonomi politikaları ve beraberinde küreselleşmenin etkileri altında bazı sosyal sınıflar için belirsizleşen ülke sınırları, tüm dünyaya erişim gibi artan sosyoekonomik olanak ve fırsatlar anlamına gelmiştir. Aynı politikalar yoksullar için ise gelir eşitsizliği ve iş güvencesizliğinin arttığı yeni görünmez sınırlar inşa etmiştir. Kentlerde yaşayan yoksullar açısından -kent sınırları içerisinde yaşamalarına rağmen- kentli olmanın getirilerinden uzakta, giderek artan sosyal adaletsizlik, eşitsizlik, kentin sunduğu olanaklara erişim sorunu, işsizlik ya da iş güvencesizliğinin çeşitli tezahürleri gibi sonuçlar doğurmuştur (Musterd, Marcińczak, Yan Ham & Tammaru, 2017). Bu durum dünya genelinde, özellikle de büyük şehirlerde, aynı kentte yaşayan insanlar arasında yaşam şartlarının dramatik şekilde farklılaşmasına ve beraberinde özellikle varıl ve yoksul kesimlerin birbirlerinden ayrışmasına yol açmıştır.

Bu noktada eğitim, temel bir insan hakkı olmasının yanı sıra, bireylerin mevcut eşitsizlikler ortamında sosyal adaletsizlik çemberini kırabilmeleri için önemli bir araçtır. Ancak temel bir toplumsal kurum olarak eğitim, ekonomi politikalarının çok yönlü etkisi altındadır. Piyasa hâkimiyetinde artan özel okullar, kişilerin imkânlarının fazlalığı ölçüsünde ulaşabileceği eğitim olanaklarının artması, temel eğitimin "başarılı" olabilmek için yetersiz kalması gibi durumlar, temel bir hak olarak nitelikli eğitime erişimi güçleştirmekte ve eğitime sınıfsal bir boyut kazandırmaktadır. Bu şartlar göz önüne alındığında eğitim, adil bölüşüm ve sosyal adaletin sağlanmasına yönelik işlev göstermekten çok, eşitsizliğin yeniden üretildiği bir

toplumsal kurum olarak işlev göstermektedir. Pierre Bourdieu'nun "yeniden üretim" olarak ifade ettiği bu durum ile eğitim kurumları, neoliberal ekonomi politikalarının çıktıları olan yoksulluk ve eşitsizliğin hem bireyin yaşamında hem de toplumsal yaşamda sosyoekonomik açıdan birçok yönüyle yeniden üretilerek sürdürülmesi yönünde bir etki yaratmaktadır (Bourdieu & Passeron, 1990). Eğitim kurumlarının yoksulluk ve yoksullukla ilişkili sorunları pekiştirme ve yapılaşmasına yönelik sözü edilen etkisinin görünür kılınması, sosyal adaletin yeniden inşa edilmesi açısından önemlidir. Bunu gerçekleştirmek için ise öncelikle, kent yoksulu bireylerin eğitim ile ilgili süreçleri nasıl deneyimlediklerinin gözler önüne serilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, böyle bir gereksinimden yola çıkılarak, TÜBİTAK destekli bir proje<sup>1</sup> kapsamında, yoksulluğun eğitime yansımalarını kent yoksulu öğrencilerin ebeveynlerinin gözünden irdelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Kent yoksulluğu olgusunun öğrencilerin eğitim süreçlerine olan etkileri, çalışmanın gerçekleştirildiği Muğla İli'nin -neoliberal ekonominin etkileri altında benzeşen, aynı zamanda kendi özgünlükleriyle farklılaşan- özellikleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmalarında, yoksulluğun farklılaşan derinliklerde ve farklı yüzleriyle araştırmacıların karşısına tekrar tekrar kök neden olarak çıkması, konunun güncel alanyazında ele alınış şekillerinin açıklığa kavuşturulmasının önemli olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle, izleyen başlıklarda öncelikle yoksulluğun kavramsal açılımlarına ve ardından eğitim ile ilişkisine değinilecektir.

### **Yoksulluk, Yeni Yoksulluk ve Kent Yoksulluğu**

Yoksulluk temel olarak, geçinmekte sıkıntı çekiyor olma hali (TDK, 2022) olarak ifade edilir. Kişinin temel gereksinimlerini karşılamaktan uzak ve yoksun olması durumudur. Yoksulluk salt ekonomik anlamda yeterli kazanca sahip olamama sorunu olmak yanında, temel insan hakları ve özgürlüklerden yararlanarak, onurlu bir yaşam sürebilme sorunu olarak da karşımıza çıkmaktadır (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR], 2001). Yoksulluk, konu ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle iki farklı şekilde ölçülür: mutlak yoksulluk ve göreceli yoksulluk. Mutlak yoksulluk, kişinin yaşamını sürdürmesi için gerekli yiyecek, barınma, sağlık gibi gereksinimlerinden yoksun olma durumu olarak ele alınırken; göreceli yoksullukta bireyin gereksinimlerini karşılama ve refah düzeyi, içinde yaşadığı toplumun ortalama refah düzeyi ile karşılaştırılır ve odak noktası kaynakların topluma dağılımındaki adaletsizliktir (Bıçkı, 2015; Marshall, 1999, s.825). Ekonomik temelli gelir adaletsizliği, beraberinde sosyal adaletsizliği de getirdiğinden, günümüzde yoksulluk kavramına yaklaşım kişinin yaşamını sürdürebilmesi ile sınırlandırılmamaktadır. Ayrıca, gereksinimlerin kapsamını çizerken sergilediğimiz bakış açısı, yoksulluğu tanı(m)lamak için

kullanacağımız ölçütleri doğrudan etkilemektedir. Bugün yoksulluk, gündelik yaşamın gerekli kıldığı birçok pratikten yoksun kalma hali ile ilişkilendirilerek ele alınmaya başlanmıştır. Birleşmiş Milletler de yoksulluğu bu şekilde ele alarak, yoksulluğun göstergelerini açlık, kötü beslenme, eğitim ve diğer temel hizmetlere sınırlı erişim yanında, toplumsal ayırım ve dışlanma, karar alma süreçlerine yetersiz katılım şeklinde sıralamaktadır (Birleşmiş Milletler, 2018).

Küresel kapitalizmin neoliberal politikalarla desteklenmesiyle şekillenen “tüketim kültürü”nün bir sonucu olan *yeni yoksulluk*, aynı zamanda küresel yoksulluğun diğer yüzünü oluşturmaktadır. Bu anlayışlar temelinde bakıldığında dünyanın birçok yerinde yeterli gelire sahip olmakla birlikte insani yaşam için gerekli şartlara ve olanaklara sahip olmayan bireylerin var olduğunu görmek mümkündür (Kaufman, 1998; Gammarano, 2019). Yeni yoksulluk, sadece temel ihtiyaçlardan mahrum kalmayı değil, aynı zamanda insanca yaşam koşullarına sahip olamamayı da ifade etmektedir (Anand & Sen, 1997). Dolayısıyla günümüzdeki yeni yoksulluk tanımı, geçmişteki tanımlarında olduğu gibi yalnızca üretimin azlığı ya da yokluğuyla sınırlandırılmamaktadır. Yeni yoksulluk sadece “tüketememe” olgusuyla da açıklanamamakta, temel insan haklarının ihlali şeklinde de yorumlanmaktadır.

*Kent yoksulluğu* kavramı ise kentlerde neoliberal politikaların etkileriyle, 1980’li yıllarda yoğunlaşan göçlerle kente gelen ve kentte sosyal adaletsizliğe, güvencesizliğe, işsizliğe, eşitsizliğe en çok maruz kalan gruba, kentin yoksullarına işaret eder. Kırsaldan farklı olarak kent yoksulluğu çok daha fazla somut, görünür ve sonuçları itibarıyla da çok daha fazla riskli olabilmektedir (Friedrichs, 1998; Sridhar, 2015). Türkiye’de 1960’lı yıllarda başlayan sanayileşme süreci tıpkı Türkiye dışındaki ülkelerde yaşandığı gibi kırsal kesimlerden kent sanayi bölgelerine doğru nüfus hareketliliğine neden olmuş, bunun sonucunda istihdam sorunları ve bireylerin düşük ücretlerle çalıştırılması gündeme gelmiştir. Bu düşük ücretler, göç eden insanların ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamış ve kent yoksulluğu başka sorunları da (beslenme, sağlık, eğitim, güvenlik, sosyo psikolojik, sosyal dışlanma vb.) üretip giderek yaygınlaştırmaya başlamıştır (Romano & Penpecioğlu, 2009). Kente ilk gelenler öncelikle kentlerin çökkün mekânları olarak tabir edilebilecek alanlara sığınmışlardır. Yeni kent yoksulluğunun etkisi ile çeperde kalan bireyler, toplumsal ve mekânsal ortam ve süreçlerden dışlanmışlardır. Kent yoksulluğu kavramıyla sıklıkla bir arada anılan mekânsal ayırışma, kent yoksulların barınma hakkını karşıladıkları konutlara ve bu konutların buldukları mahallelere dikkat çekmekteyken, sosyal dışlanma yoksulluk halinin, mekânsal ayırışmanın ve tüketememenin bireyin toplumdaki konumunu sorunlu kılmasına odaklanır. Gelir dağılımı adaletsizliğinin gündelik hayata yansımaları, günümüz dünyasında birçok kronik ayırışmaya neden olmaktadır. Bu süreçte yoksul sınıflar, toplumun geri kalanından farklı bir yaşam alanında nefes alan ve kendine özgü davranış kalıplarıyla donanmış bir kültür

atmosferinin aktörleri olarak konumlanırlar (Karakaş, 2010).

Türkiye’de yoksulluk profili, yeni yoksulluk kavramından daha çok mutlak yoksulluk üzerinden okunmaktadır. Bunun sonucu olarak da çözüm, temel gereksinimlerin giderilmesi için dezavantajlı konumda olduğuna karar verilen kişilere yönelik sosyal yardımlarla sınırlı kalmaktadır. Bu durum dezavantajlı bireyler için sosyal, kültürel ve eğitimsel anlamda destekleyici ve yeterli önlemler alınmasını engelleyici bir durum oluşturmaktadır (Önder & Şenses, 2010). İş, üretim ve sosyal adalet temelli olmayan bu sosyal yardımlar hem bireyleri damgalamakta hem de yoksulluktan kurtarıcı olmak yerine sürdürülebilir, yeniden üretilen bir yoksulluk ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada eğitim kurumları, mevcut politika ve uygulamalar ile bir yandan yoksulluğun yeniden üretilmesine neden olmakla birlikte, diğer taraftan bireylerin yoksulluktan kurtulmalarını sağlayabilecek yegâne toplumsal yapıdır. İzleyen bölümde yoksulluğun eğitim ile ilişkisi, eğitim kurumlarının bu ikili konumu bağlamında ele alınacaktır.

### ***Kent Yoksulluğu ve Eğitim İlişkisi***

Eğitim hem bireysel hem de toplumsal anlamda kazanımlar sağlayan temel bir toplumsal kurumdur. Bir toplumsal kurum olarak eğitime yüklenen işlevler, ekonomi politikaları ile de yakından ilişkilidir. Neoliberal ekonomi politikaları kapsamında daraltılan kamu harcamaları, temel haklara yönelik sunulan kamu hizmetlerinin kapsamı ve içeriğinde önemli değişimler meydana getirmiştir. Bu değişimler eğitim sistemi üzerinde de gerçekleşmiş ve eğitim kurumları piyasaya açılmıştır. Türkiye’de özel okulların sayıları hızla artmış, devlet okulları ise büyük ölçüde veli desteklerine açık hale gelmiştir (Şimşek, 2018). Bu durum, kent yoksulu ailelerin yaşadıkları mahallelerde bulunan okulların veli desteğinden yoksun kalmaları nedeniyle görece yetersiz eğitim ortamlarına sahip olmalarına neden olmuştur. Böylece, özel okulların ayrıcalıklı ve ayırıştırıcı statüsü, velilerinin sahip oldukları ekonomik sermaye paralelinde, aynı kent içindeki devlet okulları arasında dahi gözlemlenebilir hale gelmiştir. Eğitim ortamları yanında, öğrencinin okul dışında elde edebileceği akademik destek gereksinimi -yine alınır satılır özelliğinden dolayı- varsıl sınıflar lehine avantaj sağlamaktadır. Oysa toplumsal eşitsizliklerin azaltılması için eğitim sisteminin, tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini sağlayacak şekilde inşa edilmesi gerekmektedir. Ancak bireylerin dâhil oldukları sosyoekonomik grup, yani yoksulluk düzeyleri, eğitime erişimde ve öğrencinin akademik başarısında belirleyici bir etkiye sahiptir (Butlin, 1999; OECD, 2011).

Toplumun eğitim kurumlarından beklentisi, bireylerin sahip oldukları ekonomik sermayelerine bağlı kalmadan, geleceklerini öğrenme ve kendini geliştirme anlamında gösterdikleri çabaya bağlı olarak şekillendirebilmelerini sağlaması ve bu yolla toplumsal sınıflar arasında hareketlilik olanağı sunmasıdır. Bununla birlikte mevcut pratikler, eğitim sisteminin bu işlevini geçersiz kılmaktadır. Bourdieu ve Passeron (2015), mevcut hâliyle eğitimi,

egemen kültürü yeniden üretmek yoluyla güç ilişkilerini de yeniden üretmeye katkıda bulunan pedagojik bir eylem olarak tanımlar. Bourdieu'ya göre ekonomik sermaye, insanların başvurduğu tek sermaye tipi değildir (Bourdieu & Passeron, 2015). Eğitim sisteminin, toplumsal sınıflar arası eşitsizlikleri yeniden üretmesinde önemli etkisi olduğunu vurguladığı sosyal ve özellikle de kültürel sermaye kavramlarına vurgu yapar. Ekonomik sermayenin bu sermayeleri artırma konusunda önemli bir rolü vardır. Bourdieu sosyal sermaye kavramını, farklı sosyal sınıflardan ve sosyal sınıflar içindeki farklı gruplardan gelen çocukların eşit olmayan akademik başarılarını açıklamak için kullanmıştır (Field, 2008, s.22). Bununla birlikte kültürel sermayenin, eğitim süreci açısından önemli bir belirleyici olduğunu düşünen Bourdieu, "sermayenin yalnızca ekonomik teori tarafından kabul edilen bir biçimiyle değil, bütün biçimleri" ile etkisini kabul etmeden sosyal dünyayı anlamının imkânsız olduğunu belirtmiştir (Field, 2008, s.21). Eğitim konusunda çalışmalarında sıklıkla kullandığı kültürel sermaye kavramı, bireylerin -özellikle ailede, ailenin mensup olduğu sosyal sınıf çerçevesinde edindikleri- kültürel donanımlarına odaklanır. Bourdieu, kültürel sermayenin, öğrencinin öğretmeniyle kurduğu iletişim dilinden okul başarısına, eğitim sürecinde aldığı desteklere, yaşam tarzına, hatta üniversitede bölüm ve meslek seçimine kadar farklı etkilere sahip olduğunu vurgular. Kültürel sermaye tıpkı ekonomik sermaye gibi ailelerin bıraktığı bir mirastır. Calhoun (2010, s.107) bu durumu şöyle anlatır: "Zengin insanlar kendi çocuklarını iyi okullara -gerçekte, çoğu kez (en azından Amerika'da) pahalı özel okullara- göndermeye çalışırlar. Bu, parayı kültürel sermayeye (eğitsel yeterliliklere) dönüştürmenin yollarından biridir". Aysel (2022), eğitim sisteminde yer bulan sınavlar ve bunlara bağlı okul belirlenim süreçlerinde, öğrencilerin ailelerinden gelen sermaye türlerinin baskın olduğu ayrıştırma pratiklerinin, toplum içerisindeki eşitsizlikleri yeniden üreteceğini belirtir.

Günümüzde yoksulluğun çok katmanlı yapısı göz önüne alındığında, eğitim açısından yoksulluk sorununun ilk görünen etkileri, öğrencilerin kılık kıyafeti, ayakkabısı, beslenmesi ya da okulda kullandıkları araç gereçler üzerinden yaşadıkları eşitsizliklerde belirir. Ayrıca nitelikli eğitime erişimde sınıfsal olanakların kullanımının yarattığı farklar, yoksulluk-eşitsizlik döngüsünü kırmak açısından eğitime yüklenen misyonu ulaşılmaz kılar. Bourdieu ve Passeron (2014, s.116) "Okulun meşrulaştırıcı otoritesi toplumsal eşitsizlikleri ikiye katlayabilir; zira kaderlerinin fazlasıyla farkında olan, ancak bu kaderin gerçekleştiği yollardan fazlasıyla bihaber en yoksun sınıflar, tam da bu itibarla kaderlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurlar" diyerek bu sürece işaret eder. Yoksulluğun kültürel sermaye kazanma sürecinde yol açtığı zorluklar, eğitim sürecinin tek bileşenin öğrenciler olmadığını gösterir. Çoğu yoksul öğrencinin devam ettikleri okulların nitelikli hale getirilmesi elbette ki eşitlik açısından önemlidir ama tek başına yeterli değildir. Illich (1971) eşit nitelikte okullarda bile yoksul bir çocuğun, varlıklı bir çocuğun elde ettiği başarıyı çok zor yakalayabileceğini vurgular. Eşit

okullara devam etseler ve okula aynı yaşta başlasalar bile, yoksul çocuklar orta sınıftaki çocuklar için mevcut olan eğitim fırsatlarının çoğundan yoksundur. Illich de (1971, s. 5) benzer şekilde bu durumu ailelerin çocukla kurduğu iletişimin niteliği, evdeki okuryazarlık durumu ve ailelerin eğitime verdiği öneme bağlar ve yoksul öğrencilerin gelişme ve öğrenme için salt okula bağımlı oldukları sürece diğer öğrencilerin gerisinde kalacağını savunur. Bu bağlamda ebeveynlerin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerinin, eğitim sürecinden beklentileri, okullarla kurdukları etkileşim ve çocuklarına ver(ebil)dikleri akademik ve entelektüel destek gibi çeşitli etkenler üzerinden eğitim sürecine dâhil olduğu görülmektedir.

## Yöntem

Kent yoksullu ebeveynlerin bakış açısından Muğla ili'nde yoksulluğun eğitime yansımalarını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, kapsamı daha geniş bir proje çalışmasının araştırma basamaklarından birini oluşturmaktadır. Mevcut çalışmaya başlamadan önceki süreçte sahada gerçekleştirilen keşif aşamasında, bu bölgeyi farklılaştıran özellikleri vurgulayabilmek ve bu alanın eğitim ile kentsel yoksulluk ilişkisi bağlamında farklı dinamiklerini araştırmaya dâhil edebilmek için nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanılması planlanmıştır. Yine aynı gerekçelerle araştırma, durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olgunun kendi özel bağlamı içinde pek çok yönüne ilişkin olarak ayrıntılı bir şekilde incelemelerin yapıldığı bir yaklaşımdır (Neuman, 2007, s.20). Bu çalışmada Muğla ili'nde yaşayan kent yoksulu ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine yönelik algıları bir durum olarak seçilmiştir. Kent yoksulu ebeveynlerin algılarını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Muğla ilinde yoksulluğun yoğun olarak yaşandığı Balıbey, Hacırüstem, Karşıyaka, Camikebir mahallelerinde yaşayan ve bu mahallelerde yer alan ilköğretim ve/veya ortaöğretim kurumlarında kayıtlı çocukları olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Anılan mahallelerde yaşayan tüm aile çeşitliliğini yansıtabilmek için, göç, parçalanmış aile, çalışma durumu, istihdam durumu (devlet memuru, işçi, mevsimlik işçi vb.) gibi durumlar dikkate alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken, sözü edilen mahallelerde kent yoksulluğunun nasıl yaşantılandığına yönelik gerçekleştirilen keşif sürecinde hanelerden toplanılan veriler yanında, sosyal yardımların dağıtılması işlerinden de sorumlu olduğu için hanelerde yaşayan aileler konusunda bilgi sahibi olan muhtarların da görüş ve bilgilerine başvurulmuştur. Ayrıca muhtarlar, görüşme gerçekleştirilecek kişilerle bağlantı kurmak açısından da yardımcı bir rol üstlenmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilme sırasına göre kodlanmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma

grubunda yer alan 22 ebeveyne ilişkin bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların hazırlanmasında mevcut alanyazın yanında, uzmanlık alanları eğitim bilimleri, temel eğitim, özel eğitim ve sosyoloji disiplinlerinden oluşan araştırmacıların eğitim ve kent yoksulluğu ilişkisini Muğla özelinde incelemek için sahada keşif süreci kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik değerlendirmeleri de sürece yansıtarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular eğitim bilimleri ve sosyoloji alanlarındaki uzmanların görüşlerine sunulmuş, geribildirimleri doğrultusunda formda eklemeler/düzenlemeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek açısından bir ebeveyn ile pilot görüşme yapılmış ve bu görüşme ertesinde istenilen derinlikte bilgi alınamayan bazı sorulardaki sonda soru sayısı artırılarak forma son hâli verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, araştırmanın gerçekleştiği süreçte yaşanan pandemi koşulları gereği, eğitim-öğretimin uzaktan gerçekleştiriliyor oluşu ve kapanma kararları gibi nedenlerle Kaymakamlıktan alınan izinlerle, ebeveynlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Ailelerin evlerine randevu alınarak gidilmiş, görüşmeler, görüşülenin evlerinde gündelik hayatın akışı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında 2 ya da 3 görüşmeci hazır bulunmuş, tüm görüşmeciler gözlemlerini ve görüşmeye ilişkin notlarını

görüşmelerin hemen ertesinde bir rapor halinde sunmuştur. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Katılımcılara görüşme öncesi aydınlatılmış rıza formu okunmuş ve görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesi için izinleri alınmıştır. Bir katılımcı ses kaydına rızası olmadığını belirtmiş, bu katılımcının sorulara verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından görüşme sırasında yazıya geçirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerin yazıya dökülmesi süreci araştırmacı grup tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Buna göre görüşme dökümleri, verilerde tekrar eden anlam örüntüleri açısından incelenerek (Braun ve Clarke, 2006) tümevarımsal bir yaklaşımla temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlenirken araştırma sürecinde öne çıkan benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, araştırmacıların gözlemleri ve görüşme notları bir arada değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme verileri bu temalar altında, doğrudan alıntılarla birlikte ayrıntılı bir şekilde düzenlendikten sonra, Eğitim Bilimleri ve Sosyoloji disiplinlerinden iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve temalar yapılan toplantılarda uzlaşıya varıldığı şekliyle okuyucuya sunulmuştur. Muğla’da kentsel yoksulluğun eğitim ile ilişkisini ele almak için gerçekleştirilen bu çalışmada belirlenen alanın betimlenmesi kadar, araştırmacıların kendilerini konumlandırması da yansıtma adına önemsenmiştir. Araştırmacıların görüşmelere 2-3 kişi birlikte gitmesi, tüm ekibin gözlem/saha notlarını aynı gün içinde paylaşıp değerlendirmeye almaları ve bu notların tüm araştırmacı grubuyla paylaşılması gibi uygulamalarla saha deneyiminin geçerliliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Çizelge 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Göç Durumu	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Çalışma Durumu
G1	36	Erkek	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	İşçi
G2	31	Kadın	Muğla Dışı Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G3	40	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G4	41	Erkek	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Enformel(Hurda Toplayıcısı)
G5	45	Kadın	Muğla Dışı Göç	İlkokul	Bekar	Enformel (Temizlik)
G6	41	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G7	38	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G8	33	Kadın	Muğla Dışı Göç	Lise	Evli	Ev Emekçisi
G9	34	Kadın	Muğla Dışı Göç	Lise	Evli	Ev Emekçisi
G10	47	Kadın	Muğla Dışı Göç	Okuryazar Değil	Evli	Ev Emekçisi
G11	42	Erkek	Muğla İçi Göç	Ortaokul	Bekar	Belediye Çalışanı
G12	45	Kadın	Göç Durumu Yok	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G13	37	Erkek	Muğla Dışı Göç	İlkokul	Evli	İşsiz
G14	43	Erkek	Göç Durumu Yok	Ön Lisans	Evli	Esnaf
G15	41	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi/İşsiz
G16	28	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi/İşsiz
G17	34	Erkek	Muğla Dışı Göç	Ortaokul	Evli	İnşaat işçisi/İşsiz
G18	38	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi
G19	40	Kadın	Muğla İçi Göç	İlkokul	Evli	Ev Emekçisi/İşsiz
G20	34	Kadın	Muğla Dışı Göç	Ortaokul	Evli	Ev Emekçisi / İşsiz
G21	43	Kadın	Muğla İçi Göç	Lise	Evli	Hizmet Sektörü
G22	42	Kadın	Muğla İçi Göç	Lise	Evli	Hizmet Sektörü

## Bulgular

Muğla'da okula giden çocuğu olan kent yoksulu ebeveynler, kentin çeperinde ikamet etmelerine rağmen - küçük yüzölçümü nedeniyle- merkezden çok da ayrılmış olmayan bir alanda, ayrılmış bir yaşam sürmektedirler. Kent yoksulu ebeveynler olarak katılımcılar kentin bu bölgesinden baktıklarında, çocuklarının eğitim sürecinde yoksullukları ve yoksunlukları kaynaklı karşılaştıkları sorunları ve baş etmek durumunda kaldıkları zorlukları ortaya koymak, bu araştırmanın temel amacını

oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında ebeveynler ile yapılan görüşmelerde, kent yoksulluğunun okul ile etkileşimlerine ve çocuklarının eğitim yaşantılarına yönelik etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kent yoksulluğunun, çocuklarını istedikleri okula gönderme, okulların parasal destek talepleri, okul gereksinimlerini karşılama gibi ağırlıklı olarak ekonomik kaynaklı yansımaları yanında; akademik destek sağlama, kültürel ve sosyal destek sağlama, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma, akranlarla kendini karşılaştırma konularında sosyokültürel boyutta yansımaları olduğunu göstermiştir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Araştırma tema ve alt temaları

Ana Temalar	Alt Temalar
Kent Yoksulluğunun Eğitime Ekonomik Durum Kaynaklı Yansımaları	İstediği okulu seçme Okulların parasal destek taleplerini karşılama Okul gereksinimlerini karşılama
Kent Yoksulluğunun Eğitime Sosyokültürel Düzey Kaynaklı Yansımaları	Akademik destek sağlama Kültürel ve sosyal destek sağlama Ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma Akranlarla kendini karşılaştırma

### **Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik durum kaynaklı yansımaları**

#### *İstediği Okulu Seçme*

Araştırmadan elde edilen bulgular, kent yoksulu ebeveynlerin, orta ve üst gelir grubu ebeveynlere göre çocukları için okul seçme konusunda sınırlı seçeneklere sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarını gönderdikleri okullardan memnuniyetleri ile ilgili farklı görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre bazı ebeveynler ikamet adreslerine göre çocuklarını gönderebilecekleri okulları, bu okula devam eden öğrencilerin sahip oldukları kötü alışkanlıklar, okulların sahip olduğu eğitim ortamları ya da okul yönetiminin/öğretmenlerin tavırları ile ilgili çevrelerinden aldıkları olumsuz duyuları gerekçe göstererek tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. İkametlerinin bulunduğu bölgedeki okulları tercih etmeyen ebeveynler için herhangi bir özel okul (Özel okullarda adres koşulu aranmamaktadır.) ya da nitelikli bulunan okulun bulunduğu bölgeye taşınmak bir çözüm olabilmektedir. Kent yoksulu ebeveynler için ise ekonomik yetersizlikler, bu türden bir seçim yapma özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Çalışmada bazı ebeveynler, ikametlerinin gerçek durumunun ortaya çıkması halinde ödeyecekleri cezanın aile bütçesine getireceği yükü dahi göze alarak ikametlerini farklı bölgelerdeymiş gibi gösterdiklerini belirtmişlerdir.

**G18:** ".....'in çocuklarından rahatsız olduğum için. Demin dedim ya madde bağımlısı çocuklar diye oraya gidiyorlar. Adresimizi aldırдық, ondan da 730 lira ceza yedik. Durduk yere gitti 730 lira."

**G19:** "Çünkü orada daha güzel okullar var. Mesela biz de yaptık .....'yı istemiyordum hemen adresimizi değiştirdik. Okul da güzel değildi, okulu beğenmedik. Üç çocuğu aynı sraya oturtmaya çalışıyorlardı. Sonra mesela öğretmen 1. sınıf çocuklarının kulaklarını çekmiş. O yüzden

ben adres değişikliği yaptım. Ceza da aldım ama çocuğumu o okuldan aldım. Çünkü sevmiyordum öğretmenlerini."

Çocuklarını ikamet adreslerinin olduğu bölgedeki okullara gönderen ebeveynler arasında ise okulların niteliği ile ilgili olumlu görüşlere sahip olanlar olduğu gibi, memnuniyetsizliklerini ifade edenler de olmuştur. Okulların niteliğine yönelik olumlu görüşlere sahip olan ebeveynlere; memnuniyetlerinin nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin ilgisi, çocuklarının bir şikayetin olmaması gibi gerekçeler sunmuşlardır. Bununla birlikte araştırma bulguları, ebeveynlerin diğer okulların sunduğu koşullara yönelik bilgi sahibi olmamalarının da memnuniyetleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Bazı ebeveynlerin ise okul niteliğini değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçüt sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu konuda G3'ün yanıtı dikkat çekicidir.

**Araştırmacı:** *Gittiği okuldan memnun musunuz?*

**G3:** *Okuldan memnunuz ya.*

**Araştırmacı:** *Neden?*

**G3:** *Ne bileyim memnunuz.*

G4 ve G7'nin ise çocuklarının okul hayatı ile ilgili herhangi bir sorun yaşamamalarının, çocuklarının gittiği okullardan memnuniyetleri konusundaki düşüncelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak bu ebeveynlerin okullara yönelik değerlendirmelerinin, sahip oldukları imkânlar dahilinde gönderebilecekleri okullar arasında yaptıkları karşılaştırma bağlamında olduğu belirlenmiştir. Özellikle G7'nin bir arkadaşının adres değişikliği yaparak çocuğunu merkezdeki bir okula kaydettirmesine yönelik anekdotu, kent yoksulu ebeveynlerin okul algısına yönelik çarpıcı veriler içermektedir.

**G4:** *Şimdilik bir sıkıntımız yok. Hani imkânımız olsa özel okuturduk...Özel okullarda daha iyi ilgilendikleri için... Baksanıza, normalde özel okullarda okuyanların çocukları bir yerlere geliyor.*

**G7:** *Oralar (merkezdeki okullar) daha iyi. Şimdi oranın tabii biraz daha öğretmenleri farklı. Daha üstüne düşüyor öğretmenler. Şartlar neyi gösteriyor: Tabii parayı. Hep öğretmendir, astsubaydır, müdürdür, amirdir hep onların çocukları var orada. E senin de şeyin olsa sen de oraya katarsın, olmayınca... Bizim orada iş yerinde bir çocuk var. Buradaki okulda okuyan çocuklarını, gitti merkezdeki okula verdi. Bir toplantı etmişler. Bir varıyor seninki; bütün öğretmen, müdür, astsubay, komutan hep insanlar. Seninki çöpçü. Ev kira. Beş tene çocuk. Daha gerisi de var onların. Bir baktım diyor, bir cılız ben kaldım. E yeter mi bu para? E aslanım sen dedim, cebinde para yok zaten dedim ben, buradaki okul dururken tuttun en lüks yere verdin dedim ben. Bir sürü kızdı.*

#### **Okulların Parasal Destek Talepleri**

Devlet okullarının sahip oldukları bütçe, okul gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu noktada Okul-Aile Birlikleri yoluyla veliler ve hayırseverlerden gelen bağışlar, okulların bu açıklarını kapatmada yardımcı olmaktadır. Yapılan görüşmeler kent yoksulu ebeveynlerin, okullara maddi destek sağlama konusunda zorlandıklarını ve bu durumun da kendilerini yetersiz ve rahatsız hissetmelerine neden olduğunu göstermiştir.

**G2:** *Yakıt ücreti istiyorlardı. Bu mecburi olduğu için ödüyorduk yani, gücümüzün yettiği kadar. Ha, daha aşırısı olduğu zaman anlatıyorduk durumumuzu; bu bize ağır gelir diyorduk. Sağ olsun onlar anlayışla karşıyorlardı.*

**G4:** *Hani aile birliği şeyi oluyor ya okulun... Diyor ki; perde alınacak, o şekilde. Üç-beş lira neyse kişi başına düşen, cebimde varsa veriyorum. Yoksa da canımızı verecek halimiz yok yani.*

Okullar maddi destek anlamında ebeveynleri zorlamasalar dahi, bazı okulların veli toplantılarında parasal desteğin gündemin sıkça karşılaşılan bir parçası olmasının, ebeveynlerin okula yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu durum, ebeveyn ve okul arasındaki bağa zarar verme potansiyeli taşımaktadır. Konu ile ilgili olarak bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

**G19:** *...sadece şunu boyanacak bu boyayacak hep maddi beklentileri var toplantı böyle. Yani kısacası aslında öğrenciler için çağırıyoruz diyorlar ama genelde bunlar için çağırıyorlar.*

**Araştırmacı:** *Peki sizin okuldan beklentileriniz nelerdir?*

**G7:** *Para almasınlar da...*

Katılımcıların anlatımlarında karşılaşılan bir başka durum, okul tarafından talep edilen maddi katkıyı karşılayamayacak durumda olan ebeveynin, beklenen parayı verememesi üzerine yaşanmıştır. Olası sonuçlarının farkında olarak ya da olmayarak öğretmenin bu durum ile ilgili bilgi almak için öğrenci ile iletişime geçmesi -katılımcı konuya yönelik herhangi bir olumsuzluk belirtmese dahi- öğrencinin rencide olmasına neden olabilecek bir durum oluşturmuştur.

**G10:** *Kitap dolabı alacağız, aidat verilecek falan dedi. Valla hocam ben veremem dedim yani. Eşim tek çalışıyor, kirayla şunla bunla... Ben veremem dedim yani. Veremedim yani. Sormuş kıza hani annen veremeyecek mi*

*diye, o da annem veremez demiş. Veremedim yani. Yapacak bir şey yok.*

G4'ün yaşantısı ise okulun gereksinimlerine yönelik destek taleplerinden farklılaşmaktadır. Katılımcının belirttiğine göre, okulda öğretmenin de dahil olduğu bir toplantıda gündem öğretmenler günü hediyesine evrilmiştir. Bazı ebeveynler tarafından alınması planlanan pahalı hediye, hem aileyi maddi anlamda zorlamış hem de öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar vereceği yönünde haklı kaygılar duymasına neden olmuştur. Katılımcı bu durumu, maddi bir yönü olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisine, parasal bir değer biçme çabası olarak yorumlamıştır.

**G4:** *Yalan söylemeyeyim, kız ikinci sınıfa mı ne gidiyordu. Bir öğretmenimiz vardı, toplantı yapılacak olmuş, toplandı. Kadının bir tanesi "öğretmenler günü hediyesi alacağız" dedi. Öğretmen de var tabii. Senin paran olabilir kardeşim! Pırlanta yüzük alacaktınız. Bunun için para toplanacak... Şimdi benim pırlanta yüzüğü karıma almışlığım yok... Ha, belki 50 lira vereceğimdir bu ayrı, sonuçta ben vereceğim o parayı... Ben öğretmene hediye alacaksam kendi başıma almalıyım. Varırım, hocam öğretmenler gününüz, hediye olsun. Bu da çam sakızı çoban armağanı, bir çakmak verir geçerim. Belki giderim en kral hediyeyi alırım... Ama isterim ki ben en kral hediyeyi aldığımında, "bana bu hediyeyi aldı" diyerek benim çocuğuma ilgi göstermesin.*

#### **Öğrencinin Okul Gereksinimlerini Karşılama**

Araştırmadan elde edilen bulgular, kent yoksulu ebeveynlerin sosyoekonomik anlamdaki yetersizliklerinin, çocuklarının okul ile ilgili gereksinimlerini karşılamada sorunlar yaşamalarına neden olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularında beliren sorun alanlarından biri, özellikle tam gün öğretim yapan okullarda öğrencisi olan ebeveynlerin, çocuklarına öğle yemeği temin etmek için aile bütçesinden para ayırmada yaşadıkları zorluk olmuştur. Bunun yanında öğrencinin gideceği okulun evden uzak olması durumunda yol masrafının da buna eklenmesi, öğrencilerin okul seçeneklerini eve yakın olan okullarla sınırlayabilmektedir.

**G22:** *Mesela Sosyal Bilimler Lisesini kazanmıştı. Oraya da bir hafta gidebildi... Ben o zamanlar çalışmıyordum. Çalışsam belki bir nebze uğraşalım, yapalım, krediye, şuydu buydu derdim de; o zaman çalışmıyordum. Yol masrafı vardı, öğlenleri yemeği orada yiyecekti. Hani küçük çaplı şeyler ama o aralarda da tek maaşın, ev kira, kızım yeni doğdu, birçok şey vardı... Zaten benim en büyük korkum eşimin özel sektörde çalışıyor olması... Çünkü adam deseydi yarın sen işe gelme, ertesi gün aç olabilirsin. Yarını yok, garantisi yok. Garanti işinin olmadığı her şey çok kötü, o korkuyla yaşamak...*

**G12:** *Harçlık veremiyoruz ki; hatta yeri geliyor hiç veremiyoruz. Oğlum bazen, çok sık olmasa da diyor, "Anne bari bir simit parası ver. Simit ile ayran alıp geçiştiririm." Oğlum okuldan buraya eve geliyor. Kan ter içinde geliyor, böyle nefes nefese... Yemeğini yiyip hemen gidiyor.*

Kent yoksulu ailelerin gündeme getirdiği bir başka sorun, okul üniformaları ile ilgilidir. Okullardaki tek tip kıyafet uygulamasının, öğrencilerin yoksulluklarını görünür kılmamak gibi bir işlevi de bulunmaktadır.

Bununla birlikte, ebeveynlerin her öğretim yılında bunlar için yeni bir bütçe ayıramamaları, öğrencilerin aynı kıyafetleri eskise/yıpransa ya da artık bedenlerine uygun olmasa dahi kullanmaya devam etmelerine neden olmaktadır. Bu da yoksulluklarının tekrar görünür hâle gelmesi anlamını taşımaktadır.

**G8:** *Mesela ben her sene kıyafet yenileyemem. Benim böyle bir lüksüm yok... Öyle ya, mesela beşte aldığımız kıyafet, çocuk yedinci sınıf hala kullanıyor: Küçük gelse de, büyük gelse de...*

Kent yoksulu ebeveynlerin karşılamakta zorlandıkları bir başka gereksiniminin, kırtasiye ve ek kaynaklar ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak temin edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler tarafından önerilen başkaca kaynak kitaplar, ebeveynlerin bütçeleri için sarsıcı ve zorlayıcı olabilmektedir.

**G2:** *Hani çok kaliteli bir şey, kalemdir şudur budur alamıyorduk ama eksikliğini de koymuyorduk... Kaynak kitapları alıyorduk... Mecbur parasını veriyorduk onun. O önceliğimiz mecburuz yani okutuyorsak, olsun diyorduk.*

**G7:** *...(Yardımcı kaynaklar) isterlerdi. Şey derlerdi; mecbur değilsiniz ama biz öneriyoruz, çocuklar için önemli. Hemen alalım hocam, öbürkü hemen alalım hocam. Olmayanlar bakar. Ee beş kişi tamam, iki kişi laf düşmediği için... Yetiştik, yetişmesek ne yapalım? Anneannemizi arıyoruz. Etüt parasını son zaman yatıramadık. Eşim kaza yaptı. Ayağını kırdı. 7 ay hiç çalışmadı. Hiiiç. 7 ay çalışmayınca, bu etüde gidiyor, bu gidiyor. Alcam dedim öğretmene, alma dedi. Bak herkes çalışıyor, o da çalışsın evde senle dedi. E ben tahsilli değilim; benim öğrettiğim ne olur? Ondan, söylüyordum anneme sağ olsun. O gönderiyordu. Aybaşı yatırıyordum.*

### **Kent yoksulluğunun eğitime sosyokültürel düzey kaynaklı yansımaları**

#### **Akademik Destek Sağlama**

Araştırmadan elde edilen bulgular, özellikle zorunlu eğitim sürecinin dışında kalmış ya da bu süreci tamamlayamamış olan kent yoksulu ebeveynlerin, evde çocuklarına akademik destek sağlama konusunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Özellikle temel eğitim döneminde ailenin arzu ettiği halde sağlayamadığı bu desteğin, kendilerini ebeveyn olarak yetersiz hissetmelerine neden olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik anlamda yeterli olanaklara sahip olan ebeveynler, akademik destek sağlayamadıkları noktada, bunu hizmet olarak alabilmektedirler. Bununla birlikte kent yoksulu ebeveynlerin akademik destek anlamındaki bu açığı özel dersler yoluyla kapatma olanağına da sahip olamamaları, çocuklarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecektir.

**G2:** *Zaten söylüyordum, biz ilkokul mezunuyuz eşimle ben diyordum. Elimizden gelen desteği veriyoruz şu anda, anlamadığımız yere kadar. Anlamadığımız yeri artık siz şey yaparsınız hocam diyordum.*

**G10:** *Okuma yazmam olmadığı için çocuklar ilk okuma yazma öğrendiklerinde ben çok zorlanıyordum. Ben harfleri tanımiyordum, öğretmen çocuklar bunları*

*aileleriniz gösterecekti diyordum. E ben bilmiyordum, hep komşulardan ondan bundan destek istiyordum, şu dersi anlamıyorum etmiyorum diye. Baya zorlandım.*

**G22:** *Yani biz elimizden geldiğince anlatmaya çalışıyoruz ama anlayabildikleri kadar artık. Ek bir hoca tutma şansımız yok. Ek bir kaynak bulma şansımız yok. İmkânımız olsa keşke yardımcı olsak ama...*

#### **Kültürel ve Sosyal Destek Sağlama**

Araştırmanın giriş bölümünde de sözü edildiği gibi, bu araştırmada yoksulluk yalnızca ekonomik anlamda yoksulluğu kapsayan mutlak yoksulluk bağlamında değil, kültürel ve sosyal bağlamda da incelenerek çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, kent yoksulu ebeveynlerin, ekonomik yoksulluğun da yadsınamayacak pekiştirici etkisi ile birlikte kültürel ve sosyal anlamdaki yoksulluklarının, çocuklarının bu anlamdaki gelişimlerini yavaşlattığını bazı durumlarda da buna engel oluşturduğunu göstermiştir. Bu kapsamda ebeveynlere çocuklarının okul dışında zamanlarını nasıl geçirdikleri, ailecek yaptıkları etkinlikler, kitap okuma alışkanlıkları ve çocuklarının kimlerle sosyalleştikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin aileleri ile ya da kendi başlarına kültürel etkinliklere dahil olmak ve sosyalleşmek konusunda sınırlı fırsatlara sahip oldukları, bunun temel nedenini de ailelerin kültürel sermaye anlamındaki yoksulluklarının oluşturduğu görülmüştür. Özellikle G7'nin kendi eğitim sürecine yönelik düşüncesi çarpıcıdır.

**G7:** *(Yeniden bir şansım olsa da) Okumak istemezdim. Kafam çalışmaz çünkü (halk oyunları) oynamak isterim.*

**G3:** *(Sinema, tiyatro, konser, müze vb. kastederek) Yok gitmiyor. Sinemaya falan arkadaşlarıyla gittiği oldu. Öğretmenleri götürdü öyle oldu. Bizim zaten öyle alışkanlığımız yok birlikte hiç gitmedik yani.*

**G4:** *Kız, tiyatroya miyatroya falan gidiyor. Ama ben böyle şeyleri pek takip etmem. Bana bedava da deseler, üstüne para da teklif etseler, ben gidip de şurada bir yerde sinema varmış da... Önceden şurada bir yerde konsere götürdüm. Kim geliyormuş diye sorarım ben önce... Sonra neyse biz vardık. Bir tane adam çıktı. "Kızım" dedim ben, "sanatçı diye bunu mu dinleyeme geldik kızım biz?" Dedi ki "ben biraz dinleyeceğim." Şimdiki şeyleri ben pek anlamam, yani sevmiyorum daha doğrusu.*

**G6:** *(Kitap okuma alışkanlığı) Bende açıkçası yok. Kaç tane kitap var orada, hepsini koyduk ama... Kızım bana gösterdi bir kitap 'anne bak meditasyon kitabı, birlikte yapalım mı?' diye. Yani şu an okuma yazma bilmiyor, ne meditasyonu dedim. Şöyle kitabı aldım harbiden bakınca. ...dedim demek ki incelemiş onları. Meditasyon kitabı olduğunu öğrenmiş. Ya bazen gündüzleri kitap okuyalım diye kendisi getirir. O bizi yönetiyor desem yeridir yani. 'Hadi biz biraz kitap okuma saati yapalım' der. Bir an öneririm o öyle dedi diye.*

**G2:** *Benim çocuklarımdan arkadaşları yok okul dışında. Biraz malum çevreden dolayı. Yani birbirilerine yetiyorlar gibi geliyor bana şu an. Üçü de kız olduğundan dolayı, yetiyorlar birbirlerine.*

Araştırma bulguları aynı zamanda, bazı öğrencilerin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ya da Belediyeler tarafından gerçekleştirilen ücretsiz etkinliklere dahil olduklarını ve bu



durumun hem sosyal gelişimleri hem de iyi oluşları üzerinde oldukça önemli bir fark yaratabildiğini ortaya koymuştur.

**G8:** (Aldığı ödül) Okulda değil atletizmde var. Türkiye ikincisi, üçüncüsü oldu.

A: Atletizme okuldan ayrı yerde mi gidiyor?

**G8:** Okulla alakası yok bunun. Gençlik Spor... Hepsini Gençlik Spor karşılıyor. Yemesi, içmesi, kıyafeti... Bursa'ya gidiyor örneğin, sponsorlar var. Kıyafete daha sponsor var. Yemeğini karşılayan lokantalar var.

**G1:** Belediyede karate kursuna gönderiyorduk ama üç gün gitti, dördüncü gün pandemi çıktı, gidemedi... (Kurs) Ücretsiz. Ben müziğe de, futbola da, boksa da göndereceğim. Alternatifi fazla olsun, kafasını derslerden sonra dağıtabileceği bir yerler olsun, bir de sosyal çevresi, arkadaş çevresi geniş olsun amaçlı, onun için göndereceğim.

**G11:** Belediyenin çim hokeyine gidiyor.

**G2:** Öyle ücretli bir okula göndermedim ben, dersane falan. Ama şey oldu, okulda üst üste iki sene yüzme kursu, devlet sağ olsun destek oldu... Onun haricinde birinci sınıfta drama dersi aldirttik. Halk oyunu dersiydi sanırım, ona gönderdik. Ufak bir ücreti vardı, o bizi çok zorlamadı... Zaten psikolojik sıkıntıları da vardı. En azından birazcık daha sosyalleşir, biraz daha rahatlar, kafası dağılır...

Araştırma bulguları, ebeveynlerin sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayenin, çocuklarının eğitim sürecinden beklentilerini de şekillendirdiği görülmüştür. Kent yoksulu ebeveynlerin çocukları için koydukları hedeflerin çoğunlukla kolay ulaşılabilir, bir an önce iş hayatına atılıp gelir elde etmelerini sağlayabilecek özellikte olduğu görülmüştür. Bu durum, çocukların okullardan beklentileri üzerinde de etkili olmakta ve gelecek planlarını ve meslek seçme özgürlüklerini sınırlamaktadır.

**G4:** Hemşire olmak istiyorum diyor ama... Size biraz önce de dedim, okursak olursunuz, okumazsak zor oluruz. Güvenlik belgesi alır da bir yerlere girerse... Ben ilkokul mezunuyum. Benim pek bir faydam olmaz.

**G19:** Bilmiyorum, artık ben umutsuzum. Benim büyük kız, yarın bir gün okuyamazsak, bir meslek kazanamazsak diye kuaförlük bölümünü seçti. En azından elimde bir meslek olsun, üç beş kuruş para girsin cebime diye... Öbür kız da ablamın mesleğini yapayım dedi. Ben de kuaförlük yapayım dedi. O da o bölümü seçti.

**Ayrımcılığa ve Dışlanmaya Maruz Kalma**

Araştırmadan elde edilen bulgular, bazı okul ebeveynlerinin ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldıklarını hissettiklerini göstermiştir. Ebeveynlerin görüşlerine göre maruz kaldıkları ayrımcılık ve dışlanma, etnik kökenlerinden kaynaklanabildiği gibi, sosyoekonomik anlamdaki yetersizliklerden de kaynaklanabilmektedir. Ayrımcılığın ve dışlanmanın hedefi, ebeveyn olabildiği gibi, öğrencinin de bunlara maruz kalabildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, ayrımcılık ve dışlama davranışını genel olarak okul yönetiminin ve/veya öğretmenlerin sergilediklerini belirtmişlerdir.

**G5:** Zenginlerle daha fazla ilgileniyorlar bunu gördüm. Mesela ne bileyim aileleriyle de daha fazla ilgileniyorlar. Ama tabii ki dile getirmediğim. Ama anladım gördüm yani.

**G8:** Bir de okulda da ben bir ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum. Sebebi de şu; okuldaki -okul aile birliği başkanı oluyor ya, ebeveynlerden seçiliyor- ben onun çocuğuna ekstra bir tolerans tanındığını bile düşünüyorum... Atıyorum bir şiir okunacak oluyor, o kişinin kızı öneriliyor. Bir toplantı bir şey olacak oluyor, o kişinin kızı öneriliyor. Hep bir adım önde götürüyorlar. Okul aile birliği başkanının kızı olduğu için.

G22'nin deneyimlediği durum ise çok daha çarpıcıdır. Katılımcı, çocuğunun gittiği okulda, aynı sınıfın farklı şubelerinde, eğitim ortamı ve kullanılan araç-gereç arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Katılımcının belirttiğine göre, bu şubelere öğrenciler seçilirken ebeveynlerin sosyoekonomik durumuna göre bir ayırıma gidilmiş ve eğitim ortamı açısından çok daha konforlu ve görece modern araç-gerece sahip olan sınıf, gelir durumu yüksek olan ailelerin çocuklarına tahsis edilmiştir. Okul yönetimi bu durumun nedenini sorgulayan ailelere, diğer sınıfı okulun değil, ebeveynlerin kendi çabaları ile yaptıklarını ve isterlerse kendilerinin de benzeri araç gereci satın alarak sınıflarında aynı ortamı oluşturabileceklerini dile getirmiştir. Aşağıda G22'nin konu ile ilgili anlatımları sunulmuştur.

**G22:** Masaları iyiydi. Daha geniş, daha güzel olan sıralardan... Bizimkiler eski tahta sıraydı. Genelde öbür hocayı tercih edenler, hocaların, doktorların, hemşirelerin çocukları... Seçili öğrenciler... (Diğer sınıfı kastederek) veliler yaptılar diyorlar. Bizim gibiler nasıl yapsın? Şimdi benim gibi asgari ücretle çalışan bir işçiyse, biz alalım dediğimizde, o zaman üç yüz-dört yüz lira sıra parası istediler... Üç yüz-dört yüz lira gibi bir parayı da benim gibi çalışan birisi zor veriyor. Ama zengin birisi yani şimdi sekiz on milyar maaş alan birisiyle, bir buçuk iki milyar maaş alan birisi ister istemez fark ediyordur. O yüzden onlara seçili öğrenciler geliyormuş. Sınıfı da veliler yaptırmış. Yani aslında bu ne hocaların talebi ne de müdürün talebi... Zengin fakir ayrımı... Şimdi bunlar çocuk, çocuk psikolojisi düşünüldüğü zaman... Şimdi kapıdan baktığı zaman iki sınıf düşünün, birine gidiyor bakıyor ki o sınıf şık ve güzel ya da onun hocası genç ve her şeyle ilgileniyor. Kendi sınıfına geçtiği zaman ise o enerji de yok, o görsellik de yok. Ama verim olarak da bütün okulda bütün öğrencilerden aynı verimi alma peşindeyiz.

Katılımcılardan G2 ise ayrımcılık görmediğine vurgu yapsa da bunu ifade etme şekliyle, içinde bulunduğu yoksulluk kaynaklı olarak ayrımcılıkla karşılaşma beklentisi içinde olduğunu göstermiştir.

**G2:** İyiler. Yani buranın gerçekten o huyunu seviyorum, öğretmenler olsun... Seni fakir görmüyorlar gerçekten, saygı duyuyorlar... (Okulda) Sınıf ayrımı olmasın, fakir zengin ayrımı yapmasınlar, özellikle bunu istiyorum durumumdan dolayı.

Yoksulluk kaynaklı dışlanma ile ilgili bir yaşantı, katılımcı G4 tarafından dile getirilmiştir. G4, çocuğunun ilkokulda yaşadığı bitlenme öyküsünün, geçmişte yaşadığı bu sorun hakkında bilgi sahibi olan arkadaşları tarafından

ortaokulda da peşinden geldiğini ve bu konu ile ilgili çocuğunun aşağılanıp, onunla dalga geçildiğini belirtmiştir. Bu duruma karşı katılımcının öğretmenler ya da okul yönetimi ile görüşmek yerine, öğrencilerin evlerine tek tek gidip açıklama yaparak, öğrencilerin çocuğuna karşı tavırlarını değiştirme çabası içine girdiği görülmüştür. Bitlenme vakaları toplumda çoğunlukla temiz olmamakla ilişkilendirilmektedir. Ev ortamında içinde buldukları koşulların hijyenden uzak oluşunu çağrıştıracak bu durum, babanın, çocuğunun daha fazla rencide olmasını ve arkadaşları tarafından dışlanmasını engelleyebilmek adına sorunu kendi başına çözmek istemesine neden olmuştur. G4'ün konuya yönelik anlatımları aşağıda sunulmuştur.

**G4:** Çocuk, okulda bilirsiniz bit olur. Bu (kızını kastederek) ilkokulda, okulda bit oluyor. Ortaokula geçtiğinde bunu ortaokulda birkaç arkadaşı... Neyse bu birinci sınıfta bitlenmişti diye "biz buna bitli derdik" diye bir şeyler demişler. Bu da tabii bayağı şey olmuş. "Kızım kimler söyledi?" dedim. "Falan insan, filan insan" söyledi. Ben de çıktım hepsinin evini ziyarete gittim. Çaldım vardım birisinin oraya.. "Ablam dedim böyle böyle durum" dedim. "Çocuğun böyle böyle" demiş... Dört-beş arkadaşının tek tek o gün akşam 12'ye kadar hepsinin ziyaretini tamamladım. İnsan, çocuğunu kendisi dövebilir, canı yanmaz. Ama başkasına da ezdirmez. Vardım annesi çağırırdı. "Böyle böyle olmuş, sen böyle böyle dedin mi? dedi. Çocukta özür dileyip "yaptığımız bir hataydı" dedi. İşte daha aşağıda oturan... "Bir daha desin, kız bana gelir söyler" dedim. Çocuğu çağırırdı, çocuğu dövmeye başladı. Ben sana çocuğu döv diye gelmedim. Ben her gittiğim yerde çocuğu dövsün diye gitmedim... Birinci sınıfta olan bir şey ortaokul ikinci sınıfta olmaz. Aradan 5-6 sene geçmiş. Artık sen bir devir atlamışsın, ilkokul çağın geçmiş ortaokul çağı... Akşama kadar bir insan küçük düşürülüp durulmaz. Sen de olmuşsundur, ben de olmuşumdur, bunlar olan şeyler. Hırsızlık yaptı mı (?) Hayır. Hırsızlık yaptıysa söylesin. "Amca, senin kız benim kalemimi çaldı veya paramı çaldı" desen o zaman sana gık demem, dersem namussuzum.

Katılımcılardan G8, hem kendisinin hem de çocuğunun ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldığını, bunun nedeninin de etnik kökeni olduğunu aşağıdaki cümlelerle dile getirmiştir.

**G8:** Anne dedi, biz böyle hepimiz sınıfın içerisindeyiz diyo, Beden Eğitimi dersiymiş önce diyo, sonra diyo, girdik diyo İngilizce dersine diyo. E çocuktur, haliyle terlemiş, olabilir. Demiş, "Oğlum, senin üstün başın ter kokuyo, sen çık sınıftan bizim dersimiz bitene kadar." O öyle deyince ben yine cinnet geçirdim... Gittim öğretmenle konuşmaya... Dedim, sen bir eğitimci olarak bunu diyebiliyorsan artık ben sana diyecek hiçbir şey bulamıyorum dedim. Baktım diyo, "Siz doğulular böyle aksisiniz" falan. Dedim doğu, batı, güney, sen bu ayrımcılığı yapamazsın dedim.

#### Akranlarla Kendini Karşılaştırma

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, okullarda öğrencilerin kendilerini gelir düzeyi görece yüksek ailelerden gelen çocukların sahip

oldukları eşyalarla, kendi sahip olduklarını karşılaştırma eğiliminde olduğu görülmüştür. Farklı gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının okul ortamında bir araya gelmesi, öğrencilerin yoksunluklarını görünür ve hissedilir hale getirmektedir. Araştırma bulguları, bu durumun hem öğrencilerin hem de ebeveynlerinin olumsuz duygular deneyimlemelerine neden olduğunu göstermektedir.

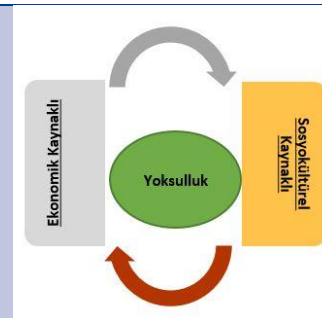
**G1** Yok şu ana kadar (kendini arkadaşları ile karşılaştırdığı) olmadı. Çünkü, oğlum, para yok, daha sonra deyince, tamam baba diyor. Ama biz de vicdanen bir gün sonra alıyoruz.

**G2:**...bazılarının kendisine özel odası oluyordu, ister istemez anne çalışıyor daha lüks yaşıyorlardı çocukları. Kıyafet olayından, şey olayından biz biraz daha bir adım gerideydik. Biraz özentisi oldu. Beni çok etkiledi. Bir kere bir yerlerde şöyle yaptı... Anne dedi okuldan çıkmış eve gelmiş markete gidiyoruz; arkadaşı yanından geçti tesadüfen. Altında bisiklet, benim kızımın hiç yeni bisikleti olmadı. O bisikletle geçiyordu çocuk, "Anne şunun üstüne başına bak bir de bana" dedi. Çok kötü oldu... Ya abla gönül ister çocukların her istedikleri dört dörtlük olsun...

**G5:** ...ilk başlarda giderken hani mesela "Anne bana hakiki krampon alacaksın!" diyordu. "Arkadaşımın var, benim de olsun." diyordu. Öyle çok şey yaptı ama bir tık daha büyüyünce o da artık fark etti. Anneciğim bizim gücümüz buna yetiyor diyordum, arkadaşının olabilir ama ben de param olunca sana daha iyisini alacağım diyordum. Anlaşıyoruz yani şimdi de şu an o şekilde.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, kent yoksulluğunun eğitime yansımaları, kent yoksulu ebeveynlerin görüşlerine dayanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, kent yoksulluğunun öğrencilerin eğitim süreçlerinde, ekonomik ve sosyokültürel kaynaklı yansımaları olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu ayırım, araştırmacılar tarafından birincil neden olarak görülen durumlar referans alınarak yapılmıştır. Söz konusu yoksulluk olduğunda, ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda bir neden-sonuç ilişkisi kurmak ve bu türden sınıflandırmalar yapmak mümkün olamamaktadır. Anılan üç başlığa yönelik yoksunluklar, birbirlerini karşılıklı etkilemekte (Resim 1) ve özellikle kent bağlamında yoksulluğun etkilerinin ağırlaşmasına ve nihayetinde yeniden üretilmesine neden olmaktadır.



Resim 1: Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik ve sosyokültürel kaynaklı yansımalarının etkisi

Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik kaynaklı yansımaları; ebeveynlerin, çocukları için istedikleri okulu seçme, okulların parasal destek taleplerini karşılama ve çocuklarının okul gereksinimlerini karşılama yönüne yöneliktir. Türkiye’de devlet okullarına öğrenci kaydedilmesi sürecinde, 24 Aralık 2008 tarih ve 27090 nolu Resmi Gazete’de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik uyarınca, 2009 güz döneminden itibaren ikamet adresleri referans alınmaya başlanmıştır. Öğrenciler sadece adreslerine yakın olan okullar arasında, sistemin izin verdiği okullara kayıt yaptırabilmektedirler. Kentlerde maddi anlamda yoksulluk içinde olan bireylerin yoksulluk içindeki haneleri genellikle kentin kenar semtlerinde ve bir aradadır. Dolayısıyla aynı mahalle içinde farklı gelir düzeylerine sahip insanlara rastlamak çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Muğla için de benzer olan bu durum, adrese dayalı kayıt sistemi ile birlikte okulların kapsayıcılığını düşürmektedir. Oysa yapılan araştırmalar, okulların kapsayıcılığının yüksek olmasının, yoksulluk içinde yaşayan öğrencilerin iyi olma hâlleri yanında, akademik başarılarını da artırdığını göstermektedir (McKenzie, 2019). Aynı zamanda, Türkiye’de eğitim ortamlarının şekillenmesinde velilerin yaptıkları yardımların fark yaratan katkısı düşünüldüğünde, mevcut kayıt sistemi aynı zamanda okulların sundukları olanaklar anlamında da eşitsizlikler oluşmasını sağlamaktadır (Hoşgörür vd., 2023). Çalışmada düşük sosyoekonomik arka plana sahip ebeveynlerin bir kısmının okullar arasında oluşan bu nitelik farklılıklarının bilincinde olmakla birlikte, maddi yetersizliklerinin okul seçme konusunda onlara bir engel oluşturduğu görülmüştür. Zira alternatif olarak ya çocuklarını bir özel okula gönderecekler ya da seçmek istedikleri okulun bulunduğu bölgede bir eve taşınacaklardır. Ancak bu bölgedeki evlerin maliyetleri, yaşadıkları bölgedeki evlere göre karşılayamayacakları düzeyde yüksektir. Bu engeli aşmak adına bazı ailelerin, o bölgede yaşayan tanıdıklarının adreslerini ikamet adresleriymiş gibi göstererek sapma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Sincar ve Özbek de (2011) çalışmalarında benzer şekilde, adrese dayalı kayıt sisteminin, farklı nitelikteki okullar arasında seçim yapma özgürlüklerini ebeveynlerin elinden aldığını ve bazı ebeveynleri sahte adres değişikliği yapmaya ittiğini belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, bazı ebeveynlerin okullar arasındaki eşitsizliklere yönelik bilgi sahibi olmadıkları olmuştur. Bu durum, okulların çocuklarının hayatları üzerindeki etkisine yönelik farkındalıklarının düşük olması nedeniyle konu ile ilgilenmemelerinin bir sonucu olabilir. Bir diğer olasılık, ebeveynlerin kültürel anlamdaki yetersizlikleri nedeniyle okulların niteliğini değerlendirmede (Çocukları ile ilgili okuldan bir şikayet gelmemesi vb.) akademik yönü olmayan ölçütlere sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yoksulluğu tanımlamak için İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansının (Swedish International Development Cooperation Agency [SIDA], 2017) kullandığı çerçeve, gelir anlamındaki yoksulluğun, fırsatlar ve seçim

yapma anlamında yoksulluğu da beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, kent yoksulu bireylerin nitelikli eğitime erişim anlamında sınırlı fırsatları bulunmaktadır. Ayrıca, kültürel yoksunluklar ya da maddi yetersizlikler nedeniyle ebeveynlerin çocuklarına okul seçimi konusunda karar verme gücü bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elbette ki yaşanan sorunların çözümü için adrese dayalı kayıt sistemine son vermek yeterli olmayacaktır. Okulların nitelikleri arasındaki uçurumları kaldıracak ve devlet okullarının itibarını yeniden kazanmasını sağlayarak, özel okullara olan talebi sonlandıracak refah devleti politikaları benimsemek de önemlidir (Erdoğan, Kutlu, 2014; Şimşek, 2018).

Kent yoksulluğunun eğitime ekonomik kaynaklı yansımalarından bir diğeri, okullardan gelen parasal destek taleplerini karşılamaya yöneliktir. Devlet okullarının bütçelerindeki yetersizlikler, okulların ebeveynlerin maddi anlamda okula katkı yapmalarını talep etmelerine neden olabilmektedir. Ebeveynlerin güçlüğü karşılayabildiği ya da bazı durumlarda karşılayamadığı bu talepler, okula yönelik algıları üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, okul ve veliler arasındaki para ilişkisinin etik dışı durumların yaşanmasına da zemin hazırlayabildiği yönünde ipuçları taşımaktadır. Özellikle, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri ile ilgili bilgilendirmelerin ve fikir alışverişlerinin yapılması amacıyla düzenlenen veli toplantılarında, ağırlıklı gündemi okulların para taleplerinin oluşturması, ebeveynlerin okul ile bağlantı kurma konusunda isteksiz yaklaşımlarına ve veli-okul bağı zayıflamasına neden olabilecektir. Araştırmalar okul ve ev arasında kurulan bağı öğrencilerin başarıları üzerinde önemli fark yaratabildiğini ortaya koymaktadır (Berger & Riojas-Cortez, 2014; Epstein & Sanders, 2000). Okulların maddi anlamdaki talepleri ile karşılaşmamak adına kent yoksulu ebeveynin okuldan uzaklaşması ise bir kez daha çocuklarının dezavantajlı duruma düşmelerine neden olabilecektir. Dolayısıyla, hem okulların sundukları olanaklar arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak hem de okul ve velinin arasındaki maddi ilişkiyi sonlandırmak adına, okulların bağış adı altında da olsa veli ya da hayırsever kişi, kurum ve kuruluşlardan yardım kabul etmeleri ya da destek talep etmelerini önleyecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu tür yardımlar için merkez örgütler sorumluluk alabilir ve tek merkezde toplanan yardımlar, okullara gereksinimlerine göre aktarılabilir. Bununla birlikte bağışlar üzerinden eksikleri tamamlamak, tıpkı yoksulluk sorununda olduğu gibi, sorunun kaynağını ortadan kaldıramayacaktır. Olması gereken, okulların her türlü gereksiniminin yardımlara başvurulmadan karşılanabileceği yapısal çözümler bulmaktır.

Okulların para talepleri yanında, öğrencilerin kırtasiye, yardımcı kaynaklar, okul üniformaları ve özellikle tam gün öğretim yapan okullardaki öğrenciler için yeme-içme gibi okul gereksinimlerini karşılamak da kent yoksulu ebeveynler için zorlayıcı olmaktadır. Bunun yanında, liseye geçiş sınavlarında yaşadıkları bölgeden uzakta bir okulu kazanan öğrenciler için sözü edilen masraflara yol masrafı

da eklenmektedir. Bu anlamda ebeveynin maddi anlamdaki yoksulluğu, bir kez daha öğrencinin yaşadığı bölgenin dışına çıkabilmesine engel olmakta ve mevcut ve geleceğe yönelik seçeneklerini sınırlamaktadır. Kent yoksulu ebeveynler, çocuklarının yeme-içme, barınma ve sağlık ile ilişkili yaşamsal gereksinimlerine dahi kaynak ayırmakta zorlanırlarken, eğitim masrafları bunlara ek bir yük oluşturmaktadır (Durgun, 2011; Morrisson, 2002). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2020), 2019 yılı hanehalkı tüketim harcaması araştırması sonuçlarına göre en düşük %20'lik gelir grubunun bütçelerinden beslenme (%30.7) ve barınmaya (%31.2) ayırdıkları pay %61,9'dur. Aynı gelir grubunun eğitim için ayırdıkları pay ise bütçelerinin %0.9'unu oluşturmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki, eğitime ayrılan pay, bütçelerinden ayırdıkları en düşük pay olma özelliği taşımaktadır. Aynı araştırmada, en yüksek %20'lik gelir grubunun beslenme (%15.3) ve barınmaya (%20.1) ayırdıkları pay bütçelerinin %35.4'ünü oluşturmaktayken, eğitim hizmetleri için ayırdıkları pay bütçelerinin %4.4'ünü oluşturmaktadır. Bu iki farklı gelir grubunun toplam ortalama gelirleri arasında elbette bir uçurum söz konusudur. Bununla birlikte en yüksek %20'lik gelir grubunun bütçelerinden eğitime ayırdıkları pay, beşinci sırada olmak üzere başkaca gereksinimlerinin (sağlık, haberleşme, eğlence ve kültür vb.) önünde yer almaktadır (TÜİK, 2020).

Çalışmada, kent yoksulluğunun eğitime sosyokültürel kaynaklı yansımalarının, akademik, kültürel ve sosyal destek sağlama, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalma ve öğrencilerin akranlarıyla kendilerini karşılaştırmasına yönelik olduğu görülmüştür. Yoksulluğun çok boyutlu olarak ele alındığı çalışmalarda yoksulluk düzeyini ölçmek için kullanılan parametrelerden biri de eğitim düzeyidir. Ayrıca, yoksulluğu mutlak yoksulluk üzerinden ele alan çalışmalar da yoksulluk ile eğitim düzeyi arasında çift yönlü ve ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. TÜİK'in (2021), 2020 yılı gelir ve yaşam koşulları araştırması sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Raporu göre, yükseköğretim mezunlarının %3,2'si ve lise ve dengi okul mezunlarının %8,3'ü yoksulluk içinde yaşarlarken, bu oran okur-yazar olmayanlar için %26,7, herhangi bir okul bitirmemiş olanlar için %25,7 ve lise altı eğitimliler için de %14 şeklindedir (TÜİK, 2021). Projenin önceki aşamasında kent yoksulu ebeveynlerin eğitim düzeylerine yönelik olarak toplanan verilerin sonuçları da ebeveynlerin yaklaşık dörtte üçünün liseyi bitirmeden eğitim sürecinden ayrıldığını ortaya koymuştur. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerin sonuçları da, buna paralel olarak ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerine destek olmak konusunda yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Ebeveynler, özellikle temel eğitim döneminde çocuklarına eğitim düzeyi yüksek aileler kadar destek olamamaktadırlar. Nitekim çalışmalar, öğrencilerin akademik başarıları ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir (Berends, Lucas & Peñalosa, 2008; Yoshikawa, Aber & Beardslee, 2012). Ortaöğretim düzeyinde gelir düzeyinden bağımsız olarak ebeveyn desteği azalabilse de sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler bu açığı özel ders hizmeti alma

yoluyla kapatabilmektedirler. Bu bağlamda kent yoksulu ailelerin çocukları, okul dışında akademik destek almak konusunda da dezavantajlı duruma düşmektedir. Bu dezavantajı azaltabilmek için özellikle tecrübeli öğretmenlerin kent yoksulluğunun yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda çalışmalarını özendirerek tedbirler alınmalıdır. Bunun yanında okullar ya da milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla, velilere akademik anlamda danışmanlık ve eğitim hizmetleri verilmesi sağlanabilir.

Eğitim süreci salt akademik öğrenmeleri içermemektedir. Bireyler ancak çevreleri ile sosyalleşerek ve kültürel etkinliklere dahil olarak bütünsel bir gelişim sağlayabilirler. Projenin bu çalışma öncesindeki verilerinden elde edilen sonuçları, Muğla'daki kent yoksulu ailelerin %84.6'sının nadiren kitap okudukları ya da hiç kitap okumadıklarını göstermektedir. Aileler, bu duruma neden olarak çoğunlukla, çalışmaktan zaman bulamamaları ya da kitap okumaya ilgi duymamalarını göstermişlerdir. Ebeveynlerin sosyal ve kültürel anlamdaki yoksullukları, çocuklarının bu anlamdaki gelişimlerini de sınırlamaktadır. Bu durumun çocukların eğitim süreçlerine olumsuz etkisi kaçınılmazdır. Kent yoksulu çocukların kapsayıcılığı düşük okullarda okumaları, yalnızca ailelerine benzer sosyokültürel arka plana sahip öğrencilerle etkileşebilmelerine neden olarak sosyal çevrelerinin çeşitliliğini de azaltmaktadır. Bu öğrenciler, maddi yetersizlikler nedeniyle kentin geri kalanı ile etkileşebilecekleri ortamlara da girememektedirler. Dahil olabildikleri kültürel etkinlikler ise çoğu zaman okulların aracı olduğu etkinlikler ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, kent yoksulu ebeveynlerin çoğunlukla kültürel etkinliklere önem atfetmedikleri ve bu anlamda çocukları için bir rol model oluşturamadıkları görülmüştür. Bu noktada, öğrencilerin mevcut çevrelerinin dışına çıkabilme anlamında tek deneyimlerinin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ya da Belediyeler tarafından gerçekleştirilen ücretsiz etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kent yoksulu öğrenciler için bu etkinlikler sosyal gelişimleri açısından nitelikli serbest zaman etkinlikleri olarak işlev göstermektedir. Yapılan çalışmalar, kültür, sanat ve spor ile ilişkili serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığına ve bu etkinliklerin farklı sosyokültürel gruplardan bireyleri bir araya getirerek, öğrencilerin birbirlerine karşı empati ve olumlu tutum geliştirmesini sağladığına vurgu yapmaktadır (Naghbi v.d., 2012; Taylor vd., 2015). Bu nedenle, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda gerçekleştirilen etkinlikler, nitelik ve nicelik bakımından artırılmalıdır. Yerel yönetimlerin de desteği ve iş birliği ile gerçekleştirilen etkinliklerden yukarıda sözü edilen çıktılar sağlanması ise bunların planlanmasının kent yoksulu öğrencilerin gereksinimleri odaklı ve okullarla işbirliği içinde gerçekleştirilmesidir.

Dahil oldukları sportif etkinliklerde başarı sergileyen kent yoksulu öğrencilerin ebeveynleri için ise bu türden etkinlikler daha farklı bir anlam taşımaktadır. Ebeveynler tarafından bu etkinlikler çocukları için profesyonel bir meslek seçeneği olarak ele alınarak, onların geleceği adına duydukları kaygıyı azaltabilmektedir. Nitekim bu

çalışmanın sonuçlarına göre kent yoksulu ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye anlamındaki yoksunluklarının bir başka etkisinin, okullardan beklentilerinin düşük olmasına neden olduğu yönündedir. Bu ebeveynlerin eğitim süreçleri sonunda çocukları için koydukları hedefler genellikle ulaşılması görece kolay ve daha kısa süreli bir eğitim yoluyla bir an önce para kazanmaya başlamalarını sağlayacak özellikte olmaktadır. Bu durum ilk bakışta çocuğun ekonomik yoksulluktan bir an önce kurtulması adına rasyonel bir düşünme şekli gibi görünebilmekle birlikte, aslında yoksulluğun yeniden üretilmesine aracı olan bir bakış açısıdır. Ebeveynlerin düşük kültürel ve sosyal sermayeye sahip olmaları, düşük kültürel ve sosyal sermaye gerektiren meslekleri kendilerine uygun görmelerine, diğer meslekleri ise ulaşamaz algılamalarına neden olmaktadır. Bu konuda yapılmış araştırmaların ve mevcut çalışmanın sonuçları, kent yoksulluğunun eğitim sürecinde önemli bir dezavantaj oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Oysa yoksulluk konusunda yapılan çalışmalar, ülkelerin yapısal sorunlarından bağımsız olarak, eğitimin yoksulluktan kurtulmanın tek yolu olduğuna işaret etmektedir (Berger, Riojas-Cortez, 2014; Çalışkan, 2007). Ebeveynlerin okullardan beklentilerindeki düşüklük, öğrencilerin meslek seçimlerini de etkileyebilmekte ve görece düşük profilli mesleklere yönelmelerine neden olarak yoksulluğun nesiller arasında devam etmesine katkı sağlamaktadır. Ebeveynlere, eğitim sürecinin çocuklarının hayatlarında yaratabileceği farka ilişkin farkındalık kazandırabilmek için okul ile veli arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi ve belirli aralıklarla okullarda konuya ilişkin etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir.

Kent yoksulluğunun eğitime bir başka yansıması, kent yoksulu ebeveynlerin ve öğrencilerin okul ortamında çeşitli şekillerde ayrımcılığa ya da dışlanmaya maruz kalması şeklinde kendini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uğranılan ayrımcılık ve dışlanmanın nedeni bazı ebeveynler için etnik kökenmiş gibi görünse de; ayrımcılık ve dışlama davranışını sergilemeyi tetikleyici temel nedeni önde yatan yoksulluk olgusu olarak yorumlanmıştır. Dışlanma konusu özellikle kent yoksulluğu söz konusu olduğunda, yoksulluk ile sıkça anılan ve çalışılan konulardan biridir. Kentler, pek çok çeşitlilikte olanağın insanların hizmetine sunulduğu, görece kontrollü yaşam alanları olmakla birlikte, kentlerde yaşayanların tümü bu hizmetlerden aynı oranda faydalanamamaktadır ve bu durum özellikle en savunmasız grup olan çocukları etkilemektedir (The United Nations Children's Fund [UNICEF], 2002). Ekonomik anlamdaki yoksulluk, kentin geri kalanı ile bütünleşmenin önünde engel oluşturmaktadır. Özellikle okullarda ebeveynlerin ve öğrencilerin algıladıkları dışlanma duygusu, eğitim sürecinin dışına çıkma isteği uyandırabilecektir. Bu anlamda dolaylı olarak çocuğun eğitim hakkının gasp edilmesine neden olacaktır.

Çalışmada, kent yoksulluğunun sosyokültürel kaynaklı yansımalarından sonuncusunun okul ortamında, öğrencilerin yoksunluklarının ve yoksulluklarının görünür hale gelerek, akranları ile kendilerini karşılaştırmasına

neden olduğu yönündedir. Okul kıyafetlerinin eskimiş, yıpranmış ve bedenlerine uygun olmadıkları halde yenilenemediği için giymeye devam edilmesi, ders araç gereçlerinin eksik, eski ya da daha ekonomik malzemelerden seçilmesi gibi durumlar öğrencilerin birbirlerini varsıl ya da yoksul olarak etiketlemelerine ve bu doğrultuda birbirlerini dışlamalarına neden olabilmektedir. Kent yoksulu öğrenciler için okul, pek çok akranını aynı anda bir arada gördüğü ve farklı tüketim ve davranış örüntülerinin farkına vardığı bir ortamdır. Sahip olmadıkları eşyaların eksikliği, kent yoksulu öğrencileri, eğitim süreçleri boyunca devam edecek derin bir yoksunluk hissi ile baş etmek durumunda bırakmaktadır. Kent yoksulluğunun neden olduğu bu dışlanma ve hissedilen yoksunluğun hem bireysel hem de toplumsal anlamda bedeli oldukça ağır olabilmektedir. İçinde bulunduğu toplumda kendilerini dışlanmış hisseden çocuklar, gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştiremedikleri gibi, bunun paralelinde psikolojik ve fizyolojik sorunlara daha açık hale gelirler. Bu durum akademik anlamdaki sorunları da beraberinde getirir. Ayrıca bu çocukların, ileri çocukluk ya da yetişkinlik dönemlerinde suça ve şiddete yatkınlık taşıması olasılığı da bulunmaktadır. Böylece toplumsal yapıya zarar verecek sosyal patolojiler ortaya çıkacaktır (Klasen, n.d.). Özellikle dışlama ve etiketleme davranışını azaltabilmek adına, okullarda öğrencilere, drama, masallar/hikayeler vb. etkinlikler yoluyla bu davranışlara ve etkilerine karşı farkındalık kazandırılabilir. Bunun yanında, öğretmenlere ve yöneticilere yeni yoksulluğun hem toplumsal hayata hem de eğitime yansımaları üzerine verilecek farkındalık eğitimleri (drama, vaka sunumu, vb.), öğrencilerin okullarda yaşadıkları sorunların görece iyileştirilmesini sağlayabilecek ve akademik hayatlarını olumlu yönde etkileyebilecektir. Ayrıca, okul içi aktörlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını araştırmaya yönelik desenlenecek ileri araştırmalar, konu ile ilgili geliştirilebilecek müdahalelere ışık tutabilecektir.

## Extended Abstract

### Introduction

In addition to being a basic human right, education is an essential tool for individuals to break the cycle of social injustice in the current environment of inequalities. However, education, as a social institution, is subject to multifaceted influences of economic policies. Situations such as the increasing number of private schools dominating the market, the expansion of educational opportunities based on individuals' surplus, and the inadequacy of basic education for achieving "success" make it challenging to access quality education. This also introduces a class dimension to education. Given these conditions, education functions more as a social institution where inequality is reproduced rather than contributing to fair distribution and social justice. Consequently, educational institutions have the effect of perpetuating poverty and inequalities — outcomes of neoliberal economic policies — in people's lives and

society as a whole (Bourdieu, 1990). Making this impact of educational institutions visible in reinforcing and structuralizing poverty and poverty-related problems is crucial for reconstructing social justice. To achieve this, it is necessary, first of all, to reveal how urban poor individuals experience the processes related to education. In line with this need, this study was conducted as part of a TÜBİTAK-supported project to examine the reflections of poverty on education through the perspectives of parents of urban poor students. The effects of urban poverty on the educational processes of students were evaluated within the framework of the characteristics of Muğla Province, where the study took place — similar in its exposure to the effects of the neoliberal economy but also unique in its own way.

### Method

This research, conducted to determine the impact of poverty on education in Muğla Province from the perspective of urban poor parents, represents one of the research phases within a broader project study. To highlight the distinctive features of this region and encompass its diverse dynamics in the context of education and urban poverty, the research was designed using a case study model. A case study is an approach where various aspects of a phenomenon are examined in detail within its specific context (Neuman, 2007, p.20). In this study, the perceptions of urban poor parents living in Muğla Province about their children's education processes were chosen as a case. Semi-structured interviews were conducted to determine the perceptions of urban poor parents. The research group includes 22 parents living in Balibey, Hacırüstem, Karşıyaka, Camikebir districts, where poverty is prevalent in Muğla. These parents have children registered in primary and/or secondary education institutions in these neighborhoods. Maximum variation sampling was employed to determine the research group. To encompass the diversity of families in the mentioned neighborhoods, factors such as migration, broken family structures, working status, and employment status (civil servant, worker, seasonal worker, etc.) were considered.

A semi-structured interview form developed by the researchers was utilized as a data collection tool. Due to pandemic-related curfew conditions, interviews were conducted at the parents' homes with the permission of the District Governor's Office. Families were visited by appointment, and interviews took place in the interviewees' homes during their daily lives. Typically, 2 or 3 interviewees were present during the interviews, and all participants provided their observations and notes on the interview in a report immediately afterward. The interviews lasted an average of 40 minutes. The researcher group handled the transcription process of the interviews, employing thematic analysis. Accordingly, interview transcripts were scrutinized for repetitive meaning patterns in the data (Braun & Clarke, 2006), and themes were derived using an inductive approach.

### Results and Discussion

Urban poor parents, whose children attend schools in Muğla, lead a segregated life in an area that is not very segregated from the center, mainly due to its small size, despite being located on the outskirts of the city. The primary aim of this research is to unveil the challenges faced by children living in poverty and the difficulties they encounter in the educational process from the perspective of this city segment. In interviews with parents as part of the study, efforts were made to determine the impact of urban poverty on their interaction with the school and their children's educational experiences. The research findings, in addition to predominantly economic consequences of urban poverty such as choosing schools for their children, financial support requests from schools, and meeting school-related needs, revealed socio-cultural implications. These socio-cultural aspects include providing academic support, offering cultural and social assistance, experiencing discrimination and exclusion, and self-comparisons with peers.

The research results demonstrated that urban poverty manifests both economic and socio-cultural repercussions in the educational processes of students. However, it is essential to note that these distinctions are made with reference to factors perceived as primary causes by the researchers. When it comes to poverty, establishing a straightforward cause-and-effect relationship in economic, social, and cultural terms, and making clear-cut classifications, is challenging. Deprivations in the three aforementioned areas interact and mutually influence each other, exacerbating the effects of poverty, particularly in an urban context, eventually leading to a cycle of reproduction.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 30/11/2020 tarihli, 200232 protokol numaralı ve 41 karar numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

### Kaynaklar

Anand, S. & Sen, A. (1997). *Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective*. Poverty and Human Development. UNDP.

- Aysel, İ. (2022). Riskler ve belirsizlikler çağında akışkan gençlik. F. Kahraman ve İ. Aysel (Edt.), *Gençlik Fragmanları: Günümüzde gençlik ve sosyolojik çıkarımlar* içinde (s. 55-69). Gazi Kitabevi.
- Bapna, M., Mountford, H. & Ranganathan, J. (2019). The environment beyond neoliberalism: Delivering sustainable growth. In G. Gertz, and H. Kharas (Ed.), *Beyond neoliberalism: Insights from emerging markets*, (pp. 61-73), Brookings Report. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/05/beyond-neoliberalism-final-05.01.pdf>
- Berends, M, Lucas, S.R. & Peñalosa, R.V. (2008). How changes in families and schools are related to trends in black-white test scores. *Sociology of Education*, 81(4), 313–344.
- Berger, E. H. & Riojas-Cortez, M. R. (2014). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. (8th Ed). Pearson.
- Biçki, D. (2015). *Kent(te) yoksulluk ayrışma ve yaşam kalitesi*. Dora.
- Birleşmiş Milletler. (2018). *Ending poverty*. Issius in Depth. <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/poverty/index.html>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, Society and Culture*. Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik.
- Butlin, G. (1999). Determinants of post-secondary participation. *Education Quarterly Review*, 5(3), 9-35.
- Calhoun, C. (2010). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s.77-130). İletişim.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim - işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 284-308.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 143-154.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Erdoğan, S. & Kutlu, D. (2014). Dünyada ve Türkiye’de çalışan yoksulluğu: İşgücü piyasası ve sosyal koruma politikaları bağlamında bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 41, 63-114.
- Feldman, G. (2019). Neoliberalism and poverty: An unbreakable relationship. In B. Greve (Ed.), *Routledge International Handbook of Poverty* (pp. 340-350). Routledge.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. (2. Baskı). (B. Bilgen ve B. Şen, Çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Friedrichs, J. (1998). Social inequality, segregation and urban conflict: the case of Hamburg. In S. Musterd ve W. Ostendorf (Ed.), *Urban Segregation and the Welfare State: Inequality And Exclusion in Western Cities* (pp. 168-190). Routledge.
- Gammarano, R. (2019). The working poor or how a job is no guarantee of decent living conditions. *Spotlight on Work Statistics*, no.6. [https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms\\_696387.pdf](https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_696387.pdf)
- Hoşgörür, T., Kızır, M., Sezer, S. Korkut, P., Kahya, O., Karaca Evren, M. Yıldırım, K. Yeşil, E. & Hoşgörür, V. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre kent yoksulluğunun eğitime yansımaları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 46-70. doi: 10.14689/enad.33.1661
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper ve Row.
- Karakaş, M. (2010). Küresel yoksulluğun öteki yüzü: yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-16.
- Kaufman, J. L. (1998). Chicago: segregation and the new urban poverty. In S. Musterd ve W. Ostendorf (Ed.), *Urban segregation and the welfare state: Inequality and exclusion in western cities* (pp. 45-63). Routledge.
- Klasen, S. (n.d.). Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1855901.pdf>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürçü, Çev.). Bilim Sanat.
- McKenzie, K. (2019). The effects of poverty on academic achievement. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 21-26.
- Morrisson, C. (2002). *Health, education and poverty reduction*, OECD Development Centre Policy Brief, 19. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/764315057662.pdf?expires=1660845647&eid=idveaccname=guestvechecksum=1F41B41A1CA8F5B42DC8DDE4E6F313C5>
- Musterd, S., Marcińczak, S., Yan Ham, M., & Tammaru, T. (2017). Socioeconomic segregation in European capital cities. Increasing separation between poor and rich. *Urban Geography*, 38(7), 1062-1083. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1228371>
- Naghbi, F., Alizadh, M., Haghghi, H., Salimi, M., Hesam, Z. & Hesam, A. A. (2012). The study of the effects of sport, cultural and artistic activities on student's mental health and their social intimacy. *Life Science Journal*, 9(2s), 30-35.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- OECD [Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2011). Against the odds: disadvantaged students who succeed in school. OECD Publishing.
- OHCHR [The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights]. (2001). Principles and guidelines for a human rights approach to poverty reduction strategies. <https://www.ohchr.org/documents/publications/povertystrategien.pdf>
- Önder, H. & Şenses, F. (2010). Türkiye’de yoksulluk ve yoksulluk düşüncesi. B. Ülman ve İ. Akça (Ed.), *İktisat, siyaset, devlet üzerine yazılar* içinde (s.199-221). Bağlam.
- Resmi Gazete. (2008). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Sayı: 27090). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/12/20081224-4.htm>
- Romano, Y. & Penpecioğlu, M. (2009). From poverty in turns to new poverty: A scrutinize to changing dynamics of urban poverty in Turkey. *Toplum ve Demokrasi*, 3(5), 135-150.
- SIDA. (2017). *Dimensions of poverty Sida’s conceptual framework*. <https://cdn.sida.se/publications/files/sida62028en-dimensions-of-poverty-sidas-conceptual-framework.pdf>
- Sincar, M. & Özbek, M. (2011). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi’nin öğrenci kayıtlarında esas alınmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 29-52.
- Sridhar, K. S. (2015). Is urban poverty more challenging than rural poverty? a review. *Environment and Urbanization ASIA*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1177/0975425315589159>

- Şimşek, H. (2018). *Yalnız eğitilmişler özgürdür: Türkiye'nin kölelik veya özgürlük yolu*. Kırmızı Kedi.
- Taylor, P., Davies, L., Wells, P., Gilbertson, J. & Tayleur, W. (2015). A review of the social impacts of culture and sport. <http://shura.shu.ac.uk/9596/1/review-social-impacts->
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (2021). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.
- TÜİK (2020). *Hanehalkı tüketim harcaması*, 33593. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2019-33593>
- TÜİK (2021). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması*, 37404. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Income-and-Living-Conditions-Survey-2020-37404>
- UNICEF (2002). *Poverty and exclusion among urban children*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest10e.pdf>
- Yoshikawa, H., Aber, J. L. & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *The American psychologist*, 67(4), 272–284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>