

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMSEL ÇEVRESEL VE SOSYAL SORUNLARI (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)*

**Educational and Social Problems Encountered By Teachers
(The Case of Şırnak)**

Murat ÖZDEMİR¹

Şeyda CİVELEK²

Yunus Emre ÇETİN³

Nurhayat KARAPINAR⁴

Deniz ÖZEL⁵

Öz

Bu araştırmanın amacı; Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları eğitimsel ve çevresel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Şırnak ili İdil ilçesine bağlı köylerde benzer çalışma koşulları altında görev yapan 15 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenci ve velilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan iletişim problemi, ekonomik nedenlerle öğrencilerin devamsızlık yapması, çocuk sayısının fazla olması, öğretmenlerin sık değişmesi, fiziki alt yapı yetersizliği, materyal temini ve öğretim programlarının bölge koşullarına uygun olmamasının temel eğitimsel sorun alanları

* Bu makalenin bir kısmı 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör.; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, muratozdemir37@yahoo.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, seydacivelek@hotmail.com

³ Yüksek Lisans Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, islahiyeliyunus@gmail.com

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, nurhayat_07@hotmail.com

⁵ Yüksek Lisans Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, sea_special@hotmail.com

olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin barınma, altyapı, ısınma, ulaşım ve sağlık hizmetleri ile sosyal ve kişisel gelişim faaliyetlerinin eksikliği gibi sosyal ve çevresel sorunlarının da bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle eğitim politikalarını belirleyenlere yönelik yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, eğitimsel ve çevresel sorunlar

Abstract

The purpose of the present study is to determine educational and social problems of teachers working in Şırnak province. Working group of the research consists of 15 teachers working under similar conditions in the villages of İdil district of Şırnak in 2014-2015 academic year. It is a case study of qualitative research methods. In data collection, semi-structured interview technique is used and research data are analyzed with the content analysis method. Identical sampling method among purposive sampling approaches is used to determine the working group of the study. Research results indicate that fundamental educational problem areas are communication problems arising from students and parents' not knowing Turkish, student absenteeism for economic reasons, having lots of children, high turnover rate of teachers, deficiencies in physical infrastructure, material supply problems and curriculum's being inappropriate for the working area are. In addition, it is extrapolated that the participants have some problems related to basic living needs such as housing, infrastructure, heating, transportation, health service and social problems such as lack of social and personal development activities. Some suggestions are taken place in light with the findings.

Key Words: Teachers, educational and social issues

GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Diğer bir deyişle, bireyleri sosyalleştirmesinin yanında ülkenin sahip olduğu nüfusu insan kaynağına dönüştürme mekanizması olan eğitimin en temel unsuru öğretmenlerdir. Bu doğrultuda çeşitli araştırmacıların öğrenci öğrenmesine en çok etki eden faktörün “öğretim” olduğu (Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004) ve öğrenci başarısına en çok etki eden faktörün öğretmenle ilişkili unsurlar olduğu (Hattie, 2009) sonucuna ulaşmaları beklendik bir gelişmedir. Öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığın büyük kısmının öğretmenin rol, sorumluluk ve gücünü kullanım şekli ile ilgili olması (Demir ve Arı, 2013; Sünbül, 1996) nedeniyle öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması oldukça önemlidir.

Çeşitli uluslararası kurumların öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi amacıyla yapmakta olduğu PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavları sonucunda üstün başarı gösteren Finlandiya (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Eraslan, 2009; Öztürk, 2013) Güney Kore, Japonya ve Yeni Zelanda (Mete, 2013) eğitim sistemlerini

inceleyen araştırmacılar, eğitimde başarıyı artırmanın temel şartı olarak; nitelikli öğretmenler yetiştirmenin, onlara meslekleri boyunca gelişim fırsatları sunmanın ve bu öğretmenlerin çalıştıkları ortamları iyileştirmenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu doğrultuda, araştırma sonuçları, son dönemdeki eğitim politikaları ve diğer reform girişimlerinin başarısının öğretmenlerin sınıf içi etkinlik ve uygulamalarına bağlı olduğunu açık bir biçimde ortaya koymuştur (Harris 2000). Bu konuda O'Day (1996'den akt. Leithwood, 2006) öğretmen performansının; motivasyon, yetenek ve çalıştıkları ortamın özelliklerinin bir fonksiyonu olduğunu ve bu değişkenlerin öğretmen performansını etkilediği gibi birbirini de etkilediğine işaret etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmen performansı yetenek gibi doğuştan gelen özelliklerden etkilendiği kadar motivasyon ve görev yapılan ortam gibi sosyal ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin yaşadığı sorunların belirlenmesinin ve çözüme kavuşturulmasının eğitimde başarı için elzem olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çeşitli istatistik veriler incelendiğinde gerek Şırnak ili özelinde gerekse Güneydoğu Anadolu Bölgesi genelinde pek çok olumsuzluk göze çarpmaktadır. Şırnak dâhil olmak üzere Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki birçok ilin DPT (2003) il ve bölge sosyo-ekonomik gelişmişlik ve Birleşmiş Milletlerin İnsani Gelişim Endeksi (Vikipedi, 2014) sıralamalarında son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Genel tabloda görülen bölgeler arası farklılaşma eğitimde de hissedilmektedir. Nitekim bir üst eğitim kurumuna devam edecek öğrencileri belirlemek amacıyla yapılan sonuç odaklı sınavlardan YGS ve LYS istatistiklerinde Şırnak ili en az başarılı iller arasında yer almaktadır (ÖSYM, 2014). Eğitim sisteminin etkililiği hakkında topyekûn bilgi sahibi olmayı amaçlayan sistem odaklı sınavların ulusal çapta tek örneği olan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS 2002, 2009) verileri hem ilköğretim hem ortaöğretim seviyesinde bölgenin ölçülen konu alanında son sıralarda yer aldığı göstermektedir. Uluslararası boyutta öğrenci başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılan PISA (2006, 2012) ve TIMSS (2007) sınavlarında da ÖBBS sonuçlarını doğrular nitelikte bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Özetle, gerek ulusal ve uluslararası düzeydeki eğitimsel istatistiklerde gerekse diğer istatistik verilerde benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Demirtaş (1988) kalkınmada öncelikli bölgelerde ve kırsal kesimlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenleri işbaşında uzun süre tutmanın mümkün olmadığını ve bu nedenle öğrencilerin zarar gördüğünü belirtmektedir. MEB'in (2014) ilk atama istatistikleri beş yıl geriye dönük olarak incelendiğinde, bölgeye yapılan atamaların oldukça düşük puanlarla (KPSS) gerçekleştiği görülmektedir. MEB'in (2014) il dışı isteğe bağlı ve özür grubu yer değiştirme istatistikleri beş yıl geriye dönük olarak incelendiğinde, genel olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve özelde Şırnak ilinden ayrılma yönündeki eğilimin, bu illere tayin olma yönündeki eğilimden birkaç kat fazla olduğu görülmektedir. Bir diğer istatistik ise Türk Eğitim Sendikası'nın (2014) 2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim

Bakanlığına bağlı okullarda ücretli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlere ilişkin yaptığı araştırma verileridir. Buna göre 1467 ücretli öğretmenin görev yaptığı Şırnak ili toplam 68 il içinde en fazla ücretli öğretmen çalışanlar iller arasında 11. sırada, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ise 1. sırada bulunmaktadır. Ayrıca, verilere göre Şırnak ilinde görev yapan ön lisans mezunu ücretli öğretmen sayısı eğitim fakültesi mezunlarından daha fazladır. Bu doğrultuda MEB (2014) verilerine göre Şubat 2012 ilk atamasında 17 bin öğretmenin tamamına yakınının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki illere atanmasının bu sıkıntılara çözüm üretme amacı taşıdığı çıkarımında bulunulabilir. Tüm bu bilgiler, Demirtaş'ın (1988) yaklaşık 25 yıl önce ifade ettiklerinin bugün de geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Anlaşılacağı üzere, Şırnak ili öğretmenler için cazip bir çalışma ortamı sunamamakta ve Milli Eğitim Bakanlığı bu bölgeye öğretmen temininde sorunlar yaşamaktadır. Bu değerlendirme ise bizleri Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken diğer bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenlerden daha farklı ve fazla sayıda sorunlarla karşılaşabileceği varsayımına götürmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaçla çalışmanın problem ve alt problemleri ilgili literatür taraması sonucunda aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Öğretim ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Veli ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Çevresel ve sosyal sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2009). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" ile desenlenmiştir. Durum yönteminin en belirgin özelliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine incelemeye çalışmasıdır. Yani araştırmacının araştırılan konuyla ilgili önyargılara sahip olmadan konunun etraflıca incelenmeye çalışılmasıdır (Ekiz, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken aynı ilde ve benzer çalışma koşulları altında görev yapan köy öğretmenleri seçilmek suretiyle benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yöntemi küçük ve

benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Şırnak ili İdil ilçesine bağlı köylerde öğretmen ve müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmakta olan 15 katılımcıya ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		Değişken	N	%
Cinsiyet		Erkek	7	47
		Kadın	8	53
Medeni Durum		Evli	4	26
		Bekâr	11	74
Eğitim Durumu		Eğitim Fakültesi	14	93
		Yüksek Lisans	1	7
Yaş		24-25 Yaş	6	40
		28-29 Yaş	7	46
		32-34 Yaş	2	14
Görev		Sınıf Öğretmeni	8	53
		Branş Öğretmeni	5	33
		Müdür Yetkili Öğrt.	2	14
Toplam Hizmet Süresi	Hizmet	1-4 yıl	12	80
		5-10 yıl	2	13
		11-15 yıl	1	7
Okuldaki Hizmet Süresi	Hizmet	1-4 yıl	14	93
		5-10 yıl	1	7

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun bekâr ve lisans mezunu olduğu, büyük kısmının toplam hizmet süreleri ile görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerinin 1-4 yıl arasında, yaşlarının ise 24-34 arasında değiştiği görülmektedir. Anlaşılacağı üzere katılımcılar oldukça genç ve dinamik olması beklenen öğretmenlerdir. Katılımcıların görev yaptıkları okullara ilişkin özellikler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Görev Yerlerine İlişkin Bilgiler

		Değişken	N	%
Okul Sayıları	Öğretmen	1-5 Arası	1	7
		6-10 Arası	1	7
		11-15 Arası	7	46
		16-20 Arası	6	40
Sınıf Öğrenci Sayıları		1-20 Arası	6	40
		21-40 Arası	8	53

	41 ve üzeri	1	7
Taşımali Eğitim	Var	6	40
	Yok	9	60
Birleştirilmiş Sınıf	Var	1	7
	Yok	14	93

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda genellikle 11-20 arası öğretmenin görev yaptığı, sınıf öğrenci sayılarının ise 21-40 arasında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların görev yaptıkları okulların genel olarak küçük okul özelliği taşıdığı ifade edilebilir. Ayrıca araştırma kapsamındaki okulların çoğunluğunda birleştirilmiş sınıf uygulaması bulunmazken, yaklaşık yarısında taşımali eğitim uygulaması mevcuttur.

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş soru setinden oluşan görüşme rehberi veya görüşme formu aracılığıyla yapılan, araştırmacının görüşme formunda yer alan soruları takip ettiği, ancak görüşmenin akışı doğrultusunda gerekli gördüğü durumlarda yeni sorular sorabildiği görüşmelerdir. Cohen ve Manion (1994), yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla güvenilir ve karşılaştırılabilir nitel veri toplanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Alan taraması yapıldıktan sonra Dağdeviren (2009), Demir ve Arı (2013), Demirtaş (1988), Özpinar ve Sarpkaya (2010), TED (2007) ve Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) çalışmalarından yararlanmak yoluyla araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Eğitim bilimleri uzmanları tarafından incelenerek kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş ve bazı maddeler çıkarılarak forma son biçimi verilmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen öğretmenlerden Kasım 2014 tarihinde görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, katılımcıların çalıştıkları okullarda yer alan boş bir sınıfta uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Görüşme sırasında, katılımcıların soruları cevaplarken araştırmacılarından etkilenmemesine çalışılmıştır. Görüşme süreleri 30-45 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228). Analiz sürecinde öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenelerde görüşüne başvurulmuş öğretmenlere alfabetik olarak kod isim verilerek (Ayşe, Bekir, Canan vb.) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır. Bir sonraki aşamada ise çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanından belirlenen kodları temalarla eşleştirmesi istenmiştir. Alan uzmanının yaptığı eşleştirmeye çalışmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak uygun olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca çalışmanın güvenilirliği için kodlamalar iki yazar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve yapılan karşılaştırma neticesinde kodların birbiri ile uyumlu olduğunu görülmüştür.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri doğrudan alıntılarla kodlar oluşturularak desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü çalışmacılar tarafından sürekli test edilmiştir. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Bulgular öğretmenler tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak için; verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. Görüşleri alınan öğretmenlerle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşarak teyit ettirilmiştir. Çalışmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) sağlamak için araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve araştırma aşamalarının araştırma soruları ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Bununla beraber iç güvenilirliği artırmak için bulguların tamamı doğrudan verilmiştir. Çalışmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak amacıyla çalışmacılar, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar başkaları tarafından incelenebilecek şekilde çalışmacılar tarafından saklanmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda 4 ana tema belirlenmiştir. Birinci tema “öğrenciye ilişkin görüşler” olup bu tema altında Türkçe bilmemek,

devamsızlık, düşük öğrenci başarısı, hijyen ve bakım, okula karşı önyargı, öğretmene saygı duyulmaması olmak üzere 6 kod belirlenmiştir. Bu temada öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sorunları yer almaktadır. İkinci tema “öğretime ilişkin görüşler” olup bu tema altında materyal temini, programın uygun olmaması, öğretmenlerin sık değişmesi, kalabalık sınıflar, 4+4+4 sistemi, özel eğitim uygulamaları, fiziki alt yapı, taşınmalı eğitim, birleştirilmiş sınıf olmak üzere 9 kod belirlenmiştir. Bu temada öğretmenlerin öğretim kaynaklı sorunları yer almaktadır. Üçüncü tema “veliye ilişkin görüşler” olup bu tema altında iletişim ve dil problemi, ilgisizlik, ekonomik sebepler, cinsiyet ayrımı, okula olumsuz tutum, çocuk sayısının fazlalığı, sosyal ve kültürel nedenler, ev ortamındaki olumsuzluklar olmak üzere 8 kod belirlenmiştir. Bu temada öğretmenlerin veli kaynaklı sorunları yer almaktadır. Dördüncü tema “çevresel ve sosyal koşullara ilişkin görüşler” olup bu tema altında altyapı eksikliği, konut ve ısınma, kişisel gelişim faaliyetlerinin eksikliği, sosyal faaliyet eksikliği, ulaşım, güvensizlik, sağlık hizmetlerine erişim, hijyen eksikliği olmak üzere 8 kod belirlenmiştir. Bu temada öğretmenlerin çevresel ve sosyal koşullar kaynaklı sorunları yer almaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen temalara göre ayrıştırılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Tablo 3'te Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Öğrenciye İlişkin Görüşler	Türkçe Bilmemek	12
	Devamsızlık	11
	Düşük Öğrenci Başarısı	8
	Hijyen ve Bakım	3
	Okula Karşı Önyargı	2
	Öğretmene Saygı Duyulmaması	2

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe bilmemeleri, okula devamsızlık ve öğrencilerin akademik seviyesinin düşük olmasının ilk üç problem arasında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda bölgenin ana dilinin farklı olmasının ve ekonomik nedenlerle okula devamsızlığın en büyük problemi teşkil ettiği görülmektedir. Öğrenciye ilişkin öğretmen görüşleri; “Yaşadığım en büyük sorun dil problemi. Onlar kendilerini Kürtçe ifade edebiliyor, ben Türkçe anlatıyorum ama anlamıyorlar...(Bekir, Canan, Çağan, Ece, Gamze, Hasan, Irmak, Kenan).” , “Ders çalışmada, ödevleri yapmada sıkıntı var. Aileler bayağı ilgisizler (Davut, Kenan). “, “Benim sınıfımın mevcudu normalde 30 olması gerekirken 19, bu yöredeki ekonomik şartlardan

dolayı mesela veli çobanlık yapıyor, çocuğunu da alıp götürüyor. Ya da geç vermek zorunda kalıyor çocuğu ister istemez çocuk devamsızlık yapıyor (Ece, Gamze).” , “Batıda orta diyebileceğimiz öğrenciye biz iyi olarak bakıyoruz. Öğrencilerin yaşanmışlığı tecrübesi az. Bilgisayar yok. Batıdaki öğrencinin evinde tablet var, bilgisayar var her şeye daha çabuk erişebiliyorlar. Bunun etkisi çok büyük (Çağan).” , “Köy öğretmeni olduğum için en çok fiziki alt yapı ile ilgili sorunlar yaşamaktayım. Öğrencilerimin giyimi, kuşamı, temizliği, beslenmesi, velilerin ilgisi daha doğrusu ilgisizliği daha ziyade, bunlar üzerinde en fazla sorun yaşadığım konular (İbrahim).” , “Öğrencilerin bakış açısı okula gezmek, oyun oynamak, zaman geçirmek için geliyorlar. Çünkü köyde yapacak başka hiçbir şeyleri yok. Aktif oldukları tek yer okul (Gamze, Kenan).” , “...eğitim sistemine yönelik tepkileri var çocukların ve bunu şu şekilde görebiliyoruz; çocuklar okul bittikten sonra gelip direkt pencereleri ve kapıları kırabiliyor... (Mine).” , “Öğretmene saygı anlamında değer verme anlamında hiçbir şey yok. Burada veli en küçük bir olayda bile üstümüze yürüyor. Öğrenciyi sadece okula gönderiyorlar o kadar (Ayşe, Bekir).” şeklindedir.

Tablo 4’te Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları öğretim ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Süreci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Öğretime İlişkin Görüşler	Materyal Temini	14
	Programın Uygun Olmaması	12
	Kalabalık Sınıflar	7
	Öğretmenlerin Sık Değişmesi	7
	4+4+4 Sistemi	5
	Özel Eğitim Uygulamaları	4
	Fiziki Alt Yapı	3
	Taşınabilir Eğitim	2
	Birleştirilmiş Sınıf	2

Tablo 4 incelendiğinde araç gereç materyal temininin, hazır plan ve müfredatın bölgeye uygun olmamasının, kalabalık sınıfların ve öğretmenlerin sık değişmesinin öne çıkan problemler olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bölgenin özel şartlarına uygun bir eğitim ortamı hazırlanamadığı iddia edilebilir. Ayrıca katılımcılar bölgede görev yapan öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yer değiştirmesinin veya izine ayrılmasının öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretime ilişkin görüşleri; “En başta materyal sorunu oluyor. Okullarda projeksiyon gibi teknolojik aletler yaygın değil. Kendimiz hazırlamaya çalışıyoruz, ama yeterli olmuyor (Ayşe, Bekir, Canan, Davut, Faik, Gamze, Kenan).” , “Batıdakiler hazır planı uygulayabiliyor ama ben tamamen değiştirmek zorunda kalıyorum çünkü öğrenci seviyesi düşük (Ayşe, Bekir, Davut, Faik, Gamze, İbrahim,

Kenan).” , “Çoğu kazanımlar öğrenci seviyesinin üstünde. Çocuk hayatla yeni tanışmaya başlamış ama verilen etkinlikler çocuğun seviyesinin çok üstünde (Canan, Çağan, Hasan, Irmak).” , “Sınıflar kalabalık. Burada görmüş olduğum izlenim sınıfların 30 ve üzeri olması. Bu, tavsiye edilen eğitim programıyla çelişmektedir (Canan, Çağan, Faik, Kenan, Mine).” , “Sınıfın kalabalık olmasının yanında İnternet yok kaynaklara ulaşmak zor (Hasan).” , “Okulumuzun seviyesi iyi değil, bunun sebebinin de çok fazla öğretmen değişmesi olduğunu düşünüyorum. Mesela bir 8.sınıfa soruyorsun kaç öğretmen değişti diye? İlkokulda belki 10 tane sınıf öğretmeni değişmiş oluyor. Ücretli öğretmenlik çok fazla, bu da çok etkiliyor. Ya da kadrolu öğretmenlerin doğum tarzı izinlerden dolayı çocukların sürekli öğretmeni değişiyor. Bu yıl örneğin bizim 1.sınıfta 6 tane öğretmen değişti. Bu çocukları kötü etkiliyor (Kenan).” , “4+4+4 sisteminin getirdiği 60-66 aylık çocukların okula alınmasıyla okulun fiziksel yapısında iyileştirme yapılmaması eğitimi olumsuz etkiledi. Sınıflarımız onların uyum sağlayacakları fiziksel şartlara uygun değil. Çocukların sıra boyları, kitaplar, materyal, kullandıkları formalar çocukların yaş grubuna uygun değil (Ece, Faik).” , “...13 tane özel eğitim öğrencimiz var şuan. Hepsi hafta sonu 3er saat derse giriyor, bu çocuklar için faydalı olabilir ancak aileler konunun bilincinde değil (Jale).” , “Taşınmalı eğitimin bence olumsuz tarafı çocukların adapte sorunu. Yani sınıftaki çocuklar birbiriyle kaynaşmış durumda değiller. İki köy arasında sıkıntı olsa bile o da çocuklara yansır bu da eğitimi aksatıyor zaten (Irmak).” , “Taşınmalı eğitimle gelen çocuk birleştirilmiş sınıflı okuldan geliyor. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren okuldan gelen bir çocukla normal eğitim veren okuldaki çocuk arasında eğitimsel yönden farklar çok fazla. Hem öğrencilerin 20-25 dakika yol taşınmaları, öğlen yemeğinde düzgün beslenmemeleri yani her yönden sıkıntı (Jale).” şeklindedir.

Tablo 5'te Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları veli ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Veli Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Veliye İlişkin Görüşler	İletişim ve Dil Problemi	12
	İlgisizlik	10
	Ekonomik Sebepler	7
	Cinsiyet Ayrımı	7
	Çocuk Sayısının Fazlalığı	4
	Okula Olumsuz Tutum	4
	Sosyal ve Kültürel Nedenler	3
	Ev Ortamındaki Olumsuzluklar	2

Tablo 5 incelendiğinde velilerle iletişimsiz ve dil problemi, veli ilgisizliği, ekonomik sebepler ve cinsiyet ayrımı öne çıkan problemlerdir. Buradan hareketle bölgenin ana dilinin farklı olmasının ve ekonomik

durumunun öğrenci ile iletişimde olduğu kadar velilerle iletişimde de en büyük problemi teşkil ettiği görülmektedir. Ayrıca erkek öğrencilere kız öğrencilerden daha fazla ilgi ve önem gösterilmesi bölge kültürünün beslediği bir problem olarak görülebilir. Öğretmenlerin veliye ilişkin görüşleri; “*En büyük sorunumuz dil sorunu. Büyük çoğunluğu Türkçe’yi bilmiyor ya da bilse de konuşmak istemiyor, Kürtçe konuşuyor (Canan, Davut, Ece, Faik, Hasan, İrmak, Jale)*” , “*Eğitime önem veriyorlar, fakat kendileri ilgilenmiyorlar, çocuğun anası babası biziz (Davut, Gamze, Hasan).*” , “*Erkek öğrenciye ayrı değer veriliyor (Ayşe).*” , “*Veli toplantısı olduğunda, 27 kişilik sınıfım, 10 tane veli ancak geliyor. Veliler arayıp sormuyorlar bile. Veli toplantısını imza atma olarak görüyorlar. Çocuğun durumu nasıl, öğretmene saygısı nasıl, dersleri nasıl, okulda problem yaratıyor mu? Bunları soran yok. Velilerin bakış açısı değişmedikten sonra öğretmen bir şey yapamaz herhalde. Bazen öğrencilerle haber yolluyoruz, yine gelmiyorlar. (Çağan).*” , “*Velilerle iletişiyoruz. İletişim sözcüğü ve kavramı velilerle yok. Çünkü bu da yaşadığımız coğrafya ile alakalı bir sıkıntı. Bir velinin 9 çocuğu olunca her biri için ayrı düzeyde ilgi bekleyemiyoruz. En büyük problem bu belki de. Ben ile velinin iletişimi değil, esas olan problem, veli ile çocuğun arasındaki iletişim. Veli ile çocuğun arasındaki iletişimin bozuk olması asıl problem odur (İbrahim).*” , “*Okutma taraftarı değiller. Zorunlu eğitim bitsin, sonra işe koyayım çalışsın diyorlar (Bekir).*” , “*...Kadına bakış açısı biraz farklı. Veli potansiyeli erkek, köy okullarında. Erkek veliler bayan öğretmene çekimser davranabiliyor köy okullarında. Bayan öğretmenler bayanları okula çekemiyor köyde kadınların sosyal hayatı olmadığı için (Ece).*” şeklindedir.

Tablo 6’da katılımcıların çevresel ve sosyal koşullar ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşleri özetlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çevresel ve Sosyal Koşullardan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Çevresel ve Sosyal Koşullara İlişkin Görüşler	Altyapı Eksikliği	18
	Konut ve Isınma	15
	Kişisel Gelişim Faaliyetlerinin Eksikliği	15
	Sosyal Faaliyet Eksikliği	13
	Ulaşım	9
	Güvensizlik	9
	Sağlık Hizmetlerine Erişim	8
	Hijyen Eksikliği	2

Tablo 6 incelendiğinde altyapı eksikliği, konut ve ısınma sorunları, kişisel ve sosyal faaliyetlerin eksikliği öğretmenler tarafından en temel problemler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çevresel ve sosyal koşullara ilişkin görüşleri; “*Köy okulunda hiçbir şey yok. Lojman var ama yaşama uygun değil. Orda lojman var ama gereksiz yapılmış, elektriği*

suyu problemlidir. Kışın ısınma problemi var (Ayşe, Bekir, Canan, Çağan, Ece, Hasan, İbrahim, Jale, Kenan, Leyla).” , “Okulumuzda iletişim sorunuyla karşı karşıyayım. Telefon yok, iletişim yok. Araba yok. Lojman var ancak oturulabilir durumda değil (Davut).” , “Kendimi geliştirebileceğim bir yer yok. Sinema yok, tiyatro varsa bile ben bilmiyorum. Giyim mağazası yok. 2-3 market var. Çok acil kıyafete ihtiyaç olsa alamıyorum. En yakın gidebileceğim yer Midyat. Tek yaptığımız internete girmek, televizyon izlemek, birbirimize gidip gelmek (Çağan, Davut, Ece, Jale).” , “Şu an ben yüksek lisans yapmaktayım. Eğitim olarak hükümet sağ olsun yardımcı oldu bize. 3, 4 yıldır yüksek lisansı bitirmeye çalışıyorum. Aydın’da yaptığım için, gidip gelmede sıkıntı çekiyorum. O yüzden dondurma kararı aldım... (Davut)” , “Sürekli farklı bir dil konuşulduğu için tedirgin oluyorsunuz. Sanki başka bir ülkedeymiş gibi (Bekir, Çağan, Jale, Kenan).”, “Sağlık konusunda da hastaneler biraz geçiş evresi gibi, gelen bir ay duruyor ya da iki ay duruyor. Doktor bulmakta sıkıntı yaşıyorsunuz (Leyla).” , “Hastane olsa da doktor sayısı yetersiz. Her dalda istediğin doktora ulaşamıyorsun. (Canan, Çağan, Hasan, Kenan, Mine).” , “Hijyen yok, hademe var ama bir tane o da baş edemiyor (Ayşe).” şeklindedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bölge özelinde ön plana çıkan temel eğitimsel sorun alanlarının; öğrenci ve velilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan iletişim problemi, ekonomik nedenlerle öğrencilerin devamsızlık yapması, çocuk sayısının fazla olması, öğretmen yetersizliği ve sık yer değiştirmesi, fiziki alt yapı, materyal temini ve eğitim programının bölgeye uygun olmaması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sosyal ve çevresel sorunlarının; barınma, altyapı, ısınma, ulaşım ve sağlık hizmetleri ile sosyal ve kişisel gelişim faaliyetlerinin eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Anlaşılacağı üzere görev yapılan ortama ilişkin pek çok değişken öğretmenleri önemli derecede etkilemektedir.

Basında yer alan öğretmen sorunlarını inceleyen Uygun (2012) öğretmenlerin genel olarak ekonomik ve çalışma koşullarına ilişkin sorunları olduğunu ifade etmektedir. Çeşitli araştırma sonuçlarında ülkemizde öğrenci başarısı ile öğrencilerin öğrenme ve öğrendikleri bilgileri kullanma düzeylerinin düşük olduğu ortaya koyması bu hususun da önemli bir sorun alanı olduğunu göstermektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Gür ve Çelik, 2009; TED, 2007). Farklı araştırmacılar tarafından dile belirtilen (Bakioğlu, 1998; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) bu tür sorunlardan ötürü öğretmenlerin işlerinde yetersizlik, doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşadıkları belirtilmektedir (Telef, 2011).

Ülkemizin çeşitli bölgelerinde kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin araştırmalarda katılımcılar; öğrencilerin ilgisizliği, velilerin ve üst yönetimin yetersiz desteği, kültürel

olanaklardan yoksunluk, araç gereç yetersizliği, ekonomi kaynaklı sorunlar, toplumdaki saygınlığının düşmesi, müfredat ve mevzuatları temel sorun alanları olarak ifade etmişlerdir (Dağdeviren, 2009; Demir ve Arı, 2013; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Turan ve Garan, 2008). Bunlara ek olarak Dağdeviren (2009) ve Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) araştırmalarının bulguları öğretmenlerin çevresel koşullara ayak uydurma ve köy halkıyla etkileşime girme konularında zorlandıklarına işaret etmektedir. Turan ve Garan (2008) ise kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların temelinde kırsal gerçeğinin göz ardı edilmesinin yattığını ve bu bölgelere uygun eğitim politikaları geliştirilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada katılımcıların öğrenci ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yukarıda sıralanan problemlere ek olarak öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasının bölge şartları doğrultusunda ortaya çıkan bir problem olduğu görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki eğitimin önünde önemli bir engel teşkil eden dil problemine yönelik olarak Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan (2004) bir yaz anaokulu pilot uygulaması gerçekleştirmişler ve araştırmalarının sonuçları okul öncesi eğitimi programının çocukların bilişsel ve dil becerileri üstünde etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmalarında bu bölgeye öncelik verilmesinin ilgili problemin aşılması yolunda katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Bölge şartları doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer problemin öğrencilerin ekonomik nedenlerle okula devamsızlık yapması olduğu görülmektedir. Bu hususta Keyder ve Üstündağ (2006) yaygın kanının aksine Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde sosyal bir politika aracı olarak eğitimin amacına ulaşmasındaki en önemli engelin, bölgenin kültürel yapısından ziyade bölgedeki yoksulluk ve yatırım eksikliği olduğunu belirtmektedir. Demirtaş (2008) da bölgenin eğitim sorununun tarihsel kökenleri olduğuna ve bunların kendine has ekonomik, kültürel ve sosyal özelliklerinden kaynaklandığına işaret etmektedir. Anlaşılacağı üzere bölgenin ekonomik koşulları eğitim üzerinde hayli olumsuz bir etkiye sahiptir.

Katılımcıların öğretim ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; fiziki alt yapı, araç gereç materyal temini sorunu, hazır plan ve müfredatın bölgeye uygun olmamasının bölge şartları doğrultusunda ortaya çıkan problemler olduğu görülmektedir. Pek çok araştırmacı ve kuruluş (OECD, 2013; TED, 2007; TÜİK, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011) Türk eğitim sistemine ilişkin sorunların; fiziki ve teknik altyapı, finansman sorunları, müfredat ve öğretime ilişkin sorunlar, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, sistemin merkezî yapısı ve sınav odaklı olması, okul öncesi eğitim ve genel eğitim politikaları ile ilgili bazı hususlarda yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bu hususta Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2014 Stratejik Planında (MEB, 2009) ilgili sorun alanlarının Bakanlığın zayıf yönleri olarak tespit edilmiş olması üst yönetimin farkındalığına işaret ettiği gibi bu sorun alanlarının uzun vadede çözüme kavuşturulabileceği fikrini akla getirmektedir.

Gedikoğlu (2005) ise ilköğretimdeki finansman, bina, donanım, laboratuvar ve kütüphane yetersizliklerinin en çok kırsal kesimlerde hissedildiğini ve ayrıca Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki feodal yapının kız çocuklarının eğitimini engellediğini ifade etmektedir. Anlaşılacağı üzere araştırma neticesinde elde edilen sorunlar Türk Eğitim Sisteminin genel sorunları olup bölgede daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Örneğin TÜİK (2014) yaptığı yaşam memnuniyeti araştırması sonuçlarına göre devlet okullarında eğitim araçlarının niteliği/sayısı sorun alanının ülke ortalaması %32,4 iken Şırnak'ta ilgili ortalama %69'a yükselmektedir. Ancak ilgili araştırmada ülkemizde eğitim hizmetlerinden genel memnuniyet ortalamasının 2004 yılında %48,7'den 2013 yılında %69,6'a çıkmış olması yıllar bazında olumlu yönde bir gelişme olduğuna işaret etmektedir.

Bölge şartları doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer problemin de öğretmenlerin sık değişmesi olduğu görülmektedir. Bu hususta Demirtaş (1988) dezavantajlı olarak ifade edilebilecek bölgelerde öğretmenlerin uzun süre görev yapmaktan kaçındığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin yurt içinde dengesiz olarak istihdam edildiğine işaret eden Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) de Batı illerinden doğuya, kentlerden köylere doğru gidildikçe öğretmen sayıları azalmakta olduğunu; bu duruma müdahale etmek için yürürlüğe konulan mecburi hizmet ve norm kadro uygulamalarının net bir çözüm ortaya koyamadığını ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptığı çevreyle psikolojik bir bağ kurmasını engellediği gibi öğrenciler üzerinde ileride telafisi mümkün olmayan problemlere yol açabilmektedir. Nitekim çalışma grubumuzun genç öğretmenlerinden oluşması ve okullarındaki hizmet sürelerinin kısa olması bu durumu desteklemektedir.

Katılımcıların veli ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklanan sorunlar ile cinsiyet ayrımının bölge şartları doğrultusunda ortaya çıkan problemler olduğu ifade edilebilir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2010) 2009 eğitim öğretim yılının değerlendirmesine ilişkin raporlarında, yüksek öğrenci sayısına sahip Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerinde öğrenci başına düşen harcamaların azaldığı ve bunun da eğitimde eşitsizliklere neden olduğu dile getirilmektedir. Bu illerin dezavantajlı konumu ise net okullulaşma oranları, devamsızlık oranları, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklar ile öğretmen istihdamının bölgelere göre farklılaşması gibi diğer göstergelerle de derinleşmektedir. Kurumun 2013 yılına ilişkin raporu (ERG, 2014) bölgesel eşitsizliklerin azaldığı ancak halen devam ettiğine işaret etmektedir. Anlaşılacağı üzere bölgesel farklılıklar eğitimde fırsat ve olanak eşitliğine olumsuz yönde etki etmektedir. Gür ve Çelik (2009) ise bölgeler arası eşitsizliklerin MEB'in planlama becerisi yanında bölgeler arası kalkınmışlık düzeyleri arasındaki farktan, güvenlik sorunlarından ve göçün neden olduğu demografik yapıdaki ani değişimden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu faktörlerin bölgede görev yapan öğretmenlerin yer değiştirme talebinde bulunmasıyla ilgili olduğu da ifade edilebilir.

Katılımcıların çevresel ve sosyal koşullar ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; barınma, altyapı, ısınma, ulaşım ve sağlık hizmetleri ile sosyal ve kişisel gelişim faaliyetlerinin eksikliği gibi pek çok konu başlığı göze çarpmaktadır. Nitekim çalışmalarında Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2007 yılında yapmış olduğu "Yaşam Memnuniyeti" anketini analiz eden Gürsakal ve Öngen (2008) sağlık, asayiş, eğitim ve kamu hizmetlerinden memnuniyet hususlarında kır ve kent nüfusları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmalarında bölge düzeyindeki eğitim yöneticilerinin eğitimsel sorunlara ilişkin görüşlerini inceleyen Erdem, Aydın, Taşdan ve Akın (2011) da kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin barınma imkânlarının yetersizliğinin, öğretmen yer değiştirme sıklığının fazla olmasının ve öğretmen sayısının yetersizliğinin en temel 10 problem arasında yer aldığını tespit etmiştir. Anlaşılacağı üzere bölge şartları öğretmenleri yer değiştirme talebinde bulunmaya mecbur bırakmaktadır.

Özetle araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları eğitimsel ve çevresel sorunların gerek köy şartlarından gerek bölgenin özel şartlarından ötürü diğer illerden belirli düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Türk eğitim sistemindeki genel sorunların bölgede daha fazla hissedildiği; çalışma koşulları ile birlikte çevresel ve sosyal imkânların yetersizliğinin öğretmenlerin görev yaptığı koşulları ağırlaştırdığı ve bu durumun da bölgedeki eğitim faaliyetlerine olumsuz yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Bölgede görev yapan öğretmenler için Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oryantasyon birimleri kurulmalı; ve bu birimler öğretmenlerin barınma, ısınma ve altyapı ihtiyaçlarına azami ölçüde cevap verebilecek mekanların teminini sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin bu bölgede belirli süre görev yapmaları gerek maddi gerek manevi (hizmet puanı verme, hizmet içi eğitim taleplerinde öncelik sağlama vb.) pekiştirme yollarıyla teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin sosyal imkânlarını karşılayabilecek fiziksel ortamlar hazırlanmalı veya var olan fiziksel ortamlar (öğretmen evi, kütüphane, sinema vb.) iyileştirilmelidir.
- Bölgede Türkçe dil öğretimini öncelikli hedef olarak benimseyen bir okul öncesi eğitimi girişi başlatılmalıdır.
- Bölgedeki ekonomik sorunların aşılmasına katkıda bulunmak üzere kamu kurumlarınca meslek edindirme kursları açılmalı ve vatandaşların katılımı teşvik edilmelidir.
- Bölgede görevli öğretmen, okul müdürü, İl / İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve akademik personelin bölge şartlarında eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin paylaşılabileceği sempozyum ve çalıştaylar düzenlenmeli; elde edilen sonuçlar

doğrultusunda eğitim programı bölge koşulları ile uyumlu hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 1119.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. [<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>]. Erişim tarihi: 12.02.2015.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, Londra: Routledge.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010) PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.
- Dağdeviren, İ. (2009). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları (Çanakkale ili örneği), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirtaş, A. (1988). Temel eğitimimizin temel soruları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 51 – 63.
- Demirtaş, B. (2008). Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde eğitim ve öğretim (1923-1938), *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 41, 63-87.
- DPT. (2003). İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. Ankara: DPT Yayın No: 2671.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Erdem, M. Aydın, İ., Taşdan, T. ve Akın, U. (2011). Educational problems and solutions in Turkey: The views of district governors, *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 242-256.

- ERG. (2010). Eğitim izleme raporu 2009. [<http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1038>]. Erişim tarihi: 12.02.2015.
- ERG. (2014). Eğitim izleme raporu 2013. [<http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1038>]. Erişim tarihi: 12.02.2015.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. SETA Rapor.
- Gürsakal, S. ve Öngen, K. B. (2008) Yaşam memnuniyeti anketinin istatistiksel yöntemler ile analizi, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-14.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions, *Educational Research*, 42(1), 1–11.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hürriyet. (2014). Öğretmenlerin tercihi Ankara. [<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/22766375.asp>]. Erişim tarihi: 05.01.2015.
- Keyder, Ç. ve Üstündağ, N. (2006). Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da sosyal ve ekonomik öncelikler, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Leithwood, K. (2006) The 2005 Willower Family lecture: Leadership according to the evidence, *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 177-202.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K. Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York: Wallace Foundation.
- MEB. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2014). Sayısal veriler. [http://ikgm.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207]. Erişim tarihi: 05.01.2015.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda VE Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(12), 859-878.
- OECD. (2013). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye. [<http://abdigm.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/26>]. Erişim tarihi: 11.02.2015.
- ÖBBS. (2002). ÖBBS 2002 İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Durum Belirleme Raporu. [<http://yegitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=81>]. Erişim tarihi: 05.01.2015.

- ÖBBS. (2009). Ortaöğretim ÖBBS Raporu 2009. [[http://yegitek.meb.gov.tr/earged/ arasayfa.php?g=81](http://yegitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=81)]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- ÖSYM. (2014). Geçmiş yıllara ait sayısal bilgiler. [<http://osym.gov.tr/belge/1-12668/gecmis-yillardaki-sinavlara-ait-sayisal-bilgiler.html>]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2010), 17-29.
- Öztürk, M. (2013). Öğretmenlerin eğitim sistemlerine sağladığı katma değer: Finlandiya örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 298-310.
- PISA. (2006). PISA 2006 Ulusal Nihai Rapor. [http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- PISA. (2012). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. [http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Telef, B. (2011) Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- TED, (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri Özet Rapor. [<http://www.ted.org.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EFA8692CA387284D2E>]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- TIMSS. (2007). TIMSS 2007 Ulusal Nihai Rapor. [http://timss.meb.gov.tr/?page_id=25]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- Turan, S. ve Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 116-128.
- TÜİK. (2014). Yaşam memnuniyeti araştırması. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Yayın No:4171.
- Türk Eğitim Sendikası. (2014). Ücretli öğretmen araştırması [http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=15527]. Erişim tarihi: 14.01.2015.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları, *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 194, 72-90.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1).

- Vikipedi. (2014). İnsani gelişme endeksi. [http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsaniGeli%C5%9Fme_Endeksi]. Erişim tarihi: 30.01.2015.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 942-973.