



ICODa

Köy Okulları Değişim Ağı

öğretmen gözünden köy okulları ve köy öğrencileri: avantajlar, problemler ve çözüm önerileri

Yazarlar: Burcu Borhan Treli, iğdem Akkanat, Mine Ekinci

Araştırma ekibi: Ceki Hazan, Dilek Meng

Editörler: Arzu şahin, OĞulcan Yediveren

şubat, 2019

İçindekiler

1. GİRİŞ	3
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1 Köy, Kır ve Kent	4
2.2 6360 Sayılı Büyükşehir Yasası	6
2.3 Köy Okullarında Temel Sorunlar	7
I. Öğretmen İstihdamı	8
II. Öğretim Programları/Müfredat	10
III. Fiziki Ortam ve Teknolojik Altyapı	11
IV. Yoksullukla İlişkili Problemler	11
3. TÜRKİYE'DE KÖYDE EĞİTİMİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ	12
3.1 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları	12
3.2 Köy Enstitüleri (1939-1944)	13
3.3 Köy Enstitüleri Sonrası Yasal Düzenlemeler	13
4. TÜRKİYE'DEKİ KÖY OKULLARI ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN BAZI ARAŞTIRMALARIN SONUÇLARI	15
5. KÖY OKULLARI DEĞİŞİM AĞI 'NIN (KODA) ARAŞTIRMASI	16
5.1 Araştırmanın Amacı	16
5.2 Yöntem	16
5.3 Online Anketten Elde Edilen Bulgular	18
5.4 Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular	32
5.4.1 Köyde öğretmen yaşamı	32
5.4.2 Köy okullarında yaşanan genel problemler	35
5.4.3 Köydeki öğrenciler	39
5.4.4 Çevredeki okullarla iletişim	40
5.4.5 Aile-Okul ilişkisi	40
5.4.6 Köy okullarının avantajlı yanları	41
5.4.7 Öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri	42
6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	44
KAYNAKLAR	49

1. GİRİŞ

Geçen 15 yılda genel bütçeden eğitim için ayrılan payın büyük ölçüde arttığını görüyoruz. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2017-18 eğitim yılında yaşanan gelişmeleri değerlendirdiği Eğitim İzleme Raporu'nda da belirtildiği üzere merkezi bütçedeki payı azalmış olsa da MEB bütçesi 2007 yılından bu yana 2 kat büyümüş olup en çok harcama ilköğretim seviyesinde yapılmıştır (37). İlkokul seviyesindeki okullaşma oranı 20 yılda %37,87'den %96,30'a ulaşmıştır (TUIK, 2017). Bunun yanı sıra Avrupa Birliği'nin hazırladığı 2018 Türkiye Raporu'na göre özellikle okul öncesi dönemde okula kayıt olma oranında iyileşmeler gözlemlenmiş ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kız çocuklarının okula gitme oranının %82 olduğu tespit edilmiştir (91). Ancak tüm bunlara rağmen halen eğitimin genel kalitesine ilişkin sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümlerin etkinliğinin sorgulanması devam etmektedir.

UNICEF'in "Geleceği Kurma: Çocuklar ve Zengin Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" adlı çocukların yaşam koşullarına ilişkin 9 kategoride ülke performanslarının incelendiği rapora göre (2017), Türkiye genel sıralamada sonlarda yer alırken Eğitim Kalitesi kategorisinde ise en son sırada yer almıştır. Okullardaki eğitim sistemini geliştirmek ve "dünya ile nasıl rekabet ettiğini de karşılaştırma olanağı" bulmak için Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) Türkiye için açıklanan en güncel verilerinde de 2012-2015 yılları arasında 15 yaşındaki öğrencilerin eğitim performansları fen, matematik ve okuma alanlarında düşüş göstermiş (Şirin & Vatanartıran, 2014: 15) ve Türkiye'deki 16-24 yaş arasındaki gençlerin beceri düzeylerinin uluslararası bir karşılaştırma yapıldığında daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (ERG İzleme Raporu, 2018: 37).

Bu raporlarda gözlemlenen bir başka nokta da raporları oluşturan öğretimsel çalışmalar bağlamında köy okulları özelinde kırsal alanda eğitimin kalitesinin sorgulandığı araştırmalar ne yazık ki görece olarak azdır. Dolayısıyla, araştırmaların kapsamı genişletilmiş, okullaşma oranı artmış ve sorunlar belirlenmiş olsa da köy okullarında eğitim denildiğinde bir dizi sorun hala çözüm beklemektedir. Bu sorunların bazılarını şöyle sıralayabiliriz: kız çocuklarının okula gönderilmemesi, ev işleri veya tarlada çalışmak için öğrencilerin okulu bırakmak zorunda kalması, okulun fiziksel şartlarının öğretime uygun olmayışı, müfredatın yerel şartlara uygun olmaması, dil farklılıkları, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere eşit fırsatların sunulmaması, çocuklara yönelik cinsel istismar ve kötü muamelenin yaygınlığı, öğretmenlere yeterince destek verilmeyişinin yanı sıra mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin şartların güç olabildiği köylere

atanması ve öğretmen eğitiminde kırsala yönelik yeterli bilgi ve pratiğin sunulmaması (Çiftçi ve Cin, 2017; Gümüş ve Wingenbach, 2015).

Köy Okulları Değişim Ağı (KODA) bu ve benzeri problemlere bütüncül bir şekilde yaklaşmayı hedefleyen, toplumsal değişimi ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için köyleri merkez alan Aralık 2016'da kurulmuş bir sivil toplum örgütüdür. Türkiye'nin köy okullarında kırsaldaki koşullara uygun, bütünsel ve nitelikli bir eğitimin sağlanması misyonuyla çalışır. Bu amaç doğrultusunda, köy öğretmenlerini eğitimler, mentorluk, akran ve gönüllü desteği, örnek uygulamalar, bilgi kaynakları gibi çeşitli yöntemlerle bütünsel biçimde desteklemeye yönelik faaliyetler yürütür.

Bu rapor, KODA'nın kuruluşundan önce ihtiyaç analizi ve araştırma yapılan dönemde köy öğretmenleri ile yapılmış olan online anket ve mülakatlardan toplanan verilerin analizi ve bu verilerin literatür taraması ile desteklenmesi ile ortaya çıkmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Köy, kır ve kent

Köy, kır ve kent ekseninde yapılan çalışmaların ve alınan politik kararların sonucunda birbirinden farklı dönemsel uygulamalar pratiğe konmuş olsa da amaç her seferinde de toplumu dönüştürmek ve kalkındırmak olmuştur. Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde önem vermeye başlanan kırsal kalkınmanın (Nerse, 2014: 169) Cumhuriyetle birlikte hız kaybetmediğini hatta köylerin Cumhuriyetin kuruluşunun ilk zamanlarından itibaren kırsal dönüşümü etkileyecek önemli bir olgu olarak ele alındığını görmekteyiz (Sirman, 1990: 95).

1930'larda başlayan monografik köy çalışmaları, 1940'larda akademisyenlerin girişiyle daha sistemli bir hal alarak Türkiye'de bilimsel araştırmaya dayalı sosyolojinin bir disiplin olarak ortaya çıkışında önemli bir rol oynamış (Sirman, 1990: 95; Planck, 1971: 226-232) ve bu çalışmalar "Birinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından Batı'da kır sosyolojisi olarak [anılırken] Türkiye sosyoloji literatüründe Cumhuriyetin ilk zamanlarından itibaren köy sosyolojisi" adıyla kullanılmıştır (Nerse, 2014: 166). 1960'larda da üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde ders olarak okutulmaya başlanmış ve yine aynı yıl Köy İşleri Bakanlığı kurulmuştur (Planck, 1971: 231).

Köy kavramının tanımı 2012 Büyükşehir Yasası ile değişmiş olsa da (bkz: 2.2) köyün ilkin "yüz yüze ilişkilerin hüküm sürdüğü bir yerleşim biçimi olarak toplumsal tiplerin belki de en basiti olarak" (95) tanımlandığının altını çizen Sirman (1990) Amerikan sosyolog ve antropolog olan Redfield'in analizlerine dayanan görüşlere göre kentten ayrılan köy yaşantısına dair çeşitli karakteristik özellikleri şöyle sıralar:

- 1) tarımsal üretimin iktisadi faaliyetlerin başında gelmesi,
- 2) iş bölümünün fazla gelişmemiş olması ve dayanışma biçiminin Durkheim'in mekanik dediği şekle benzemesi,
- 3) ailenin temel ünite olarak tanımlandığı katmanlaşmamış, homojen bir 'cemaat' yapısına sahip olması,
- 4) bu yapının yeniden üreyebildiği; yeniliğe kapalı, geleneksel bir dünya görüşünün hakim olması. (96)

Başlangıçta homojen, durağan ve dışa kapalı bir yapı olarak kavramsallaştırılan köy toplumu, 1970'lerden itibaren kapitalizme özgü yeni sınıf sisteminin ve bu sistemin temelindeki sömürü ilişkilerinin ne ölçüde yaşandığı sorusu ekseninde incelenmeye başlanmıştır. Köy ekonomisinin ulusal ekonomiye nasıl ekleneneceği sorunsalı da başka merkezi bir konu haline gelmiştir (Sirman, 1990: 98). Bu konuda sayısız araştırma ve yayın olduğunu söylemek mümkün. "Kapitalizm ve Köylülük" adlı yazısında Köymen (2009) köy ekonomisini küresel pazarı yöneten kapitalist ilişkilerden bağımsız değerlendirme eğilimini eleştirir. Örneğin, Cumhuriyet kurulduğunda kırsal kesimde yaşayan ailelerin %5'inin tüm toprakların yarısından fazlasına sahip olduğunu ve dolayısıyla da köylülüğü romantikleştirerek "Türkiye'de hiçbir zaman büyük toprak mülkiyetlerinin olmadığı ve Türkiye'nin tarımda kendi kendine yeten adeta bir küçük köylü cenneti olduğu" söyleminin gerçek dışılığını vurgular (27).

Ulrich Planck, 1970'lerin başında "Türkiye'de Köy Sosyolojisi" adlı makalesinde köye ait yaşam biçimlerinin ve ilişki şekillerinin sürdürüldüğü şehir etrafında oluşmuş gecekondu mahallelerini sosyolojik olarak köy tanımının içine dahil etmiş ve köy, köylülük tanımlarının çerçevelerini coğrafi sınırların ötesine genişletmiştir. Nerse'ye (2014) göre de köy ve kır kelimeleri birbirinden farklı iki ayrı olgudur ve "kır kavramı daha genel bir kavram olup, köy ve köy altı yerleşim birimleri ile beraber belde/kasaba gibi birimleri de kapsar ve köye göre kentle daha fazla etkileşimde, kırsal/kentsel etkileşime daha açıktır" (167).

Özellikle de köyden kente göç ile kırsalın kente doğru genişlemesinin yanı sıra "kentsel alanlar[ın] da kırsala yakınlaşmaya başlamış" olduğu gözlemlenebilir bir olgudur ve Nerse ve Türk (2017) bu durumu "emek güçlerinin yakınlaşarak istihdam yapılarının ortaklaşması, aynı ekonomik yapılarda çalışmanın yaygınlaşması ve aynı üretim ilişkilerine katılım" gibi her iki alanı da etkileyen ve her ikisi için de bağlayıcı olan ortak değişkenlerin varlığı ile açıklarlar (505). AB müktesebatına uyum çerçevesinde getirilen yeni içerikler de mevcuttur. Bu bağlamda yeni köy tanımlarının kapsamına "kır, örgütlenme, süreklilik, çevre, yoksulluk, bölgeler arası eşitsizlik" gibi başlıkların da dahil edildiğini görmekteyiz (Nerse, 2014: 168).

2.2 6360 Sayılı Büyükşehir Yasası

İlk kez 1924 tarihli 442 sayılı Köy Kanunu'nda köylerden nüfusları "150 ila 2000 arasında olan; cami, mektep, otlak, yaylak, bataklık gibi orta malları bulunan ve toplu veya dağınık evlerde oturan insanlar, bağ ve bahçe tarlalarıyla birlikte" oluşum gösteren ve hukuki olarak da tüzel bir kişiliğe sahip olan yerel yönetimler olarak bahsedilir (Karaaslan, 2013: 148). Aynı kanunun diğer maddeleri, eski *köy yapılanmasının* tüm unsurlarını bize detaylı bir şekilde anlatır:

- a. Nüfusları 150 ila 2000 arasında değişen köylerin cami, okul, otlak, yaylak, bataklık gibi orta malları olup bunlar o köyde yaşayan köylüler tarafından kullanılır.
- b. Köy işlerinin bir çoğu zaten bütün köylü birleşerek imece yapılırken köy teşkilatlanmasının yönetsel ana unsurları şunlardır:
 - köy muhtarı ve başında bulunduğu bir ihtiyar meclisi
 - köy muhtarı ve ihtiyar meclisi üyelerini seçecek köydeki kadın ve erkeklerden oluşan bir köy derneği
 - köy korucuları
 - köy imamı
- c. Köyler hukuki olarak tüzel bir kişiliğe sahiptirler. Yani bu şu demektir: köy muhtarlıklarının bütçe yapma, gelir elde etme, harcama yapma ve gayrimenkul edinme gibi yetkileri vardır (Demirkaya & Koç, 2017)
- d. Bu da köyleri özellikle de kararların doğrudan köy halkı tarafından alınarak yapıldığı bir takım işlere ilişkin olarak özerk yani bağımsız kılar.

Yerel yönetimlerde gerekli reformları gerçekleştirmek üzere 2012'de hayata geçirilen 6360 Sayılı Büyükşehir Yasası ile birlikte ise yerleşim birimi olarak köy olan bazı yerler mahalle statüsü altında incelenmeye başlanmış ve ilçe belediyelerine bağlanmıştır. Bu yeni durumun birden çok sonucu olmuştur:

- Büyükşehir Belediyesi olarak kurulan illere bağlı ilçelerin sınırları içindeki köyler mahallelere dönüştürülürken köylerin tüzel kişilikleri kaldırılır. Toplamda 1592 belediye ve 16.082 köy kapatılarak mahalleye dönüştürülür (İzci & Turan, 2013).
- Mahalli hizmetler köylerin kendi teşkilatlanması yerine belediye ve bağlı idareler tarafından yerine getirilmeye başlanır. Yani köyler merkezi yönetime bağlı bir birim haline gelirler.
- Yukarıda sayılan mahalli idare birlikleri ilk mahalli seçimlerden önce tasfiye edilir.
- Köylerde görev yapan geçici ve gönüllü köy korucularının görev ve haklarında bir değişiklik yapılmamıştır.

- Mahalleye dönüşen köy ve belediyelerce kullanılan mera, yaylak, kışlak gibi yerlerden mahalle sakinleri faydalanmaya devam edebilecektir.

Özetle, yönetim yapısı bakımından “köy muhtarlıklarının tüzel kişiliği sona ermiş, bütçe yapma, gelir elde etme, harcama yapma ve gayrimenkul edinme” (Demirkaya & Koç, 2017: 125) gibi yetkileri kaybolarak merkezi yönetime bağlı bir birim haline gelmişlerdir. Birtakım işlerin doğrudan halk tarafından alınan kararlarla yapıldığı köylerde özerkliğin yitirilip merkezi yönetime bağlı hale gelmesi bazı olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Bazı araştırmacılara göre özerkliğini yitirmiş köyler kentlere kıyasla merkezi yönetimden hizmet alma konusunda dezavantajlıdır:

Yeni yapılanmaya çalışan ve alan tecrübesi olmayan belediyelerin, geleneksel kırsal özellikleri ile birlikte kentsel hizmetleri bekleme durumunda olan yeni “köy mahallelere” etkin hizmet götürmeleri elbette kolay olmayacaktır (Demirkaya & Koç, 2017: 130)

Mahalleye dönüştürülen köylerde verilecek mahalli hizmetler, şehirle mukayese edildiğinde öncelik sıralamalarında oldukça gerilerde olacağından ve köy tüzel kişiliği de olmadığı için bu hizmetler o köyler tarafından da yerine getirilemeyeceğinden dolayı hizmet almada ciddi eşitsizlikler ortaya çıkacaktır (Karaaslan, 2013: 150)

Bu yasa ile birlikte köylere ait demografik verilerin de oldukça değişmiş olduğunu görmekteyiz. Örneğin 2012 verilerine göre Türkiye’de nüfusun %22,7’si köylerde yaşamakta iken 2013’te bu yasadaki dolay köy nüfusunun %8,7’ye düştüğünü görmekteyiz (TUİK, 2012, 2013). Bu durum eğitim istatistiklerine de yansımıştır. 2012 Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 228.951 okul öncesi, 1.262.258 ilkökul ve 994.383 ortaokul öğrencisi köyde eğitim görmekteyken, günümüzde bu sayı oldukça azalmıştır. MEB 2017 verilerine göre 90.105 okul öncesi, 324.324 ilkökul ve 330.252 ortaokul öğrencisi köyde eğitim görmektedir. ERG’nin Eğitim İzleme Raporu 2017-18’de de belirtildiği üzere kentleşmenin etkisiyle şehirlerde yaşayan genç nüfusun sayısında bir artış gözlemlenmekte olsa da bu yasanın kapsamının genişletilmesiyle “Türkiye’de 15-29 yaş arası genç nüfus içinde kentlerde yaşayanların oranı 2007 yılında %71 iken 2017’de %93” olmuştur.

2.3 Köy Okullarında Temel Sorunlar

Dünya Bankası (2010) çalışmasına göre Türkiye’de kır ve kent ayrımının gelir farklılıklarından sonra en önemli göstergelerinden biri de eğitim çıktılarındaki farklılaşmadır. PISA 2009 sonuçlarının yorumlandığı PISA Bülteni’ndeki değerlendirmeye göre “OECD ülkeleri arasında ortalama olarak nüfusu 100.000’den fazla olan şehirlerdeki okullara giden öğrenciler, PISA

sınavında köylerde, kırsal alanlarda ve 100.000'e kadar nüfuslu ilçelerdeki okullara giden öğrencilerden daha iyi başarı sergilemişlerdir." Başarıdaki *şehir avantajının* kaynağı olarak da şehirlerde öğretmen eksikliğinin olmaması ve daha fazla çeşitlilik ve sayıdaki okul dışı aktivitelerin varlığı gösterilmiştir (PISA Bülteni 28, 2013).

Halbuki eşit eğitim fırsatları sağlamak bir insan hakkı meselesidir ve yoksulluk döngülerini kırmak aynı şekilde toplumsal kapsayıcılık, demokrasi ve ekonomik kalkınmayı sağlayacak bir araç olabileceğinden (Reimers, 2000), Türkiye'deki kırsal ve kentsel alanlardaki fırsat farklılıkları bir an önce ele alınması gereken bir sorundur. Uluslararası literatürde sorunların genellikle beş farklı seviyede gerçekleştiğini görmekteyiz: öğretmen istihdamı, öğretim programları/müfredat, fiziki altyapı ve teknolojik donanım; dağınık, merkezden uzak ve nüfusu az köylerde/topluluklarda yaşam ve yoksullukla ilişkili problemler.

I. Öğretmen İstihdamı: Eğitim sendikası Eğitim-Bir-Sen'in 2016 tarihli raporuna göre yükselen okullaşma oranı ve öğrenci sayısı artışından ötürü Türkiye'de çok sayıda öğretmen alımı gerçekleştirilmiş ve bu durumun doğal bir sonucu olarak da çok sayıda tecrübesi az öğretmen sisteme katılmıştır. Sosyo-ekonomik olarak ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında dezavantajlı konumda olan köy okulu öğrencilerinin daha az tecrübeli öğretmenlerle buluşması bu durumda kaçınılmaz olmuştur. Bu da "eğitsel başarı özelinde mevcut bölgeler arası eşitsizlikleri daha da derinleştirme riski[ni]" arttırmaktadır (36).

Ülke genelinde öğretmenlerin bölgelere göre hareketliliğinin ve dağılımının oldukça farklı olduğunu görürüz ve çoğu zaman köy okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu sosyal ve ekonomik imkanların azlığı sebebiyle daha düşüktür (Azano & Stewart, 2015; Ferreira, 2011; Eppley, 2009; Sher, 1981). Uzak kırsal bölgelerdeki köy okullarına tayinleri artırmak ve dağılımı dengelemek amacıyla "Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek" (2013) başlıklı Dünya Bankası belgesinde de bahsedildiği üzere eğitim meslek politikalarında iyileştirmeye gidilmiş ve çeşitli teşvik ve özendirici seçenekler sunulmaya başlanmıştır. Örneğin, "yeni ve yüksek nitelikli öğretmenlere, daha sonra istedikleri okullarda ve pozisyonlarda çalışmak için başvuru olanağı kazandıracak yeterli puanı toplayabilmek üzere başarıda geri kalan illerde çalışmayı isteyip istemedikleri" sorulmaya başlanmıştır (2). Ancak lojman sorunu, yaşam şartlarının güçlüğü ve benzeri sorunlar bu teşvikler önünde engel teşkil etmeye devam etmektedir.

Her yıl atamaların çok büyük bir bölümünün Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki illere yapılmasına rağmen il dışı tayin taleplerinin yoğunluğu nedeniyle öğretmen sayılarının en çok bu bölgelerde düştüğü görülür. Milli Eğitim Bakanlığı Ulusal Öğretmenlik Stratejisi'ne göre, 2016 yılı itibarıyla Türkiye genelinde öğretmenlerin ortalama hizmet yılı süresi 11.4'tür ve bu süre

Güneydoğu Anadolu Bölgesi için 6.4 iken Ege bölgesinde 14.2'dir. Durum böyle iken yıl içerisinde birden fazla öğretmen değiştiren öğrenciler için *eğitim öğretimde kalite ve istikrar sorununu çözmek üzere* MEB tarafından 2006-2009 yılları arasında da denenmiş olan sözleşmeli öğretmen istihdamına tekrar gidilmiştir. Türkiye'deki öğretmen istihdamına ilişkin politikaların ve uygulamaların içeriğine bakıldığında 3 ana tip istihdam modelinden bahsetmek mümkün: kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik. Aşağıdaki tablo sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasındaki farkları özetler. Devamındaki açıklama kısmında ise bu iki grubun kadrolu öğretmenler ile arasındaki farklar özlük hakları bakımından açıklanmaktadır:

SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK	ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK
4+2 yıl hizmet	1 ay ile 1 yıl arasında değişir
sözlü sınav uygulaması var	sözlü sınav uygulaması yok
başarı kriteri var	başarı kriteri yok
adaylık eğitimi mümkün	adaylık eğitimi mümkün değil
kadroya atanmak mümkün	kadroya atanmak mümkün değil

- Sözleşmeli Öğretmenlik:** 2016 yılından itibaren dört yıl süreyle tercih ettikleri yerlerde her yıl sözleşmeleri yenilenecek şekilde öğretmenler sözleşmeli olarak atanmaktadır. Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmeliğin 19. maddesine göre “dört yıllık çalışma süresini tamamlayarak adaylık sürecinde başarılı olanlar, talep halinde görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanır.” Öğretmen kadrolarına atanan sözleşmeli öğretmenler **aynı okulda** en az 2 yıl daha görevlerine devam ederlerse, toplamda 6 yıl görev yaptıktan sonra adaylık hükümlerinden muaf olur ve kadroya atanabilirler. Sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin çok çeşitli eleştiriler ve rahatsızlıklar mevcuttur. Örneğin, kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler arasında ek ders ücretlerindeki SGK kesintileri, maaş farklılıkları, görev yeri değişiklik hakkının yanı sıra eş-çocuk-doğum yardımlarının ve hizmet puanlarının olmaması gibi özlük hakları bakımından var olan farklılıklar öğretmenlerin bu konu ile ilgili duydukları rahatsızlıkların en başında gelir (ERG, Uzun Hikaye: Bir Meslek, İki Kadro, 2018).
- Ücretli Öğretmenlik:** Ücretli öğretmenler, herhangi bir sözlü sınava tabii tutulmaksızın ve aynı zamanda eğitim fakültesi mezunu olmaksızın okulların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen süre boyunca ders saati ücreti karşılığında görev yapmak üzere atanırlar. Türk-Eğitim-Sen’in 2018 yılında gerçekleştirdiği ücretli öğretmenlik araştırması sonuçlarına

göre 64 ilde 76 bin 605 ücretli öğretmen okullarda görev yapmaktadır ve bu sayı son bir yıl içinde 13 bin civarında artmıştır. Yine aynı araştırmanın önemle altını çizdiği bir başka tespit de “61 ildeki ücretli öğretmenlerin mezuniyet durumlarına bakarsak; 29 bin 782’si eğitim fakültesi mezunu, 32 bin 930’u lisans mezunu, 9 bin 653’ü ön lisans mezunu” olduğudur. Özel uzmanlık gerektiren zihinsel, görme ve işitme engelli öğrencilerin olduğu sınıflarda herhangi bir uzmanlık eğitimi almamış 2 yıllık meslek yüksek okul mezunu olan ücretli öğretmenlerin görev yaptığı belirlenmiştir. Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı’nın raporu özetler niteliğindeki vurgusu oldukça önemlidir: pedagojik formasyonu, hiçbir güvencesi ve özlük hakları olmayan ve daha ucuza çalışan bir çok kişinin eğitim-öğretime istikrar ve kalite getirmesinin mümkün olmadığı ve sorunun okullara ancak kadrolu öğretmenlerin atanması ile çözüleceği gerçeğidir.

- c. Öğretmenliğe Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim: “Üniversitelerimiz ve Öğretmen Yetiştirme” isimli makalesinde öğretmenlik ve uygulama sorunlarını tartışan Önsöz (1998), öğretmen olacak bireylerin köy koşullarını (özellikle de birleştirilmiş sınıf uygulamasını) birebir pratik etmeksizin deneyimsiz bir şekilde mesleğe başladıklarını ve onlar için öğretmenliklerinin ilk yıllarında köy koşullarının daha zorlayıcı olduğunun altını çizerek (44). Bu hususta Ulusal Öğretmenlik Stratejisi 2016-2023 raporunun hedefleri arasında “eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının alana ilişkin güncel bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması için ilk ve orta dereceli okullarda gözlem, araştırma ve uygulama yapabilecekleri bir sistemin oluşturulması” yer alır (14). Bununla birlikte aynı belgede köy okullarındaki eğitim öğretimde yaygın bir şekilde görülen birleştirilmiş sınıflara dair bir hazırlık uygulamasına rastlanmaz.

II. Öğretim Programları/Müfredat: Dünyanın birçok ülkesinde köy okullarındaki öğretim programı sıklıkla köy hayatının gerçeklerinden uzaktır, öyle ki bazı öğrenciler eğitsel bağlamı anlamakta güçlük yaşayabilirler (Sher, 1981). Ayrıca, yine birçok köy okulunda öğretimde seçmeli dersler veya derse ek aktiviteler bulunmamakta veya sınırlı sayıda bulunmaktadır (Sher, 1981). Türkiye’de de 2004’ten bu yana Türkiye’de eğitimi iyileştirmek için yapılan “müfredat reformu, eğitim ve öğretim materyalleri ve uygulamalarının aşamalı modernizasyonu[nun]” (Dünya Bankası, 2013), köy okullarının öğretim programları ve köy koşulları arasında daha fazla bağlantı kurulabilmesi veya köy okullarındaki öğrencilerin de seçmeli ders ve ek etkinliklerden daha fazla faydalanabilmesi bakımından bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Programlarda ve ders kitaplarında bulunan sınıf içi etkinliklerin birleştirilmiş sınıflar göz önüne alınarak düzenlenmediğini söylemek de mümkündür. Örneğin, öğrencinin sınıf ortamında

aktif bir şekilde yaparak öğrenmesini, araştıran ve tartışan ve de bilgiyi işleyebilecek bir birey olmasını hedefleyen MEB 2018-19 eğitim-öğretim programında birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki farklı hazır bulunuşluk düzeylerine sahip, farklı seviye ve yaş gruplarından öğrencilerin birlikte öğrenmesinin yaratacağı zorluklardan hiç bahsedilmez. ERG'nin (2017) son öğretim programı henüz taslak öneri aşamasındayken paylaştığı "öğrenilecek bilgi miktarının da ders sürelerine göre oldukça fazla olması" değerlendirmesi köy okulları şartları dikkate alındığında istenilen sonuçların alınmasının önündeki engelleri daha belirginleştirir. Öte yandan birleştirilmiş sınıflı okullarda materyal ve araç-gereç yetersizlikleri dikkate alınarak konu ve öğretim faaliyetleri planlanabilir ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri yine köy okulları öğrencilerinin seviyelerine ve farklılıklarına göre belirlenebilir (Özdemir, 2008).

III. Fiziki Ortam ve Teknolojik Altyapı: Dünyanın birçok ülkesinde, dağınık, merkezden uzak ve nüfusu küçük topluluklara hizmet veren köy okulları uygun ısıtma sistemine ve hijyenik koşullara sahip değildir (Ferreira, 2011; Sher, 1981). Türkiye'de de 1997 ve 2007 yılları arasındaki temel eğitim girişiminin odağında da daha çok okul binası inşa etme, sınıfları yenileme, öğretim materyalleri desteği ve maddi yardımlar sunmak olmuştur. Yine de özellikle köy okullarının halen birçok fiziksel ve teknolojik altyapı sorunu ile karşı karşıya olduğu söylenebilir. Okullarda yapılan çalışmalardan daha fazla kazanım ve verim elde etmek için "çalışma odalarının, tam teçhizatlı laboratuvarların, atölyelerin, çok amaçlı salonların (sinema, tiyatro vb.), bilgisayar laboratuvarlarının ve zengin kitaplara sahip kütüphanelerin olması önem taşımaktadır" (Özdemir, 2008).

IV. Yoksullukla İlişkili Problemler: TÜİK 2016 yılı gelire dayalı yoksulluk verilerine göre "Türkiye'de nüfusun % 28,7'si yani yaklaşık 22,8 milyonu yoksulluk içerisinde yaşamaktadır" (Çöpoğlu, 2018: 672). Kartal ve Demirhan (2014)'a göre Türkiye'de kırsal ve kentsel yoksulluk arasında çok yakın bir ilişki vardır ve yoksullukla ilgili çalışmalar genelde kentteki yoksulluğa odaklanmıştır ancak aksine yoksullukla mücadelede kilit alan kırsaldaki yoksulluktur çünkü "kırsal yoksulluk ve yoksunluk göçe, göç kentsel yoksulluğa neden olmaktadır" (137). Kırsal alanda mülk sahibi ve ek geliri olmayan yevmiyeli çalışan köylüler ya da tarım işçileri kentsel alana göçün büyük bir kısmını oluşturur (142). Tekeli'ye (2000) göre, maddi yoksunluğun yanı sıra kırsal yoksulluk yaşayan aileler eğitime, yeterli sağlık imkanlarına, kamu hizmetleri, kültürel faaliyetlere ve teknolojiye erişmekte zorluk yaşadıklarından ya da hiç erişimleri olmadığından kentteki yoksuldan daha yoksun ve döngüsel yoksulluğu kırma anlamında da daha dezavantajlı durumdadırlar (145).

Bu nedenle, yoksulluk içinde yaşayan bu ailelerin kendi kaynakları ile yaşamlarını döndürmeye çalışmaları kaçınılmazdır ve "çocuğun çalışması, evde kardeşlerinin bakımını

üstlenmesi, aile işçisi olarak ücretsiz çalışması aile bütçesine önemli bir katkı olarak görülmektedir” (Çöpoğlu, 2018). Bazı çocukların hayatı zor koşullarda, uygun ev ve beslenme olmadan geçmektedir (Demi, Coleman-Jensen & Snyder, 2010). Ayrıca defter ve kitaplar gibi öğretim materyallerine erişimde sıkıntı yaşıyor olabilirler (Demi, Coleman-Jensen & Snyder, 2010). Bunun yanı sıra, Türkiye’nin belli bölgelerinde yaşayan aileler gezici tarım işçiliği yaparak hayatlarını sürdürürler. Yılın belli zamanlarında hane halkının tamamı ya da bazen bir kısmı yerleşik olarak yaşadıkları yerlerden ayrılarak tarımsal işlerin yoğun olduğu yeni bölgelere işçi olarak çalışmak için göç ederler. TÜİK 2012 verilerine göre Türkiye’de yaklaşık 400 bin çocuk mevsimlik tarımda çalışmaktadır. Çocuk işçiliği öğrencilerin okula devamını ve çalışmalarına odaklanmalarını azaltmaktadır. Çocukların göç ettikleri bölgelerde bulunan okullara gitme hakları bulunsa da içindeki bulundukları ağır yaşam koşulları bu durumun gerçekçi olmadığını gösterir (TEDMEM, 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu, 2018: 156).

TC Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası’nın hazırladığı rapora göre (2010) büyükşehir ve kentler arasında okula devam hususunda çok büyük bir fark gözlemlenmezken “kır-kent ayrımında okula kayıt oranı azımsanmayacak bir şekilde farklılaşmakta, özellikle de liseye geçerken daha da belirgin bir hale gelmektedir” (4). Özellikle de Doğu bölgesinde köylerde yaşayan kız çocuklarının okulu erken bıraktığı ya da devamsızlık yaptığı ve kız çocukların erkek çocuklara kıyasla ailesinin eğitim ve gelir seviyesinin düşük olması, evde çok çocuk olması gibi koşullardan daha fazla etkilendiği görülür (9). Bu durumun özellikle de belli bölgelerdeki kız çocukları için eşitsiz ve dezavantajlı bir durum yaratmaya devam ettiğini söyleyebiliriz.

3. TÜRKİYE’DE KÖYDE EĞİTİMİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

3.1 Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları

Köyler, 1924 anayasasının 87. Maddesinde eğitimin “ücretsiz ve 7-14 yaşları arasında zorunlu olduğu” yer olarak ele alınmıştır (Akyüz, 2001). 1926’da yayınlanan 789 Nolu Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 5. Maddesinde ilkokullar:

1. Şehir ve kasaba gündüz
2. Şehir ve kasaba yatı
3. Köy gündüz
4. Köy yatı olmak üzere ayrılmışlardır (Koçer, 1974).

Bu okullara öğretmen yetiştirme çalışmaları kapsamında 1926 ve 1927’de Denizli ve Kayseri illerinde iki “köy öğretmen okulu” açılmış ancak bunlar uzun soluklu olmamıştır (Genç, 2005: 93). Cumhuriyet döneminde Osmanlı’dan kalan en büyük sorun olan eğitim problemi devam etmiş, bu devir okul ve öğretmen ihtiyacının en yoğun hissedildiği ve

buna ilişkin girişimlerin başladığı dönem olmuştur. Temel eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile olumlu gelişmeler yaşansa da 1923-1924 ve 1935-1936 eğitim öğretim yılları arasında okul sayısı 1381, öğretmen sayısı ise 4731 artmıştır (DİE,1973 s.17). Dağınık köy nüfusu problemin çözümünü zorlaştırmıştır (Sönmez, 2013). Bu dönemde devlet okulları çoğaltılmış, öğretmen yetiştiren kurumlar da yeniden düzeltilmiş, bazı yeni okullar açılmış, bazıları geliştirilmiştir (Şeren, 2008). 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredat Programı yürürlüğe konmuştur (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938). Üç yıllık olan öğretim süresi içerisinde köy okullarında derslerin nasıl yürütüleceği ile ilgili esaslar belirtilmiş ve örnek haftalık ders çizelgelerine yer verilmiştir (Şahin, 2007).

3.2 Köy Enstitüleri (1939-1946)

1930'lu yılların ikinci yarısında nüfusun yüzde 80'ini oluşturan köylerin eğitim ve öğretmen sorununu çözmek amacıyla 1936 yılında başlatılan Köy Eğitimleri uygulaması ile 1937-1938 öğretim yılında açılan iki Köy Öğretmen Okulu, Köy Enstitüleri sisteminin ilk adımlarını oluşturmuşlardır (Gazalcı, 34-35). 1939'daki Birinci Milli Eğitim Şurası'nda da köy okullarına değinilmiş ve köy okullarında öğretim süresi üç yıldan beş yıla çıkarılarak köye öğretmen yetiştirme ele alınmıştır. 1940'da çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile köye öğretmen yetiştirme tamamen Köy Enstitülerine devredilmiştir. Bu yeni eğitim sistemi köy kalkınması denemeleri sonucunda ortaya çıkan "köyü köylüyle kalkındırmak" temel ilkesi üzerine kurulmuştur (Tonguç, 2013: 198).

Köy çocuklarının kendi köyünde öğretmen olarak çalışmak üzere eğitilmesi ilkesiyle "1937-48 yıllarında ülkenin tüm bölgelerine yayılmış 21 Köy Enstitüsü açılır" "(Gazalcı, 17). Sabahattin Eyüboğlu'na göre, enstitüler okul olma niteliğinin ötesinde "aynı zamanda modern bir çiftlik ve öğrencilerin kendi binalarını bizzat kendileri yapmayı, toprağı işlemeyi öğrendikleri, başlangıçta lise derslerinden çok farklı olmayan derslerini bir yandan izlerken, bir yandan da yaşantılarını düzenledikleri bir yatılı kurumdur" (86). Filozof ve eğitim teorisyeni John Dewey 'in 1924 yılında Türkiye eğitim sistemi üzerine hazırladığı raporda yazılanlar ve Köy Enstitülerinde verilen eğitim örtüşür niteliktedir: "köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları ayrıca düşünülmeden vücuda getirilecek bir maarif sistemi nazari ve skolastik olur. Ve genç neslin herhangi bir diğer meslekte muvaffakiyetini temin etmemekle beraber, onları köyden uzaklaştırır" (Tonguç, 2013:78).

3.3 Köy Enstitüleri Sonrası Yasal Düzenlemeler

Köy Enstitüleri 1954 yılında İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştür. 1973 tarihli ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda tüm öğretim kademelerinde istihdam edilecek öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri gerektiği şartı getirilmiştir. İlköğretime sınıf öğretmeni

yetiştirmek üzere 1974/1975 öğretim yılından itibaren İlköğretmen Okulları bünyesinde, lise ve öğretmen liselerine dayalı iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır (Bilir, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile 1997 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır.

Bu yeniden yapılandırmada öğretmen yetiştirme modeli olarak deneysel öğrenmeyi temel alan İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri (Florida) modellerinin ağırlıklı olarak benimsenmesi; üniversitelerin ve dolayısıyla eğitim fakültelerinin gelişmişlik düzeylerine bakılmaksızın öğretmen yetiştirme programlarının açılmasına, kontenjanların artırılmasına, I. ve II. Öğretim yapılmasına izin verilmesi öğretmen yetiştirmede nitelik sorununun devam etmesine, gereksinimden fazla öğretmen mezun edilmesi de yeni istihdam sorunlarına yol açmıştır (Bilir, 2008). 2007’de YÖK öğretmen yetiştirme program içeriklerinde tekrardan düzenlemeye gitmiş ve Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları derslerine yer verilmiştir.

Anayasamızın 42. maddesinde, “Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.” hükmü yer almaktadır. Ayrıca 1973 yılında yürürlüğe girmiş 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” bölümünün “Fırsat ve İmkân Eşitliği” başlıklı 8. maddesinde ise “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.” ifadeleri yer almaktadır. Bu kapsamda İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günübirlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaları amacıyla taşınalı eğitim uygulaması başlatılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2000).

Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması için 1989-1990 eğitim öğretim yılının ikinci yarısından itibaren taşınalı eğitim uygulanmaya başlanmıştır (Özgün, 2007). Taşınalı eğitimin 4306 Sayılı Kanun, 16.08.1997 tarihinde çıkarılan ve 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçiş yapıldıktan sonra okulu olmayan yerleşim yerlerinde yaşanan sıkıntılar sonucunda uygulama alanı yaygınlaşmıştır (Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, 2007).

Son 20 yılda Türkiye’de eğitim sistemi ile ilgili bir dizi değişiklik gerçekleştirilmiştir. 1998-2012 yılları arasında zorunlu eğitim kesintisiz 8 yıl iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim (4+4+4) uygulaması yürürlüğe konulmuştur. Ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve 5. Sınıflar ortaokul kapsamına alınarak sınıfların gruplandırma sisteminde değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklik sonucu okullar ilkokul ve ortaokul olmak üzere ayrılmış, birçok köy okulu öğrenci mevcutlarında yaşanan düşüş nedeniyle kapanma riski ile karşı karşıya kalmıştır.

4. TÜRKİYE'DEKİ KÖY OKULLARI ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN BAZI ARAŞTIRMALARIN SONUÇLARI

Bu alanda yapılan çalışmaların birçoğu öğretmenler ve öğretmen deneyimleri üzerine kurgulanmıştır(Örneğin, Sidekli, Coşkun, Aydın, 2015; Gelebek, Summak & Summak, 2011; Özpınar ve Sarpkaya, 2010). Bu çalışmalarda genellikle köy öğretmenlerinin taşımaları eğitim ve birleştirilmiş sınıflarla ilgili yaşadıkları problemlere odaklanıldığı görülmektedir. Gökçe, Durmaz ve Karakuş'un (2003) kırsal kalkınma açısından köy öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında; köy öğretmenleri eğitim, ulaşım, ekonomi, sulama, altyapı, kanalizasyon, içme suyu, temizlik, insani ilişkiler, örgütlenme ve teknoloji eksikliği problemlerine değinmişlerdir. Bugünkü köy öğretmenlerinin geçmişte köy enstitülerinde olduğu gibi aktif bir rol üstlenmesi için koşulların uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenliklerinin ilk yıllarında köy deneyimi olmayan öğretmenlerin ilk kez köylere atandıkları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının köylerde eğitim bağlamında mesleğe hazır hale gelmeleri büyük önem arz etmektedir. Nitekim Kızılaslan (2012) öğretmen adaylarının köy okullarında eğitime ilişkin görüşlerini incelemiş ve köy okulları deneyimine ilişkin öğretmen adaylarının oldukça zıt görüşlere sahip olduklarını, bazılarının durumlarını olumlu görürken, bazılarının ise medya ve diğer etkiler nedeniyle uyum sağlayamama korkusu olduğunu belirlemiştir. Çalışmada katılımcılar ayrıca köylerle ilgili yeterince deneyime sahip olmamalarına karşın okuryazarlık, yoksulluk ve kadın hakları ile ilgili problemlerin çözümünde kendilerini sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir (Kızılaslan, 2012).

Öztürk (2016) de köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları araştırmıştır. Çalışmasında katılımcı öğretmenler özellikle de mesleğin ilk yıllarında iş yükü, sosyal statü ve öğretmen kimliği, amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi ile ilgili problemlere vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkiler boyutunda sorun yaşamadıkları ancak yaşadıkları sorunların öğretmenlik yaptığı eğitim-öğretim kademesine ve öğretmenlik alanlarına göre farklılaştığı çalışmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır (Öztürk, 2016). Çiftçi ve Cin (2017) köy öğretmenleri ve köy halkı ile yaptıkları görüşmelerde toplumsal ve eğitsel gelişimin önündeki engelleri; kaynak eksikliği, eğitsel girişimleri engelleyen sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamların yeterince anlaşılamaması, öğretmen ve köy halkı arasında işbirliği eksikliği ve güncellikten uzak eğitim olarak ortaya çıkarmışlardır.

Öğrencilerle yürütülen araştırmaların ise göreceli olarak daha az olduğu ve genel anlamda okuryazarlık, akademik başarı ve sağlık problemlerine odaklandığı görülmektedir. Özpulat ve Sivri (2013) beslenme durumları açısından köy ve kasabalarda yaşayan öğrencilerle yürüttükleri

alışmalarında; ğrencilerin kahvaltı ve öğle yemeğini atladıklarını, açıkta satılan ürünleri sıklıkla tükettiklerini bulmuşlardır.

Deniz (2003) köy ve kentteki öğrencileri yazılı anlatım becerileri bakımından incelemiştir. Çalışmada 5. Sınıf ğrencileri için Türkçe ğretim programı ile uyumlu on iki konu tespit edilmiş ve bunlardan istedikleri ile ilgili bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Yazılı anlatımla ilgili dış yapı, iç yapı, imlâ ve noktalamayı kapsayacak şekilde ve programda belirtilen amaç ve davranışlar dikkate alınarak bir değerlendirme ölçeği hazırlanmış ve buna göre puanlama yapılmıştır. Köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerisi bakımından kent lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı olduğu araştırmacı tarafından bulunmuştur (Deniz, 2003).

5. KÖY OKULLARI DEĞİŞİM AĞI (KODA)'NIN ARAŞTIRMASI

5.1 Araştırmanın Amacı

Köyün zorlu coğrafi koşullarına, fiziki yetersizlik ve imkansızlıklarına odaklanarak çoğu zaman ğretmen ve ğrenci bakış açılarını göz ardı eden genel geçer yaklaşımların aksine KODA bu araştırma ile önceliğin öğretmenlere ve onların kişisel ve mesleki değerlendirmelerine verilmesini amaçlar. Sürecin sonundaki beklentimiz köy okulları ve öğrencileri konusunda öğretmenlerin bakış açılarını derinlemesine inceleme fırsatı bulmak, yaşanan problemlerin yanı sıra o bölgeye ait avantajları ve çözüm önerilerini açığa çıkarmak ve yeni bir eğitim reformuna katkı sağlayabilecek bir yol haritası oluşturmaya bir adım daha yaklaşabilmektir.

5.2 Yöntem

Köy okullarında eğitim veren öğretmenlerin bakış açısının daha ayrıntılı gözlemlenebilmesi için 2016 yılında yapılan mülakatların incelenmesinde karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma sıralı iç içe desene göre düzenlenmiş iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin köylerle ilgili genel düşüncelerinin elde edilmesi için öncelikle açık uçlu sorulardan oluşan bir online anket formu ulaşılabilen tüm köy öğretmenlerine gönderilmiştir. Elde edilen veriler QSR Nvivo 9 ile analiz edilerek, bu görüşlerin daha derinlemesine incelenebilmesi amacıyla daha küçük bir örnekleme sahip ikinci bir çalışma daha yürütölmüş ve bu katılımcıların belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar daha sonra yazılı metin haline getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler QSR NVivo 9 nitel analiz programı kullanılarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki köylerde çalışan ve farklı mesleki deneyim seviyesindeki 13 ğretmen ile yapılan mülakatlar sonucu elde edilen veriler çeşitli temalar altında

incelenmiştir. 58 kadın, 42 erkek olmak üzere 100 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcıların bölgelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımı

Bölge	n
Batı Anadolu (TR2)	1
Ege (TR3)	7
Doğu Marmara (TR4)	4
Batı Anadolu (TR5)	2
Akdeniz (TR6)	8
Orta Anadolu (TR7)	6
Batı Karadeniz (TR8)	6
Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	13
Ortadoğu Anadolu (TRB)	21
Güneydoğu Anadolu (TRC)	32

Katılımcıların yaş, mesleki deneyim ve bulundukları okuldaki görev yapma süreleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim ve okuldaki görev sürelerine göre dağılımı

Yaş Aralığı	f	%	Mesleki deneyim	f	%	Okulda görev süresi	f	%
20-25	20	20	1-5 yıl	58	58	1 yıldan az	2	2
26-30	50	50	6-10 yıl	26	26	1-3 yıl	84	84
31-35	20	20	11-15 yıl	11	11	4-6 yıl	10	10
36-40	4	4,0	16-20 yıl	3	3	7-9 yıl	1	1
41-45	4	4,0	21-25	1	1	10-12 yıl	1	1
51-55	2	2,0	25 üstü	1	1	16 ve üzeri	2	2
Toplam	100	100	Toplam	100	100	Toplam	100	100

Tablo 2’den de görüleceği üzere köy okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin çoğu 30 yaş altıdır. Bu öğretmenlerin çoğunun mesleki deneyimleri 5 yıl ve altında ve okuldaki görev süreleri ise 3 ve 3 yılın altındadır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Tablo 3’te görülebilir. Çalışmaya

katılan öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmenidir. Bu branşı okul öncesi ve İngilizce öğretmenliği takip etmektedir.

Tablo 3. Katılımcı öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Branş	n
Sınıf öğretmenliği	71
Fen bilimleri	3
Türkçe	1
Matematik	3
Sosyal bilgiler	2
İngilizce	6
Pdr	1
Okul öncesi	12
Beden eğitimi	1
Toplam	100

5.3 Online Anketten Elde Edilen Bulgular

Online anketten elde edilen bulguların incelenmesi için gerekli olan çerçeve, Avrupa Birliği Komisyonu'nun 2010 yılı Mart ayında, Lizbon'da eğitimde kaliteyi belirleyen 4 alandaki 16 göstergesinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu 16 gösterge gelecekte ihtiyaç duyulacak eğitimin referans noktalarını gösterir nitelikte olup gelecekte eğitimin temel gereksinimlerini de belirler: "bilgi, merkezden yönetilmeme, kaynak, sosyal katılım, veri ve karşılaştırabilme" (Gültekin & Anagün, 2006). Bu çalışma kapsamında ele alınacak başlıklar, öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, ailelerin katılımı, okulu terk oranları ve öğrenci başına düşen bilgisayar sayısıdır.

Kaynak ve Yapılar alanında Avrupa Komisyonu raporunda yer alan okul kalitesine ilişkin göstergelerin on üçüncüsü **öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesinin** izlenmesi ve iyileştirilmesidir. Söz konusu raporda yazılan bu alandaki verilerin tamamı ortaokul öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitiminin süresi hakkında detaylı bilgi verirken pedagojik açıdan uygulamalı eğitim ile genel teorik eğitim arasında kurulan dengenin ülkeden ülkeye gösterdiği farklılıkları da anlatır. Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye yönelik programların süresine baktığımızda 4 yıllık lisans eğitiminin AB ülkelerindeki eğitim süresi ile örtüştüğünü görürüz. Ek olarak, bu konuya ilişkin yayınlanan Ulusal Öğretmenlik Stratejisi 2017-2023 belgesinin hedefleri arasında da öğretmenlik mesleğine uygun kişilerin seçilmesinin ve iyi yetiştirilmesinin sağlanması ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sürekli kılınması gibi amaçlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler, bu konuda yaşanan diğer sorunlara ışık tutmaktadır.

Öğretmen 20: *Bir diğer sorun ise özellikle Doğu illerinde köylerde kadrolu öğretmen bulmak zor ve genelde ücretli öğretmenlerle bu iş yürütülüyor. Ücretli öğretmenler de genelde eğitim fakültesi mezunu değil. Branşları olmayan alanda eğitim veriyorlar. Ön lisans mezunları ile bu iş yürütülmeye çalışılıyor. Sonuç ise 4., 5. sınıfa gelmiş ve okuma yazma bilmeyen günahsız temiz çocuklar oluyor.*

ABD’de yayınlanan okulda kaliteyi izleme raporuna göre okuldaki kaliteyi belirleyen 3 temel alan vardır ve bu alanlar doğrudan ve dolaylı şekillerde öğrencinin öğrenme süreçlerini belirlemektedir. Bu alanlardan biri öğretmenin özellikleri yani öğretmenin mesleki eğitimi ve becerisidir. Araştırmaya göre öğrenciler yüksek akademik becerilere sahip ve öğretmenlik mesleğinde en az 3 ya da daha fazla yıl öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerden öğretmenliği meslek olarak seçmemiş ve dolayısıyla da öğretmenlik eğitimi almamış, öğretmenliğe yeni başlamış ve saha deneyimi olmayan öğretmenlere kıyasla daha çok şey öğrenmektedirler (Mayer & Mullens & Moore, 2000). Bu durum özellikle de Türkiye’de köy okullarında öğretmenlik yapmak söz konusu olduğunda çarpıcı bir gerçeğe işaret eder, çünkü öğretmenlerin çoğu birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmak konusunda hiçbir deneyimleri olmadan bu okullarda çalışmaya başlamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere okullarında birleştirilmiş sınıf bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin %47’si birleştirilmiş sınıfı olan bir okulda görev yapmakta iken %53’ünün okulunda bu uygulama görülmemektedir (bkz. Tablo 4). Öğretmenlerin %11’i bulundukları okuldaki tek öğretmendir ve öğretmenlerin %64’ü, yakın köylerdeki öğretmenlerle iletişimlerinin olmadığını belirtmiştir (bkz. Tablo 5 ve 6).

Tablo 4. Kurumda birleştirilmiş sınıf varlığı ve öğretmen sayısı

Birleştirilmiş sınıf durumu	n	Öğretmen sayısı	f
birleştirilmiş sınıf var	47	0	12
		1	11
		2	17
birleştirilmiş sınıf yok	53	3	6
		4	3
		5 ve üzeri	51
Toplam	100	Toplam	100

Tablo 5. Öğretmenlerin diğer köylerde çalışan öğretmenlerle iletişimi

Yakın köylerdeki öğretmenlerle iletişim	n
iletişim var	36

iletişim yok	64
Toplam	100

Öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi söz konusu olduğunda köylerde çalışan öğretmenleri endişelendiren önemli sorunlardan biri de **mesleki gelişimleridir**. Birçok öğretmen köylerde kendini geliştiremediğinden veya köylerde mesleki gelişimlerini devam ettirmek için desteklenmediklerinden bahsetmişlerdir.

Öğretmen 27: *Merkez teşkilatlarla (Milli Eğitim Müdürlüğü, RAM'lar, İl Sağlık Müdürlüğü veya yakındaki bir başka okul vs.) uzaklıktan ötürü özellikle genç öğretmenler (ben de bu gruba dahilim) mesleğiyle ilgili bilgi ve tecrübe paylaşımı konusunda fakir bir ortamda meslek hayatına atılıyorlar. Kendimizi geliştirmek adına çok imkanımız olmuyor.*

Eğitimin İzlenmesi alanında Avrupa Komisyonu raporunda yer alan okul kalitesine ilişkin göstergelerin on ikincisi **ailelerin katılımının** teşvik edilmesidir. Bu gösterge ile toplanan veri bize “ailelerin okul ile olan işbirliği” ve “okul gelişim planlarının hazırlanmasına katılan aile temsilcilerinin gücü” hakkında bilgi verir (Gültekin & Anagün, 2006: 162). AB ülkelerinin çoğunluğunda aileler danışma kurulu rolü üstlenseler de bir kısmında ailelerin bir konsey ya da kurul gibi temsilci bir organ aracılığıyla okulun gelişim planlarının hazırlığında karar alıcı bir yetki ve güce sahip olduğunu görürüz (Komisyon Raporu, 2000).

Türkiye’de MEB yönetmeliğince görevleri ve hakları tanımlanmış Okul Aile Birliği oluşumu kapsamında ailelerin eğitime katıldığını söyleyebiliriz. Köyde ise bu ilişkinin daha zayıf olduğunu görebiliyoruz. Araştırma sonuçlarına göre **velilerle iletişim** söz konusu olduğunda öğretmenlerin %5’i köydeki velilerden kimseyi tanımadığını belirtmiştir. %26’sı velilerle görüşmediğini ancak aralarından tanıdıkları olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %37’si velilerle ara sıra, %32’si ise sık sık görüşmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin velilerle iletişim durumu

Veli iletişim	n
Hayır, kimseyi tanıımıyorum	5
Hayır, ama tanıdıklarım var	26
Evet, ara sıra görüşürüz	37
Evet, sık sık görüşürüz	32
Toplam	100

Velilere ulaşmakta yaşanan güçlüklerin nedenleri arasında velinin okula duyduğu ilgisizliği, ailelerin yaşadıkları ekonomik sıkıntıları, ailelerin eğitim düzeylerini ve anadil farklılığını saymak mümkün. Öğretmenlerin en çok değindiği hususlardan biri de ailelerin ve çocukların genel olarak eğitime karşı ilgisiz oluşlarıdır. Ailelerdeki ilgisizliğin türlü tezahürlerini çocukların aile içinde iş gücü olarak görülmesinde ve özellikle de kız çocuklarının ev içi işlerde kullanılmasında, öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinde ve çocuk işçi olarak çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan yüksek devamsızlık oranlarında görürüz.

Öğretmen 34: *Özellikle velilerin öğrencilere gerekli değeri ve ilgiyi göstermemeleri yörenin eğitim açısından en önemli olumsuz yönüdür.*

Öğretmen 44: *En önemli sorun ne yazık ki velilerin ilgi azlığı dolayısıyla öğrencilerin motivasyon eksikliği.*

Öğretmen 51: *Çocuklar ve aileleri eğitime karşı çok ilgisiz, olmasa da olur anlayışındalar. Dil sorunu çok fazla yaşandığı için çocuklar okulda öğrendiklerini tam olarak anlayıp kavrayamıyor. Köyde hayvancılık ve tarla işleri yüzünden çocuklar çok devamsızlık yapıyor..*

Öğretmen 35: *Öğrencilerin, çobanlık yapmaktan okula gelemedikleri zamanlar oluyor.*

Öğretmen 85: *Kız çocuklarının okula gönderilmemesi. Ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeyip çocuklarının ihtiyaçlarını gidermemesi.*

Öğretmen 26: *Kız çocuklarının okumak istemesi fakat ailelerin katı olması ve bunun sonucunda bir yaptırım yapılmaması ve bu yüzden kız çocuklarında zamanla oluşan güven eksikliği en baştaki sorunlarımız. Çocukların okumak istememesi, kızların okutulmaması, velilerin ilgisizliği, eğitim materyali eksikliği, öğrencilerimizin okuma-yazma bilmemesi, öğrencilerimizin 1 gün gelseler bile sınıfı geçeceklerini bilmesi gibi sorunlar yüzünden eğitim istenilen düzeyde olamamaktadır.*

Avrupa Komisyonu raporunda yer alan okul kalitesine ilişkin göstergelerin sekizincisi **okulu terk etme oranları** olup bu konunun izlenmesi ve politika geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Türkiye'deki okulu terk etme oranlarına bakıldığında yoğunluğun sekizinci sınıfta arttığını ve bu sayının "kırsal kesimde kentsel kesime oranla iki kat daha fazla" olduğunu söyleyebiliyoruz (Gültekin & Anagün, 2006). Belirli nitelik ve becerileri edinmeden zorunlu eğitimden ayrılan ya da ayrılmak zorunda kalan öğrenciler için bu durumun birden çok sonucu olacağı gibi bunların belki de en önemlileri sosyal olarak dışlanma, marjinalleşme, işsizlik ve dolayısıyla yoksulluk döngüsünün devamı ve yaşam boyu öğrenme sürecinden yoksun kalma olarak nitelendirilir (Avrupa Komisyonu, 2000). Gültekin ve Anagün'ün (2006) değerlendirmesine

göre, Eğitimsen 2004 verileri ışığında “ilköğretim kurumlarını bitiren öğrencilerin %16’sı ortaöğretime kayıt yaptırmamaktadır” ve “tümüyle örtüşmese de, bu veriler, Türkiye’de ilköğretimi terk edenlerin oranının, Avrupa Birliği ülkelerinden çok yüksek olmadığını göstermektedir” (160). En büyük etken ailedeki iş gücüne katılım olarak görülse de öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli olmaması da eğitimdeki basamakları çıkmalarını zorlaştıran bir durum olarak beliriyor.

Öğretmen 5: *Öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olması, yakın çevreyi tanımamaları, imkanların kısıtlı olması*

Öğretmen 99: *Köyde yaşayan çocukların hayatları sadece köyden ibaret olduğu için yaşantı eksikliği yaşıyoruz ve bu beni derslerde sıfırdan başlamaya zorunlu tutuyor.*

Öğretmen 100: *Öğrencilerin evlerinde, hepsi dahil, internet yok. Malum yabancı dil, genel kültür gerekli. Zekâ gelişimiyle ilgili oynayacakları oyunları yok.*

Bu çerçeveye ek olarak online ankette öğretmenlere yaşadıkları genel problemler sorulmuş ve cevapları gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma içerisinde öğretmenlerin değindikleri sorunlar ve değinme sayıları Tablo 7’de görülebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin köyde yaşadıkları problemler

Problemler	Frekans
OKULLA İLGİLİ SORUNLAR	
Okulun Fiziki Koşulları ve İmkanları	
Ders araç-gereç, materyal, malzeme eksikliği	71
Okul binasındaki eksiklikler	19
Isınma Sorunu	15
Temizlik sorunu	10
Oyun alanları ve bahçelerin temizliği, eksikliği	7
Hizmetli Eksikliği	4
Okul İklimi ve Müfredat Uygulamaları	
Taşımalı sistemin yarattığı sorunlar	5
Birleştirilmiş sınıflarda eğitim kaynaklı sorunlar	5
Kadrolu öğretmen eksikliği	4
Okul yöneticileri ile iletişim	2
Öğretmenler açısından zamanın yetersizliği	2
Sınıfların kalabalık oluşu	1
KÖYLE İLGİLİ SORUNLAR	
Köyün Fiziki İmkanları ve Teknolojik Altyapısı	
Köyün merkeze uzak oluşu (ulaşım sorunu)	36
Köydeki elektrik ve su kesintileri	14
İletişim araçlarının kullanılamaması	7
Köydeki hava şartlarının sert oluşu	6
Köyde yiyecek satın alma ortamının olmayışı	4
Köydeki kötü lojman şartları	4

Köylülerin istenmeyen davranışları	3
Köy muhtarının yaklaşımı	1
Öğretmenin Mesleki gelişimi ile ilgili sorunları	4

Online ankete katılan öğretmenler, okulun **fiziki yapısı ve teknolojik altyapısı** açılarından yeterli olmadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, köy ortamında birçok malzemeye ulaşmak hem öğrenciler hem de öğretmenler için sorun teşkil etmektedir. Okulla ilgili en fazla ders araç gereç ve materyal eksikliğine değinmişlerdir. Bunun yanında okul binalarındaki ve bahçedeki eksiklikler, öğretmen yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, ısınma ve temizlik sorunları öne çıkmaktadır. Birçok öğretmen okullarda ısınma ve temizlik işlerinin yapılabilmesi için hizmetli çalışan sağlanmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Avrupa Komisyonu raporunda yer alan okul kalitesine ilişkin göstergelerin on beşincisi **öğrenci başına düşen bilgisayar sayısının** karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. İlköğretim seviyesinde “AB ülkelerinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı ortalama 20-30 arasında” iken “Türk Eğitimcisi’nin 2004 yılı araştırmasına göre Türkiye’de bu sayı 81 öğrencidir” (Gültekin & Anagün, 2006: 164-165). Taneri ve Engin-Demir’in (2011) Ankara yakınlarındaki köy okullarında yaptıkları araştırma sonuçlarına göre okullara bağışlanan bilgisayarların büyük bir çoğunluğunu süresi geçmiş eski bilgisayarlar oluşturmakta ve öğretmenlerin çoğu derslerinde projektör veya bilgisayar kullanmamaktadır (106).

Öğretmen 58: *Ders materyalleri konusunda sürekli sıkıntı yaşıyoruz. Isınma problemi yaşıyoruz. Derslik sıkıntısı yaşıyoruz. Öğrencilerin fiziksel ihtiyaçları karşılanmıyor. Anasınıfı ve okul tuvaletlerinin yan yana olması anasınıfı açısından sıkıntı yaşatmakta. TEOG öğrencilerimizin ders materyallerinde de sıkıntı yaşıyoruz.*

Öğretmen 20: *Okul bahçesinin ve sınıf ortamının temizliği büyük sorun olmaktadır. Sınıfı okulu öğretmenler temizliyor ya da öğrencilerle beraber bu işi yapıyor. Okulun boyanması tadilat tamirat gibi işler hep bizleri bekliyor. Kış aylarında soba yakma ciddi bir sorun oluyor. Bunun dışında eğitim teknolojilerine ihtiyaç duyuyoruz. Bilgisayarımız yok. Merkezi okullardan talep ediyoruz ve verirlerse işimiz görülüyor.*

Öğretmen 58: *Okulumuz taşınmalı eğitim sistemine sahip. Taşınmalı öğrencilerin servis saatleri çoğunlukla hava şartları nedeniyle akşamın geç saatlerine aksıyor. Bu da öğrencilerin eğitime ayırdıkları vaktin verimsiz geçmesine sebep oluyor. Onlar için bir çalışma salonu yapmak istiyoruz. Ama maddi imkanlar el vermiyor.*

Köy okullarında çalışan öğretmenlerin köyde yaşamla ilgili yaşadıkları **köyün fiziki imkanları ve teknolojik altyapısına** dair bazı problemler de mevcuttur. Öğretmenlerin en çok değindiği problemler; ulaşım, elektrik ve su kesintileri, iletişim, hava şartları, barınma ve köyde yiyecek satın alacak ortam bulunmayışıdır. Birçok öğretmen köyde yaşam şartlarına adapte olmada zorluk çekmektedir. Öğretmenler bu konulara şu şekilde değinmişlerdir:

Öğretmen 9: *Lojman kalınacak durumda değil ve her gün 40 km ilçeden kendi aracımızla gelip gidiyoruz.*

Öğretmen 35: *Şebeke suyu her zaman akmaz, kış zamanı durum daha da kötü olur. Ne yazık ki kaldığımız yerde gıda ihtiyacımızın tamamına cevap verecek market yok. Köyün içindeki yollar çamurdan geçilmez.*

Öğretmen 72: *Su sorununuz var; okulumuzun kuyusu yok, köyün camisinden su çekiyoruz. Ulaşım sorununuz da var çünkü köy ilçe merkezine 40 km uzaklıkta. Elektrik mesai saatlerinde kesik oluyor.*

Öğretmen 23: *İl ve ilçe ile mesafe uzak olmasından dolayı zorunlu ihtiyaçlarımızı toptan almak zorunda kalıyoruz. Olumsuz hava koşullarında yollar kapandığından köyde mahsur kaldığımız oluyor.*

Öğretmen 37: *Köyde muhtarın okul aile birliği başkanı olduğu dönemde muhtar öğretmenlerin amiri olmak isteyerek bizlere okula gelebileceğini okulu ve bizi denetleyebileceğini söyledi. Öğretmenin üstüne yürüyerek küfür edip el kaldırdı. Öğrencilerin şehirde okuyanlara nazaran akademik başarısının düşük olmasının tek sebebi olarak öğretmenler gösterilmektedir. Bu gibi durumlar bizlerin mesleğe olan sevgisini ve saygısını azaltmakta, motivasyonunu düşürmektedir.*

Öğretmen 30: *Okulumuz sobalı. Tuvaleti dışarıda. Kışın çok soğuk oluyor. Suları donuyor. Köye ulaşım aracı yok. Yemek yiyebilecek veya alabilecek yer yok.*

Öğretmen 2: *Şehirden uzak olduğumuz için iletişim problemi yaşıyoruz.*

Öğretmen 95: *Telefon çekmiyor. İnternetimiz yok.*

Öğretmenlerin yaşadıkları problemlere ek olarak, öğretmenlere köydeki öğrencilerin yaşadıkları problemler de sorulmuştur. Bu noktada bir kez daha öğretmenlerin bakış açısından bu problemlerin belirlendiğini yinelemek önemli olacaktır. Öğretmenlerin değindikleri sorunlar ve değinme sayıları Tablo 8’de görülebilir.

Tablo 8. Öğretmenlere göre öğrencilerin köyde yaşadıkları problemler

Problem	Frekans
Okula ulaşım	5

Okulun Fiziki Koşulları ve İmkanları

Eğitim materyali eksikliği	15
Birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme	7
Köyde-okulda oyun parkı, spor alanı vb. sosyal alanların yokluğu	6
Öğrencilerin sık öğretmen değiştirmeleri	4
Okulun ve sınıfların teknolojik açıdan yetersizliği	2
Isınma sorunu	1
Temizlik sorunu	1
Sınıfların kalabalık oluşu	1
Kadrolu öğretmen eksikliği	1

Psikolojik ve Bölgeye Dair Sosyolojik Sorunlar

Çocukların ana dili ve eğitim dilinin farklı oluşu	15
Aileler ve çocuklardaki motivasyon eksikliği	13
Çocuk işçiliğinden kaynaklı devamsızlık	6

Köyde Yaşamla İlgili Sorunlar

Merkeze uzak köylerde yaşama	3
Çocukların hazır bulunuşluklarının yetersiz oluşu	3
Köy okulundaki öğrenci azlığı	1
Öğrencilerin model alabilecekleri bireylerin olmaması	1
Bilgiye kolay ulaşamama sorunu	1

Eğitim Sistemi ile İlgili Sorunlar

Köy okullarına uygun olmayan ders müfredatı	2
Öğrencilerin derslerde ve genel olarak okulda sıkılması	2
Sürekli değişen eğitim sistemi	1
Fırsat eşitliği olmaması	1

Aile ve Ev Ortamı

Velilerden yeterince destek görememeleri	19
Eğitime yeterince değer verilmemesi	13
Aile ve toplum baskısı	9
Maddi imkânsızlık	5
Evde çalışma ortamı bulunmaması	3
Kız çocukların okutulmaması	2
Fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması	1
Velilerin öğretmenlerle olan iletişim sorunu	1
Velilerin öğrenim durumlarının genel olarak düşük olması	1

Elde edilen yanıtlar genel olarak okula ulaşım, okulun fiziki şartları ve imkanları, psikolojik ve bölgeye dair sosyolojik sorunlar, köyde yaşamla ilgili sorunlar, eğitim sistemi ile ilgili sorunlar ve aile-ev ortamı ile ilgili sorunlar olmak üzere gruplandırılmıştır. Online ankete katılan öğretmenlerden bazıları köydeki öğrencilerin okula ulaşımında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen 91: *Bazı öğrenciler ulaşım sıkıntısı yaşamaktalar.*

Öğretmen 26: *Hava şartlarının kötü olması durumunda verilen tatillerin yetersiz olması çünkü tatil olmayınca ya servisler gelemiyor ya da öğrencileri erken salmak zorunda kalıyoruz.*

Başarılı öğrenciler geri kalıyor ya da akılları derste kalıyor ve gitmek istemiyorlar. Bu günlerde çok az öğrenciyle derslere devam etmek zorunda kalıyoruz.

Öğretmen 13 *Taşımalı sistemle gelen çocuklar. Erken gelip geç gitmeleri sıkıntı yaratıyor. Taşıma sırasında atlattıkları tehlikeleri hiç anlatmıyorum bile.*

Her ne kadar yer yer eğitim sistemine ilişkin sorunlar olsa da öğretmenler okul şartlarındaki yetersizlikleri de öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar dahilinde ele almışlardır. Bu hususta en çok değinilen eğitim materyali eksikliği olmakla birlikte, okulun temizliği ve ısınması, sosyal alanların yokluğu, sınıfların kalabalık olması, teknolojik açıdan yetersizlik, kadrolu öğretmen eksikliği ve öğretmenlerin sık değişmesi, birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme gibi sorunlar da öne çıkmaktadır.

Öğretmen 36: *Öğrencilerimin en önemli sorunlarından birisi öğretmen devamlılığının olmamasıdır. Okulumuza her sene ücretli öğretmen olarak değişik üniversite bölümlerinden mezun olmuş gençler verilmekte ve her sene ve bazen her dönem öğretmenler değişmektedir. Bu da öğrencilerin kendilerini ve yaşadığı köyü önemsiz hissetmelerine neden olmaktadır.*

Öğretmen 21: *Okulumuz sobalı. Oyun alanı yok. Aktivite sınıfı yok.*

Öğretmen 57: *Derslerle ilgili araç gereçlere ulaşmada sıkıntılar olunca öğrenciler ödev hazırlamada eksiklikler yasayabiliyorlar.*

Öğretmen 24: *Okulla ilgili diğer sıkıntılarla uğraştığımız için öğrencilerimize yeterince zaman ayıramamamız ve birleştirilmiş sınıfın dezavantajı olarak iki üç dersi aynı sınıfta öğrencilerle paylaştığımız zaman dikkatlerinin dağılması.*

Öğretmen 71: *Birleştirilmiş sınıflı okulda tek öğretmen olmak hem öğretmen hem öğrenci için büyük bir sorun. Her öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramıyoruz. Bu nedenle yeteri kadar dönüt de veremiyoruz. Yıllık planlarda geçen kazanımları tam anlamıyla veremediğimizden öğrenci bir üst sınıfa eksik başlıyor. Bu da doğal olarak öğrencinin bir sonraki eğitim dönemini de etkiliyor.*

Köydeki öğrencilerin karşılaştığı psikolojik ve bölgeye dair sosyolojik sorunlardan bazıları da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bunlar arasından başlıca problemler motivasyon eksikliği, anadilin farklı oluşu ve çocuk işçiliğinden kaynaklı devamsızlıktır.

Öğretmen 85: *Okumayı sevmeyip çok da gerekli görmemeleri. Bazı ailelerin eğitime gerektiği kadar önem vermemeleri ve bunun öğrencilere de yansması.*

Öğretmen 20: *Ana dil ile eğitim dili arasında fark olduğu için çocuklarla anlaşma konusunda sorun yaşıyoruz. Eğitimde kullandığımız sözcüklerin neredeyse yarısını çocuklar anlamıyor, ya da anlayacakları dilden konuşamıyoruz. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde (4. sınıf) 1. dünya savaşı sonrasında Mondros Ateşkes Antlaşması imzalanmıştır diyorum. Çocuklar Ateşkes nedir, antlaşma nedir diyorlar. Tabi gücümüzün yettiği kadar somutlaştırıyoruz ama sonuçta hazırbulunuşluklarına etki edemiyoruz.*

Öğretmen 63: *Anadil sorunu yaşanmakta. Kürtçe bilen ve tek kelime Türkçe konuşamayan çocuklar zorlanmaktalar.*

Öğretmen 68: *Öğrenciler okula konsantre değiller ve akılları sürekli başka şeylerde. Sürekli -mış gibi yapıyorlar. Dinliyormuş gibi, anlıyormuş gibi...*

Ankete katılan öğretmenler köy yaşamının etkili olduğunu düşündükleri bazı problemlere yanıtlarında yer vermişlerdir.

Öğretmen 49: *Öğrenci azlığı sebebiyle öğrencilerin sosyal ortam becerileri yeterince gelişmiyor.*

Öğretmen 37: *Akademik başarı ve meslek edinme açısından model alabilecekleri bireylerin olmaması sonucu hayal dünyalarının köy ile sınırlı kalması.*

Öğretmenlerin değindikleri problemler arasında eğitim sistemi ile doğrudan ilişkilendirdikleri problemler de vardır. Sürekli değişen eğitim sistemi, öğrencilerin derslerde ve genel olarak okulda sıkılması, müfredat ve fırsat eşitliğinin olmaması gibi bazıları dile getirilmiştir.

Öğretmen 4: *Eğitimin davranış geliştirme değil de bilgi depolanma maksatlı yapılmasından dolayı öğrencilerimizin kendilerini gerçekleştirmeleri mümkün olmuyor.*

Öğretmen 82: *Eğitimle ilgili olarak sürekli değişen eğitim sistemi en büyük sorundur. Eğitim sistemini değiştirmeden önce öğretmenlere danışılmalı ve öncelikle öğretmenler eğitilmeli.*

Öğretmen 44: *Eğitim sistemimiz yaratıcılığa ve sosyalliğe yeterince önem, yer vermediği için öğrencilerin derslerde ve genel olarak okulda sıkılması.*

Öğretmen 47: *Okulu ders odaklı düşünüp okulda çok sıkılmaları, ödev yapmak istememeleri.*

Öğretmen 24: *Özellikle okul müfredatlarının köy şartlarına göre değil de şehirdeki çocuklara göre hazırlanması öğrencilerimiz ve bizim için zorluklardan biri.*

Öğretmen 39: *Fırsat eşitliği olmaması. Merkez okullardaki öğrencilere nazaran imkanlarının yetersiz olması.*

Aile ve ev ortamının eğitimde birçok değişkenle ilişkisi birçok araştırmada incelenmiş ve önemli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim, ankete katılan öğretmenlerden bazıları aile ve ev ortamı ile ilgili birtakım problemlere dikkat çekmişlerdir.

Öğretmen 60: *Okula uyum konusunda ve ders çalışma konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Veliler gereken desteği göstermiyor. Öğrencilerin ihtiyaçlarını çoğu velimiz tedarik etmiyor.*

Öğretmen 66: *Yeterince uyarana maruz kalmamaları ve bilinçsiz anne babanın çocuğunu bilinçsizce yetiştirmesi.*

Öğretmen 43: *Velilerin eğitime bakış açıları da olumsuz etkilemektedir. Velilerin öğrenim durumlarının genel olarak düşük olması öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.*

Öğretmen 75: *Aile ve toplum baskısı. Ayıp, günah, yapma, sus, konuşma gibi şeyler.*

Öğretmen 26: *Kız çocuklarının okutulmamaları yüzünden kaderlerine boyun eğip her sene başarılarının düşmesi, velilerin öğrencileri desteklememesi, velilerin öğretmenlerle olan iletişim sorunu, çocuğunu okutmayan aileye ceza verilmemesi yüzünden çocuğun kimseye güvenmemesi...*

Son olarak ise öğretmenlere tüm bu sorunlarla ilgili çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin sundukları çözüm önerileri öğrencileri çok yönlü geliştirme çalışmalarının desteklenmesi, okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenlere barınma olanakları sağlanması, köyde okul ve derslerle ilgili malzeme eksikliklerinin giderilmesi, öğretmen yetiştirme ve atama, eğitim sisteminde düzenlemeler, ailelerin bilinçlendirilmesi olmak üzere gruplandırılarak incelenmiştir (bkz. Tablo 9). Katılımcı öğretmenler öğrencilerin çok yönlü geliştirilmesinin gereğini vurgulamışlar; öğrencilerin okula ulaşımını kolaylaştırmak için servis sağlanması, öğle aralarında ücretsiz yemek verilmesi gibi öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin değindiği bir diğer konu ise öğrencilere farklı eğitim olanaklarının sunulmasıdır.

Öğretmen 90: *Sağlıkçıların temizlikle ilgili seminerleri veya kontrolleri olabilir.*

Öğretmen 56: *Projelerle çocukların şehir hayatını görmeleri*

Öğretmen 29: *Öğrencilerin ufkunu genişletici ve eğitime özendirici insan ve mekanlarla buluşmaları gerektiğine inanıyorum.*

Öğretmen 25: *Öğrencilere dönem içi bilimsel aktiviteler, bilim deney merkezi gezileri organize edilmeli.*

Öğretmen 47: *Zorbalık eğitimi.*

Değinilen bir başka öneri ise okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesine yöneliktir. Binalardaki iyileştirme ve yeni bina inşaatı ile okula hizmetli ve ödenek yardımı öne çıkan öneriler arasındadır.

Öğretmen 24: *Okulun onarılması ve boya ihtiyacı Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından giderilebilir. Okula hizmetli verilirse temizlik ve soba yakılmasında zaman harcanmayıp öğrencilerimizle daha çok ilgilenme şansımız olur.*

Öğretmen 95: *Köylerdeki eğitim sorununu çözmek için öncelikle okulların birer eğitim yuvası gibi olması gerekmektedir. Örneğin, okulumda öğrencilerin ellerini yıkayabileceği bir lavaboları yok.*

Öğretmen 83: *Okul ortamı iyileştirilmeli ve çocukların okulu sevebileceği renkli ortamlar oluşturulmalıdır.*

Öğretmen 82: *Daha fazla okul yaparak sınıf mevcutları azaltılabilir. Özellikle köy okullarına fazla yatırım yapılmalı. İl/ilçe Milli Eğitim, eğitime ödenek olarak verdikleri paranın ya da paralarının ne için ve ne amaçla harcadığının daha da fazla araştırmasını yapmalıdır.*

Tablo 9. Öğretmenlerin çözüm önerileri

Çözüm önerisi	Frekans
Öğrencileri Çok Yönlü Geliştirme Çalışmalarının Desteklenmesi	
Öğrencilere çeşitli eğitim olanakları sunulması	11
Öğrencilerin okula ulaşımı ve okulda beslenmesi	4
Okulun Fiziki Şartlarının İyileştirilmesi	
Köyde okul ve derslerle ilgili malzeme eksikliklerin giderilmesi	14
Okullarda farklı amaçlar için salon ve sınıflar yapılması	5
Var olan binalardaki eksiklikler giderilmesi	4
Isınma, temizlik ve benzeri işler için hizmetli sağlanması	4
Öğretmenlere barınma olanakları sağlanması	3
Okullarda ek maddi destek sağlanması	3
Okulların eğitim teknolojileri bakımından desteklenmesi	2
Yeni bir okul binasının inşa edilmesi	2
Okulun onarılması ve boya ihtiyacının Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından giderilmesi	2
Ana sınıfının ek binaya taşınması	1
Öğretmen Yetiştirme ve Atama	
Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tecrübeli olması ve destek sunulması	2
Devlet daha çok öğretmen ataması yapmalı	2
Üniversitede bu alana daha fazla önem verilmeli	1
Ücretli öğretmen uygulamasına son verilmeli	1
Doğu görevi daha cazip hale getirilmeli	1
Politika Önerileri Olarak Sunulan Düzenlemeler	
Birleştirilmiş sınıflar yerine taşınmalı eğitimin desteklenmesi	9
Milli Eğitim bakanlığının köy okullarına destek olması ve duyarlılığını artırması	4
Müfredatın okul koşullarına göre uyarlanması	3

STK desteği	2
Okuma yazma konusuna daha fazla önem verilmesi	2
Taşımalı sistemin yeniden düşünülmesi	1
Köy enstitüleri modelinin uygulanması	1
Eğitim bakanlığının siyasetten ayrı, özerk bir kuruluş olması	1
Ders ve ödev yükünün azaltılması	1
Ailelerin Bilinçlendirilmesi	
Velilerin eğitimi ve bilinçlendirilmesi	18
Kız çocuklarının okutulması hususunda girişimleri teşvik etmek	2
Yaşam şartlarını iyileştirmek ve aile bilincini arttırmak	1
Mevsimlik işçiliğin olumsuz etkileri ile ilgili eğitimler verilmesi	1

Öğretmenlerin köyde kalmalarını teşvik etmek için uygun barınma olanaklarının sağlanması da öneriler arasında yer almaktadır.

Öğretmen 62: *Yaşanılan köylerin öğretmenler için biraz daha cazip hale getirilmesi gerek. Köyde kalmak zorunda olan öğretmenler yetersizlikler yüzünden kendilerini işe yaramaz ve öğretemez hissediyor.*

Köyde okul ve derslerle ilgili malzeme eksikliklerinin giderilmesi konusu öğretmenlerin değindiği bir başka çözümdür.

Öğretmen 88: *Devletin teknoloji ve okul araç gereçleri konusunda bütçe ayırması.*

Öğretmen 22: *Araç gereç temini ile ilgili yardım kampanyaları yapılabilir.*

Öğretmen 67: *Okullar arası yardımlaşma yapalım.*

Köyde görev yapmak üzere yetiştirilmiş ve atanacak öğretmenlerle ilgili sorunların çözümüne yönelik de öneriler bulunmaktadır.

Öğretmen 71: *1-Birleştirilmiş sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüreceğ öğretmenlerin tecrübeli olması gerek. Yeni atanan bir öğretmenin uygulamada ve adapte olmada sıkıntı yaşamaması öğrencileri olumsuz etkilemektedir.*

2- Birleştirilmiş sınıf ile ilgili üniversitede verilen dersler ve uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Üniversitede bu alana daha fazla önem verilmeli.

3- İlk defa birleştirilmiş sınıfa bakacak öğretmenin uyum ve uygulama açısından iyi rehberlik alması gerekir.

Öğretmen 20: *En önemlisi de ücretli öğretmen uygulamasına son verilmelidir. Bu ciddi bir eğitim katliamına sebep olmaktadır*

Öğretmen 61: *Doğudaki öğretmenlerin sıkça yer değiştirmesi de öğrencileri olumsuz etkileyen bir durum. Doğu görevi daha cazip hale getirilmeli.*

Yasal düzenleme yapılması da çeşitli çözüm önerileri arasında yerini almıştır.

Öğretmen 13: *Taşımalı sistemin yeniden düşünülmesi lazım. Şu anki taşıma, günü kurtarmaktan başka bir şey değildir. Taşıma kalitesini artırmaları gerekir. Yolların çok daha iyi olması gerekir ve öğrenci servis kriterlerinin çok daha üste çekilmesi gerekir.*

Öğretmen 31: *Sivil toplum kurum ve kuruluşlarının ya da devletin köy okullarının sorunlarına dair çözümlerin geliştirilmesine destek vermesi gerektiğini düşünüyorum.*

Öğretmen 65: *Çocuklara Türkçe dil gelişimi sağlayacak materyallerin hazırlanması gerekiyor. Türkçe kelimelerin ana dillerindeki karşılığının olduğu materyaller olmalı. Kitap okuma alışkanlığı geliştirilmeli.*

Öğretmen 76: *Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat sistemini doğudaki okulların koşullarına göre uyarlaması gerekir.*

Öğretmen 24: *Milli Eğitim tarafından yayınlanan müfredatlar köy şartlarına göre düzenlenmeli. Daha çok okuma yazma ve dört işlem üzerinden başlayarak diğer üniteler sunulmalı.*

Öğretmen 27: *Devlet, köydeki değişim ve kalkınmanın tek sorumlusu olarak öğretmeni görüyor. Halbuki köy ve çalıştığım bölgedeki cahilliğin, kültürel sıkıntıların (aşiretçilik gibi bireysel düşünce ve sorgulamanın-yani bilimsel düşüncenin- önüne set çeken özellikler) değişime uğraması için sosyolog vs. birçok uzmanın da dahil olduğu toplumsal projeler bizzat devlet eliyle yürütülmeli ve bu sorumluluk sadece Milli Eğitim Bakanlığına, dolayısı ile de öğretmenin sırtına yüklenmemelidir. Köyün kendisi bir takım kullanılabilecek doğasına özgü imkanları olsa bile günümüz öğretmenleri (ben de dahil) bunu fark edip kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip değildir (öğretmen profili şehirlerden üniversiteyi kazanıp, yine şehirlerde fakülte mezunu olan, köy yaşantısından uzak bir profil). Bu da öğrencilerin enerjilerini sosyal faaliyet ve bilime yöneltmek yerine şiddete ve bir takım bilimden uzak toplumsal yapılara (cemaatler vs.) yöneltiyor. Eğitim öğretimi hem fiziki anlamda hem de öğretmen profili olarak dört duvar-sıra anlayışından kurtarmalıyız. Köy enstitüsü dönemindeki uygulamalı eğitimin modernize edilmiş bir modeli günümüzde uygulamaya konulmalıdır.*

Öğretmen 45: *Birleştirilmiş sınıflı okullar yerine taşımalı okullar açılsın. Büyük okulda okusun çocuklar.*

Öğretmen 39: *Birleştirilmiş sınıfların yakın köylerle birleştirilerek en azından her sınıfın 10 kişi olacak şekilde tamamlanmasıyla ve her sınıfa bir öğretmen verilmesiyle öğretim görmeleri sağlanmalıdır.*

Öğretmen 73: *Az öğrencili okulları birleştirerek müstakil sınıflarda daha iyi eğitim verebilmek.*

Aile ile yaşanan problemlerin çözümü için öğretmenler; yaşam şartlarının iyileştirilmesi, velilerin eğitimi ve bilinçlendirilmesi, kız çocuklarının okutulması ve çocuk işçiliğinin önlenmesine yönelik öneriler sunmuşlardır.

Öğretmen 34: *Genellikle aileler işlerinde çocuklarını çalıştırdıkları için öğrenciler derslerine gerekli ilgiyi gösteremiyorlar. Ayrıca mevsimlik işçi olayı eğitim açısından yörenin olumsuz yönlerinden biridir. Bu konuda ailelere brifing verilmeli, eğitimin çocuk üzerinde ne kadar önemli bir olgu olduğu etkili bir şekilde anlatılmalı.*

Öğretmen 46: *Çözüm olarak önce ailenin, okulun önemini anlaması gerekiyor. Bunun için onların eğitilmesi lazım. Yalnız, veliler öğrenmeye oldukça kapalıdır.*

Öğretmen 83: *Velilerin okulla olan ilişkisi daha aktif hale getirilmeli ve okulla bütünleştirilmelidir.*

Öğretmen 66: *Velilere Türkçe eğitim verilerek çocukların evde Türkçe konuşması ve Türkçe kanalların izletilmesiyle dillerinin genişletilmesi, çocuk eğitiminde anne ve babaların eğitimi.*

Öğretmen 26: *Öğretmenler ve veliler bilinçlendirilmelidir. Özellikle kız çocuklarının okutulması için, doğudaki velilerin ilgisizliğinden ve maddi olanaklar yüzünden test ve kaynak alınamaması bir sebep olarak görülmeden öğretmenler öğrencilere takviyede bulunmalıdır. Bazı öğretmenler bunu yapmakta fakat bazıları maddiyatlarını ön planda tuttuğu için ders harici bir çaba göstermemektedir. Okutulmayan kız çocuklarına okumaları için gerekli hukuksal yaptırımların uygulanması gereklidir.*

5.4 Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler köyde öğretmen yaşamı, öğretmenlerin gözünden köy okullarının avantajları, köy okullarında yaşanan genel problemler, köydeki öğrencilere ilişkin fikirler, okul şartları, aile-okul ilişkisi ve öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri olacak şekilde çeşitli temalar altında incelenmiştir.

Köyde öğretmen yaşamı

Öğretmenler köyde yaşam koşulları ile ilgili yaşadıkları güçlükleri paylaşmışlardır. Öğretmenler genel olarak ulaşım, barınma, iletişim, iklim ve yaşam şartları, kültürel farklılık, doğuya karşı önyargılar ve deneyimlerine değinmişlerdir.

Başlangıçta çok şaşırdım, beklentilerimin çok altında bir ortamdı. Köyde kullanılan bazı ifadeleri anlamıyordum, kültürlerine çok yabancıydım ... Tek odalı bir evim vardı, tuvaletim banyom bile yoktu. (Deniz Öğretmen)

Türk-Kürt olayına çok takılıyorlardı. Ben-sen çok vardı. Siyasi olayların da etkisi vardı. (Uğur Öğretmen)

Telefon iyi çekmiyordu. İnternet hiç yoktu. Uydudan internet diye bir şey getirmişlerdi ama Google'ı açmak 5 dakika sürüyordu ... Elektrik kesintileri vardı, şebeke suyu yoktu, kuyudan su çekiyorduk. İklim çok sert. Orada yaşamak zaten psikolojik olarak çok zor Bir başınasın zaten. Farklı bir dili konuşuyorsun. Dönmeyi çok düşündüm ama - kendime yediremedim, - annemden büyük destek gördüm. MEB'den hiçbir destek görmedim, o kadar fazla okul var ki hangi birine yetişsinler. (Şafak Öğretmen)

Daha önceki bölümlerde bahsedildiği üzere köy okullarında genellikle deneyimsiz öğretmenler görev yapmakta ve bu öğretmenler köy okulları hakkında herhangi bir deneyim veya bilgi sahibi olmadan bu okullarda çalışmaya başlamaktadır. Nitekim öğretmenler için özellikle barınma öncelikli olarak çözülmesi gereken problemlerin başında gelmektedir.

Öğretmenler daha deneyimli danışman öğretmen veya mentorlardan faydalanabileceklerini veya istedikleri alanda akademik gelişimlerine katkıda bulunmak için yüksek lisans yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Mesleğe yeni atanmış öğretmenlerin belli bir süre kendi yaşadıkları yerde adaylık eğitime tabi tutulmasının takdir edildiği ve bunun öğretmenlik deneyimine olumlu katkıları olacağını düşündükleri ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler destek beklentilerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

İngilizce öğretmenliği üzerine yüksek lisans yapmayı planlıyorum. Böyle bir desteğin bana yeteceğini düşünüyorum. Metot öğrenmek isterim. Daha çok bir metodu nasıl uygulayabileceğimi öğrenmek isterim. (Özge Öğretmen)

Köy okullarında ailelerle nasıl iletişim kurulacağı, onlara nasıl eğitim vereceğimiz konusunda bir eğitim verilebilir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda zaman nasıl en etkin biçimde kullanılır buna dair bir eğitim verilebilir. (İlkay Öğretmen)

Şahsım adına tecrübeli bir danışman ya da uzman öğretmenin özellikle eğitime başlarken desteğini isterdim. Benim danışman öğretmenim var sözde ama hiçbir faydasını görmedim. Resmi evraklar, idari işler hiçbir şey bilmiyordum. Sınıf defterini bile doldurmayı bilmiyordum. Üniversitedeki eğitimle öğretmenlik bambaşka bir şeymiş onu gördüm. Şimdi MEB yeni bir uygulama başlatıyor. Yeni atanan öğretmenler, bir süre kendi memleketlerinde kalacak, tecrübeli öğretmenlerin dersini dinleyecek, resmi evraklar işini müdürlerden öğrenecek. Mesleğe atılır atılmaz yabancı bir yere atanmayacaklar. Bunun çok iyi bir uygulama olacağını düşünüyorum. Mentor öğretmen veya online bir site çok iyi olurdu. İdari işler, birleştirilmiş sınıf bir de temizlik işleri eklenince, iş yükü ağır oluyor. Buna bir de evinden uzak yaşamayı ekleyince moral, motivasyon açısından hocalar çok kötü durumdadır. Manevi bir destek olsa çok iyi olur. (Burçin Öğretmen)

Ayrıca kent ve köy arasındaki cinsiyet algısı farklılıkları da öğretmenlerin değiştiği başlıklar arasında yer almaktadır.

Bana "eksik" diyorlardı evli olmadığım için. Kadınlar hep bana yardım etmeye çalışıyorlardı, bir şeyler hediye ediyorlardı, korumaya çalışıyorlardı. (Deniz Öğretmen)

Bütün bu zorluklar öğretmenler için baş edilmesi güç hale dönüşebilir. Bütün bu zorluklar karşısında bazı öğretmenler tükenmişliği gösteren yorumlarda bulunmuşlardır.

Birleştirilmiş sınıflı öğretmenler başta olmak üzere köy öğretmenlerinin en az yılda 2 kez psikolojik destek görmeleri gerektiğini düşünüyorum, psikolog desteği. Psikolog kadroları olmalı böyle. Bu öğretmenlerin sosyal çevreleri çok kısıtlı. (Tuna Öğretmen)

Ben bu köylere değer verilsin istiyorum. Türkçe bir de okuma yazma öğretsinler yeter gözüyle bakılıyor. Her şeyi kendimiz yapıyoruz. Halıları ben yıkiyorum. Değer

verilmediğimi hissetmek benim motivasyonumu azaltıyor. (Cemre Öğretmen)

Öğretmenlerin köy ortamındaki yaşamlarını etkileyen sorunların giderilmesi, öğretmenlerin köylere karşı önyargılarının giderilmesini sağlayacaktır. Barınma, iletişim, ulaşım gibi diğer sorunların aşılmasında öğretmenlere sağlanacak kolaylıklar köy okulu öğretmenin motivasyonunda olumlu etkilere yol açabilir. Öğretmenlere danışmanlık, mentorluk sağlanarak; öğretmen değişikliğinin hızı azaltılıp öğretmenler bölgede kalmaya teşvik edilebilir.

Köy okullarında yaşanan genel problemler

Köy öğretmenleri ile gerçekleştirilen birçok araştırmada köy okullarında yaşanan genel problemler incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarımıza kaynaklık etmesi açısından, bizim araştırmamızda da öğretmenlerin yaşadığı bazı problemler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin değindiği problemler bölgeden, okul şartlarından ve hizmetli personelden, öğrenciden, okul idaresinden, aileden ve öğretmenin kendisinden kaynaklanan problemler olarak ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Okul binası ile ilgili öğretmenler genel olarak teknik donanım eksikliğini örnek vermişlerdir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi bizim çalışmamızda da temizlik, elektrik kesintileri, ısınma, kırtasiye malzemeleri ve ders araç-gereçlerinin eksikliği, bina, derslik, salon ve bahçe eksikliği gibi sorunlara değinilmiştir.

İnternet yok. Isınma için odun kullanılıyor ama bunu MEB karşılamıyor... Çatı başıma düşecek gibi. Lojmanlar eski, pencereler eski, elektrik tesisatı çok eski. Okul bahçesinin duvarı yok. Bahçenin ağacını köylüler kesmiş, salıncaklar vardı, onları koparmışlar. Okul bahçesine kümes yaptıran var. Dışı boyasız. İki derslik zaten okul toplamda. Kütüphane yok. (İlkay Öğretmen)

Projeksiyon ve bilgisayar kendimizin değil, tahtamız bile yoktu. Kaynak kitap eksiklerimiz var. Köyümüzde bakkal yok, kırtasiye yok. Merkezden toplayıp getiriyorum. (Yüksel Öğretmen)

Okul prefabrik, dayanıksız bir okul. Okul yıkılmak üzere, bu yüzden okulun kapanması durumu var. Okul, öğretmeni düşünülerek yapılmamış, lojman yapılmamış. Bu lojman ve yol sıkıntılarından ötürü imkânım olursa okul değiştirmeyi düşünüyorum. (Evrin Öğretmen)

Okulda iki haftada bir cuma günleri çocuklarla beraber temizlik yapılırdı. Okulu yıkardık. İmece usulü... (Uğur Öğretmen).

Okul bütçesinin yetersiz oluşu veya hiç olmaması gibi bazı ekonomik problemler de öğretmenlerin çalışmalarını olumsuz etkileyen problemlerdendir.

Okuldaki tadilatı dahi öğretmen yapar. Bütçesi yoktur. Okul küçük, örneğin ısınma masrafını vs. köylü karşılasın derler. Köylü arasında para toplarsa o iş olur, toplamazsa öğretmene kalır.(köyün eğitim algısı, sosyo-ekonomik durumu bu durumu çok etkiler). Merkezden azaldıkça ödenek azalır. Merkezi köy okullarında var olan ödenek sorunu burada da vardır. Ödenek olmazsa hiçbir şey alamazsınız. (Tuna Öğretmen)

Okul idaresi ile anlaşmazlıklar da öğretmenlerin köy okullarında yaygın olarak karşılaştığı zorluklardan bir tanesidir.

Ocak ayında akıllı tahta takıldı sınıfıma. Lakin sınıfta internet bağlantısı yok. Ben de akıllı tahta kullanmayı bilmiyorum. Çok verimli olmuyor. Okulumuzda derslik sistemi var. Sınıflar İngilizce, matematik, Türkçe diye ayrılıyor. Öğrenciler sınıf değiştiriyor. Ben örneğin İngilizce sınıf düzenini iletişimi kolaylaştıracak şekilde -örneğin U şeklinde- düzenledim. Müdür ve hizmetliler bunu değiştirmemi istediler. Sınıflar zarar görüyor, duvarlar kirleniyor diye. Bu şekilde İngilizce öğretilmez. (Burçin Öğretmen)

MEB’le öğretmenlerden çok müdürler yüz göz oluyor. Bazen etkinlik izni bile vermiyorlar. Saçma sapan iş çıkartıyor oluyoruz onlara bir şey yapmak isteyince. Dışarıdan avukat, doktor getirmek istiyorduk ve o bile sorun oluyordu. (Bilge Öğretmen)

Bölgeden kaynaklı siyasi olaylar da öğretmenlerin çalışmalarını etkilemektedir.

Burada çocuklar konuşurken, bilinçaltılarında sanki aileleri konuşuyor gibi geliyor. “Bizden olmayan ölsün” algısı var. Ben yılbaşında çocuklara Merry Christmas şarkısı öğrettim. Din öğretmenleri, öğretmenler, aileler yılbaşını günah kabul

ettikleri için zor duruma düştüm. Bu önyargıları değiştirmek isterim. Öğretmenlerin önyargıları kırılsın, birer rol model olsunlar, daha çok okusunlar isterim. (Özge Öğretmen)

Çalıştığım köy korucu köyü. Yakın zamanda saldırı aldı. (Umut Öğretmen)

Öğrencilerin merkezi okullara devlet aracılığıyla taşınması şeklinde gerçekleşen taşınalı eğitim de öğretmenlere göre köy okullarında eğitimi etkilemektedir.

Ama taşınalı eğitimin de kendi problemleri var. Servisçilerle çok problem yaşanabiliyor mesela. Kız çocuklarında devamsızlık yaşıyor. Çocukların sabahın köründe okula gelmesi gerekebiliyor. Çocuklar özgüven eksikliği yaşıyorlar. (Bilge Öğretmen)

Aileler çocukları okusun istiyor ama bunun için bir çaba göstermiyor. % 0'ı çocuklarının okumasının taraftarı değil. Özellikle de kız çocuklarının. Taşınalı eğitim sebeplerinden biri. Öğrencileri başka okula taşıyorlar. Kız çocukları için aileler bunu güvenli bulmuyor. (İlkay Öğretmen)

Öğretmenlerden bazıları öğrencilerle ilgili problemlere de değinmişlerdir. Bunlar genel olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin çok farklı oluşu, dil farklılığı ve istenmeyen davranışlarla ilgilidir.

Öğrencilerimin bir kısmı anasınıfına gitmiş. Bir kısmı ise anasınıflı görmeden 1. sınıfa başlamış. Anasınıflı görmüş öğrenciler çok daha rahat. Örneğin bir öğrenci biz iki yıl boyunca ana sınıfında sadece oyun oynadık dedi. Çok belli oluyor. (Burçin Öğretmen)

Bazen bireysel farklılıklarda sıkıntı yaşıyorum. Öğretebildiğim ve öğretemediğim öğrenci grupları var. Ben diğerlerine anlatmaya çalıştığım da öğretebildiğim öğrenciler bir süre sonra dersten sıkılıyorlar, konuşmaya başlıyorlar. (Tuna Öğretmen)

Batman'da Hizbullah'ın doğduğu mahalledeydim. Davranış problemi çok oluyordu. Testere getiren oldu. (Uğur Öğretmen)

İlk zamanlarda çocukların büyük bir kısmının Türkçe bilmemesinden kaynaklanan problemler yaşıyor. Bundan dolayı sağlıklı bir ders anlatımı olmuyor.
(Olca Öğretmen)

1. sınıf öğrencilerimle sadece beden diliyle konuşabiliyordum, çok zor! (Şafak Öğretmen)

Sınıf mevcutlarının fazla oluşu ve sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlükler de öğretmenlerin sıklıkla değindikleri sorunlardandır.

5 sınıfı bir arada okutuyordum. 1-2-3. sınıflardan öğrencim vardı tek sınıfta. Yasal olmamasına rağmen sabah 3-4-5. sınıfları, öğleden sonra 1-2'leri okutuyordum. Yoksa sınıf ahır gibi oluyordu, nefes bile alamıyorduk. Takviye öğretmen istedim, kimseyi göndermediler. (Şafak Öğretmen)

İlk ay çok zordu. Hem öğretmenliği bilmiyordum hem de kültürü. Kendi tekniklerimi geliştirmeye başladım. Hep elim titreyerek öğretmenler odasına giderdim. "Ben sınıfta hakimiyet kuramıyorum." deyince "Hocam hiç dövmeyi denediniz mi?" demişlerdi. (Uğur Öğretmen)

Sınıf yönetiminde çok sıkıntı çektiğim oldu. Şiddete başvuran çocuklar. Benim amacım 40 dakika onları susturup başarılı öğrencilerimle ilgilenmekti. Şimdi gitsem tam tersini yaparım, o susmayan çocuklarla asıl ilgilenirim. O çocukların evde benimsenmediği çok belli. Okulda da o çocuğa kucak açamıyorsan iyice saldırgan oluyor. (Bilge Öğretmen)

Köy okullarında çalışmak öğretmenler için ağır yükler beraberinde getirdiğinden birçok öğretmen tayin hakkı elde eder etmez yer değiştirmeyi seçmektedir. Mülakatlara katılan öğretmenlerden bazıları da bu konuya değinmişlerdir.

Bütün öğretmenler üçüncü yıllarını doldurdukları gibi ayrılıyorlar. (Bilge Öğretmen)

5. sınıftaki öğrencilerim benden önce 14 öğretmen görmüşlerdi. (Şafak Öğretmen)

Köy okullarında mevcut az olduğu durumlarda sınıflar arasında birleştirme yapılarak bazı sınıflara aynı anda eğitim verilir. Bu yaklaşımla ilgili literatürde oldukça zıt fikirler bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıfların etkili olduğunu savunanların yanında birçok açıdan öğrenmeyi engellediğini savunanlar da vardır. Öğretmenler de birleştirilmiş sınıflarla yaşadıkları bazı problemlere değinmişlerdir.

Verdiğim eğitimden memnun değilim. Birleştirilmiş sınıfta öğretmen olmak çok zor. Merkezde bir konuya bir hafta ayrılıyorsa burada en azından iki hafta ayrılmalı. Dersin yarısı bir sınıfa diğer yarısı öteki sınıfa gidiyor. Müfredat aynı müfredat. Bir sınıfa ders verdiğimizde, diğer sınıfın dikkati dağılıyor. 10 kişilik birleştirilmiş sınıftansa 40 kişilik tek bir sınıfı tercih ederim. (İlkay Öğretmen)

Köydeki öğrenciler

Çalışmamızda öğretmenlerin öğrencilerle ilgili değindiği konular köylerde öğrenci hayatına dair bir çerçeve oluşturacak niteliktedir. Katılımcı öğretmenler; öğrencilerin beslenme, temizlik ve özbakım becerileri açısından uygun şartlara sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Köyde temizliği anlamak için çocukların başına bakmak yeterlidir. Köyde bit olayı çok olur. Ailelere söyledığımız zaman kabul etmiyorlar. (Tuna Öğretmen)

Köyde eğitimle ilgili en büyük sıkıntılardan biri beslenme yetersizliği. (Deniz Öğretmen)

Kapsayıcı eğitim tüm bireylerin eğitime katılımı açısından önemlidir. Ne yazık ki ülkemizde özel eğitime muhtaç bireylere verilen eğitimin kalitesi ile ilgili endişeler henüz giderilebilmiş değildir. Öğretmenlerden bazıları bu duruma değinmişlerdir.

Köyde çok fazla özürlü çocuk var. Okulumda 15 zihinsel özürlü öğrenci var. (Tuna Öğretmen)

Ailelerin ekonomik durumu iyi olsa bile çocuklara yeterli özen gösterilmeyişi de öğretmenleri endişelendirmektedir.

Çoğu zeytin ve kayısı işleriyle uğraşıyor. Aileler çok zengin ama anlaşılmıyor. Mantık şu: Bir bahçe, bir traktör daha alayım. (Yüksel Öğretmen)

Devamsızlık da öğretmenlerin dile getirdiği sorunlardan bir tanesidir.

Ben idealist bir insanım. Elimden geleni yapıyorum ama memnun değilim. Normalde sınıfıma 12-13 kişi kayıtlı, 6'sı geliyor. Okul öncesinde grup çalışmaları çok önemlidir. Mevcut az olunca pek çok grup etkinliğini yapamıyorum. (Cemre Öğretmen)

Köylerde devamsızlığın fazla olmasının nedenlerinden biri ise çocukların tarımda veya ev işlerinde çalıştırılmak suretiyle okula devamının aksamasıdır. Nitekim öğretmenler bu duruma vurgu yapmışlardır.

Mevsimlik işçiler, çocuk da yetişkin de tarladaki işten aynı parayı alıyor. İnsanların zihniyeti hep o seneyi kurtarmak. Çocuk tarlaya gitmezse belki seneye yiyecek ekmekleri olmayacak, çocuğunu okutmak isteyen veli var ama sayısı daha az. (Şafak Öğretmen)

Çevredeki okullarla iletişim

Araştırmamıza katılan öğretmenlerden bazıları köyler arası mesafelerden dolayı diğer köylerdeki meslektaşları ve öğrencilerle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. İletişimin olduğu okullarda ise paylaşımların genellikle servis araçlarında, toplantılarda veya hafta sonları yapılan bir araya gelişlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler şunlardır:

Ulaşım koşulları, özellikle kışın, çok kötü olduğu için hiç iletişimimiz olmadı diğer okullarla. (Deniz Öğretmen)

MEB'in aylık ilçe toplantılarında buluşurduk. Orada zaten kim köyden geliyor anlardın. Yollar çok kötü olduğu için köyden gelen öğretmenin üstü toprak çamur olur. İlk gittiğimde öğretmen evinde kaldığım için orada tanıştığım öğretmenler de olmuştu. Hafta sonları ilçe merkezinde buluşurduk. (Şafak Öğretmen)

Aile-Okul ilişkisi

Köyler, okula yakın mesafede bulundukları için ailelerin daha çok ilgi gösterip, daha kolay takip edebilecekleri ortamlar olmasına karşın Türkçe literatürde genellikle durum tam tersi gibi görünmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenler ailelerle ilgili; ilgi azlığı, aile bütünlüğü, istismarın eğitim aracı gibi görülmesi ve okuryazar olmayışları ile ilgili bazı sorunlara değinmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencilerin çoğu babalarından uzak, baba sevgisi görmemiş. Kimisinin babası İngiltere'ye gittikten sonra anneleri de onları bırakmış. Yani en azından bir kısmının parçalanmış aileleri var. Dede/Nineleri onlara bakıyor. Diğer bir grubunsa, anne/ babası ya ahırda ya da tarlada (sütçü/çiftçi aileler) çalışıyor. Bu grup çocuklarıyla daha çok ilgileniyor, çocuklarının durumunu sormak için okula sürekli geliyorlar. Genel olarak aileler, şiddeti/hakareti bir eğitim metodu olarak görüyorlar. (Özge Öğretmen)

Ben aileleri iki gruba ayırırdım. Çocuklarıyla ilgilenmek isteyenler ve ilgilenmeyenler. Veliler okuma yazma bilmiyor. İlgilenmek isteseler bile yardımları kısıtlı. (Cemre Öğretmen)

(Ailelerin) Çoğu ilgilenmiyor. Çocukların eksik gediğini kapatıyorlar ama ödevlere yardım etmek yok. Benim çocuğum okusun, her şeyi yaparım bunun için diyen az. (Yüksel Öğretmen)

Veliler bilgisiz, okuma yazma bilmiyor. Çocuğa nasıl destek olsunlar ben de bilmiyorum. (Evrin Öğretmen)

Köy okullarının avantajlı yanları

Köy okullarında eğitimin bazı problemlerle ilişkilendirildiği doğrudur ancak köy okullarının da özel bazı avantajları bulunmaktadır. Öğretmenlere köy okullarının avantajları veya olumlu yanları sorulduğunda sınıf mevcudunun az oluşu, öğretmenlerin görevlerine daha bağlı oluşu, öğrencilerin saygılı oluşu, köylülerin desteği, insanların bilgiye aç oluşu, farklı deneyim sağlayışı ve çocukların okula geldiklerinde önceden birbirlerini tanımalarına değinmişlerdir. Öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

Öğretmenler çocukların ilgisini, zor durumlarını görünce daha gönülden çalışıyorlar. Genelde köy öğretmenleri birbirine çok tutunuyor, ilişkileri sıkı oluyor. (Bilge Öğretmen)

Köylü öğretmene çok değer veriyor, saygı gösteriyor. Medyada gösterilenler gibi değil. Ben Ankaralıyım. Ben buraya gelmesem Kürt insanını tanımayacaktım. Geldim, ne denli sıcak kanlı olduklarını gördüm. 4-5 öğrencinin 6-7 ay oldu velisini hiç görmedim. Özel davetiye yollamayı düşünüyorum ya da telefonla aramayı düşünüyorum onları. (Burçin Öğretmen)

Şöyle bir mantık vardı: Bir yıl daha ailemi zorlayıp üniversite sınavına girmeyeyim, bu sene tercih yapayım. Böyle bir durumda öğretmenliğe sadece maaş gözüyle bakarsınız ama ben sınıfa girdiğimde ben bu işi yaparım dedim. O zaman çocukların gözünden bakabilmeye başladım. Çocukların bir gülümsemesi için bir şeyler yapmaya başlıyorsunuz. Öğretmenlerin % 90'ı cebinden para harcar örneğin. Bunu çocuklar için yapar. Harcamayan çok azdır. (Tuna Öğretmen).

Öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri

Çalışmamızda köy öğretmenlerinden değindikleri problemlere çözüm önerileri sunmaları istenmiştir. Öğretmenler yerleşim yerindeki çatışmaların çözülmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, öğretmenlerin bölgenin kültürünü gitmeden önce öğrenmesinin sağlanması, öğretmenlere teşvikler vermek, öğrenci sayısının dengelenmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okul binalarının iyileştirilmesi, Kürtçe bilen öğretmenlerden faydalanılması, köy okullarına yönelik müfredatın farklılaştırılması, ilkokulda sınıf tekrarının geri getirilmesi, ısınma yöntemlerinin düzeltilmesi ve ebeveyn eğitime değinmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Bizim köyde iki aile arasında çatışma/ kavga var. Bir kısım bizim bulunduğumuz mahalleye gelmiş. Diğer aile ve o aileye yakın aileler diğer okulun olduğu tarafta. Belediye diğer tarafın elinde, bu hizmette aksaklık yaratıyor. Birbirlerini sevmedikleri için birilerine hizmet vermiyorlar. Bu insanları nasıl bir araya getirebiliriz? Eğitimi iyileştirmek için beldede önce bu sorunu çözmek lazım. (Evrin Öğretmen)

Ben desteğin öğretmene yapılması gerektiğini düşünüyorum. Her şey öğretmende bitiyor. Öğretmeni maddi/ manevi desteklemek gerekiyor. Öğretmeni doğuda görev yapmaya motive etmek gerekiyor. (Cemre Öğretmen)

Öğretmenleri doğruya göndermek için teşvikler sağlanmalı. Örneğin ekstra 500 TL maaş. ... Öğrenci sayısı okullarda dengeli olmalı... Anaokulunun çok faydası oluyor, her kesim için ama özellikle de dil problemi yaşanan yerlerde... Kürtçe bilen öğretmenler çok daha başarılı oluyor okuma-yazma öğretmede... Eğitimcinin kafasının rahat olması lazım, temizlik, ısınma işleriyle uğraşmaması lazım. (Şafak Öğretmen)

Binaların düzeltilmesi gerekiyor. Çocukların kendilerini iyi hissetmesi için çok gerekli. (Özge Öğretmen)

Köy okullarının fiziki şartları, okula hizmet verilmesini sağlamak. Bunlar olursa öğretmen çocuklara daha fazla zaman ayırabilir... MEB kılavuzlar bile bu okullara uygun değil. Köyler için basit bir müfredat hazırlanmalı. Amaç okuma yazmayı öğretmek olmalı. 2 ya da 3. sınıfa gelen çocuk bazen okumayı sökmemiş oluyor. Şimdi çocuklar devamsızlık da yapsa, okumayı da öğrenemese her türlü geçeceğini biliyor. Eski okumayı öğretmek metodu daha iyiydi, fişlerle. Bir çocuk okuma yazma bilmiyorsa bırakılmalı. (İlkay Öğretmen)

Öncelikle veliye yönelik bir eğitim çalışması (kurs şeklinde). Özellikle annenin bilinçlendirilmesi gerekir. Çünkü çocukla daha fazla baş başa kalan anne oluyor genelde. (Olca Öğretmen)

Veli eğitimi de önemli. Benim çalıştığım okulda öğretmenler gönüllü okuma-yazma eğitimi veriyorlardı. Ama asıl çocuk yetiştirme konusunda eğitim de lazım. (Uğur Öğretmen)

Bütün köylülere eğitim vermek ... sırf para almak için çocuğu okula gönderiyorlar. Ayda 20 mi 30 tl mi böyle bir yardım var. (Umut Öğretmen)

Velilerin daha ilgili olması. Ailelerde çocuk sayısı çok fazla. Sekiz kardeş olan var, on bir kardeş olan. Belki aileler o kadar önemsemiyor onları. Biz daha çok üzülmüyoruz. (Burçin Öğretmen)

Öğretmenlerin de değindiği gibi ilkokul döneminde, kimi köylerde özellikle birinci sınıfta öğretmen ve öğrencilerin ortak bir dil konuşmuyor olması eğitimi ve iletişimi zorlaştıran unsurlardan. Köylerde yaşanan anlaşmazlıklar da yine eğitimin kalitesine ve sürekliliğine tehditte bulunuyor. Ebeveynlerin bilinçlenmesi, öğretmenler tarafından hem çocuğa hem de köye katkıda bulunabilecek bir olgu olarak düşünülmemekte.

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada köy okullarında çalışan öğretmenlerin köyde eğitim üzerine deneyimleri ve görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanıldığı için elde edilen sonuçlar genellenebilir nitelikte değildir ancak çalışmadaki nitel verilerin benzer türde başka araştırmalarla da defalarca ortaya konduğu göz önüne alınmalıdır. Farklı bölgelerdeki köylerde çalışan öğretmenlerle bazı olgular üzerinden mülakatlar yürütülmüştür ancak bunların köylerin bulundukları bölgeler bazında farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadaki tüm verilerin kırsalda eğitimin paydaşlarından sadece biri olan köy öğretmenlerinden elde edildiği göz ardı edilmemelidir. Başka paydaşlardan alınacak verilerle yapılacak bir durum tespiti ve politika önerileri şüphesiz farklılıklar gösterecektir. Örneğin, öğretmenlerden toplanan çözüm önerilerine bakıldığında okul binalarında fiziksel iyileştirmelere gidilmesi, birleştirilmiş sınıfların kaldırılması, velilerin eğitilmesi gibi diğer paydaşlarla bağlantılı çözüm önerilerinin ön plana çıkmış olduğu görülmektedir. Gelecekte öğrenciler, aileler, karar vericilerle yapılacak benzer bir çalışmada öğretmenlerle bağlantılı daha fazla sorun ve çözüm önerisi dile getirilebilir. Dolayısıyla, mevcut çalışma bu farkındalıkla değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde köy okullarında çalışma ile ilgili eğitim fakültelerinde yeterince hazırlanmadıkları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçmişte düzenlediği oryantasyon seminerlerinin etkili olmadığı sıklıkla dile getirilmiş, yeni uygulamalar ise desteklenmiştir. Öğretmenler doğudaki bölgelerde çalışma konusunda isteksizdir (Akdağ, 2014). Öğretmen adaylarının köye ilişkin algıları da farklı boyutlar altında incelenebilir. Örneğin Bilgen, Tezcan, Karatepe ve Ayas (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının "köy" kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı ve kavramsal bütünlük içerisinde bunları kategorilere ayırıp karşılaştırabilmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmaya göre öğretmen adayları arasında 1) Birlik-Berberlik duygularının yaşandığı, insan ilişkilerinin ve gelenek-göreneklerin ön planda olduğu bir mekan olarak köy, 2) Sağlıklı, huzurlu ve doğal yaşam olarak köy, 3) Gelir düzeyi düşük

ve imkanların kısıtlı olduğu bir yer olarak köy, 4) Göç veren bir yer olarak köy. 5) Doğal besin kaynaklarının bol olduğu bir yer olarak köy olmak üzere farklı bakış açıları mevcuttur denilebilir. Bu bağlamda algılar üzerinden gidilirse, öğretmenlerin bölgeye daha hazır bir biçimde gitmelerini sağlamak için öğretmen adaylarına köy okullarında eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmasının gerekliliğı oldukça açıktır. Köy şartlarına hazır bir biçimde çalışmaya başlayacak öğretmenler, bölgeden “kaçmaya çalışmak”tan ziyade “nasıl daha çok faydalı olabilirim?” sorusunun cevabını bulmaya çalışacaklardır.

Mülakatlarda göze çarpan bir diğer husus ise okullardaki bina, derslik, salon eksiklikleri ile ısınma ve temizlik sorunudur. Öğretmenler binaların ders işlenmeye elverişli olmadığını dile getirmiş ve düzenlemeler talep etmişlerdir. Okul şartlarının öğrenci öğrenmesini etkilediğine dair güncel çalışmalar mevcuttur. Örneğin Maxwell (2016) New York'ta 200'ün üzerinde okul ile kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada bina şartları, sosyal iklim, öğrencilerin okula devam durumları, matematik ve dil puanları, ücretli ve ücretsiz yemek sunulan öğrenci oranı, azınlık öğrencilerin oranı gibi değişkenler modele dahil edilmiş ve sonuç olarak bina şartlarının okul iklimi ve öğrenci devam durumu üzerinden akademik başarıyı etkilediğini bulmuştur. Ülkemizde Vural ve Sandık (2003) ilköğretim okul binalarını fiziksel açıdan değerlendirmişler; 2000 ve sonrasında yapılan binaların eğitsel alanlar, idari alanlar, servis alanları, iç ve dış mekân renkleri, ısı ve ışıklandırma, sıra ve sandalyelerin uygunluğu ve mobilitesi, sınıfların ve okul bahçesinin temizliği ve çevre düzenlemesi, okul binalarının giriş ve çıkış kapıları gibi değişkenler açısından daha olumlu fiziksel özelliklere sahip olduğunu öne sürmüşlerdir. Buna göre eski binalar güncel yönetmelikler çerçevesinde, öğrenmeye daha elverişli hale getirilmelidir. Kocabaş ve Bademcioğlu (2016) geleneksel tek tipte öğrenci yetiştiren okul binalarının aksine, günümüzde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte, sürdürülebilir okul binalarının yapılmasının öneminden bahsetmektedir. Bu bağlamda güncel, çevre dostu, öğrenciyi merkeze alan, sürdürülebilir nitelikte yapılar köylerde eğitimin kalitesini artırmaya yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamalarının olumsuz yanlarından bahsettikleri görülmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasında kendilerini yeterli görmemeleri olabilir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul yönetimi, program okuryazarlığı, öğretim ve değerlendirme gibi birçok alanda mesleki desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Sağ ve Sezer, 2012). Nitekim, Karakuş (2016) öğretmen adaylarını kendilerinin birleştirilmiş sınıfta öğretmen olmaya yönelik özyeterlilik algılarını anlamak için incelemiş ve öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edenlerin ve birleştirilmiş sınıflarla ilgili gezi/gözlem etkinliğine katılanların kendilerini daha yeterli gördüklerini bulmuştur. Summak ve Gelebek (2011) ise birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenlerin sorunlarını belirlemiş ve öğretmenlerden çözüm

önerileri istemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü bu sorun ile ilgili birleştirilmiş sınıflı okullar için özgün bir müfredat hazırlanmasını önermişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda eğitimle ilgili daha fazla desteklenmeleri, kaynaklar ve iyi örneklerle buluşmalarının sağlanması problemin giderilmesi açısından yerinde olacaktır.

Birleştirilmiş sınıflar konusu öğretmenlerin en öncelikli olarak destek bekledikleri konu olarak belirtmekle beraber, genel olarak köy öğretmenlerinin motivasyonlarını artıracak ve mesleki gelişimlerini destekleyecek müdahalelere ihtiyaç vardır. Öğretmenleri köye gitmeden önce gezi, uygulamalı eğitim, staj gibi programlarla köydeki çalışma koşullarına önceden hazırlamak; köy öğretmenleri için verimli bir danışmanlık-mentorluk sistemi kurulumak, öğretmenlere yönelik köy okullarına dair olumsuz algıları azaltıp olumlu algıları güçlendirecek iletişim çalışmaları yapmak, köy öğretmenleri için diyalog kurmaya, fikir paylaşımında bulunmaya ve işbirliği yapmaya elverişli platformlar oluşturmak gibi müdahaleler öğretmenlerin hem motivasyonlarını artırıp hem de mesleki gelişimlerini destekleyebilir.

Değinilen bir başka husus ise taşınmalı eğitimidir. Recepoğlu (2009) taşınmalı eğitimde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve araç sürücülerinden konu hakkında veri toplamış ve taşıma merkezi olan okulların laboratuvarının, ders araç ve gereçlerinin, kütüphanesinin, spor salonunun, bilişim teknolojileri sınıfının, öğle yemeklerinin ve yemek için ihtiyaç duyulan uygun yerlerin durumunun, gerekli personel ve hizmetli durumunun, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olmasının başlıca sorunlar olarak görüldüğünü belirtmiştir. Şimşek ve Büyükkıdık (2017) öğrenci ve öğretmen gözüyle taşınmalı eğitimi değerlendirmiştir. Çalışmada öğrencilerin çoğu taşınmalı eğitim olmasa okula devam edemeyeceklerinden taşınmalı eğitimden genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak kendi köylerinde okula gitmek istediklerini, erken kalkmalarından dolayı uykusuz kalma, kahvaltı yapmadan okula gitme gibi sorunlar yaşadıklarını ve merkez okulun bulunduğu köydeki akranlarını daha avantajlı gördüklerini de belirtmişlerdir. Taşınmalı eğitim uygulaması ile ilgili problemlerin değerlendirildiği çalışmalarda önerildiği şekliyle bu uygulamanın sorunlarının giderilmesine odaklanarak uygulamanın kendisinin tekrar ele alınması gereklidir.

Köy öğretmenlerinin dil farklılıklarına da değindikleri görülmektedir. Akdağ (2014) öğretmenlerin kırsalda en çok zorlandıkları konunun sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük olan ailelerden gelen çocuklara ve Türkçe bilmeyen çocuklara eğitim vermek olduğunu belirlemiştir. Bu farklılığı olumsuz olarak algılayanların yanında, olumlu algılamasına rağmen nasıl baş edeceğini bilemeyen öğretmenler de mevcuttur. Kar ve Uzun (2017) sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin farklı etnik köken ve sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere yönelik davranışlarını meslek etiği üzerinden değerlendirmeye çalışmışlar ve öğretmenlerin en fazla eşitlik, tarafsızlık ve adalet gibi kodlarda ikileme düştüklerini belirlemişlerdir. Öğretmenleri benzer ikilemlerden

kurtarmak için mesleki etik ile ilgili öğretmenlere destek sağlanabilir. Mesleki etik konusu haricinde de ana dil farklılıklarının çocuklar için ilköğretimde oluşturduğu dezavantajların nasıl aşılabileceği meselesi, eğitimde fırsat eşitliği bakımından aciliyetle üzerinde çalışılması gereken konulardan biridir. Ana dili farklı olan çocukların eğitimi meselesinin siyasi kaygılar bir yana bırakılarak çocukların iyi olma hali ve eğitim kalitesi bakımından incelenmesi, farklı modeller geliştirilerek pilot uygulamalarının yapılması ve başarılı pilot uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Öğretmenler ayrıca öğrencilerin tarım ve ev işleri gibi işlerde çalıştırılmalarından dolayı devamsızlık yaptıklarını ve bunun eğitim-öğretim faaliyetleri için büyük engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Çocuk işçiliği olgusu günümüzde hala yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. Ülkemizde çocuk işçilerin sayısına ilişkin güncel veriler sadece 15-17 yaş grubunda olan çocuk işçiler için mevcuttur. 15 yaş altı ve tarımsal alanlarda mevsimlik olarak çalışan çocuklara ilişkin veriler bulunmamaktadır ve çocuk işçi sayısı her geçen gün artmaktadır (DİSK-AR, 2017). Bu durumun etkileri hiç şüphesiz eğitime yansımaktadır. Tarımda çocuk işçiliği nedeniyle okula devamsızlık yapan öğrenciler için acil önlemler alınmalıdır.

Son olarak öğretmenler aile-okul ilişkisinin kurulmasında yaşanan sorunlara değinmişler ve aile eğitimi yapılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır (Çelenk, 2003). Aile eğitim programları ailelere hem ebeveynlikle ilgili bilgileri hem de çocuk bakım ve eğitimiyle ilgili bilgileri kazandırmaktadır (Şahin ve Özbey, 2007).

Öte yandan, okul-aile iş birliği aile eğitimlerinin ötesinde değerlendirilmesi gereken bir konudur. Mapp and Kutner (2013), önerdikleri “çifte kapasite geliştirme modeli”nde, okul-aile arasında verimli iş birlikleri kurulabilmesi ve çocukların eğitimini desteklemek için hem öğretmenin hem aile üyelerinin kapasitelerinin geliştirilmesinin önemini vurgular. Modelde dört farklı türde kapasiteden bahsedilir: Beceriler, iletişim, algı ve özyeterlik (Mapp and Kutner, 2013). Bu kapsamda,

1. *Beceriler* bakımından, öğretmenlerin ailelerin ve köy halkının sadece eksik ve sorunlu kısımlarını değil oradaki mevcut “bilgi kaynaklarının” da farkında olmaları, içinde bulundukları bölgenin sosyolojik özelliklerini kavramaları, aile ve köylülerle güven temelli ilişkiler kurabilmeleri, ailelerin de eğitim sisteminin nasıl işlediğini anlamaları ve bu sistem içinde ne yapacaklarını bilmeleri, gerekiyorsa üzerlerine düşen rolü yerine getirebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.
2. *İletişim* bakımından, hem ailelerle öğretmenler arasında hem öğretmenlerle öğretmenler arasında hem de okul ile köy halkı arasında güçlü, düzenli iletişim ağları olması

gerekmektedir. Bu ağılarda iletişimin sürekli bir paydaştan öbürüne doğru bilgi paylaşımı şeklinde değil karşılıklı, interaktif paylaşımlar şeklinde olması önemlidir.

3. *Algı* bakımından, öğretmenlerin çocukların eğitiminde aileleri *eşit* bir partner olarak görmeleri, çocukların gelişiminde olumlu bir etkide bulunabilmek için ailelerle beraber çalışmanın önemini içselleştirmeleri gerekmektedir. Aileler de kendilerinin birçok farklı rol üstlenerek (destekleyici, cesaret verici, gözetici, karar verici...) çocukların eğitiminin aktif bir parçası olduklarının farkında olmaları önemlidir.
4. *Özyeterlik* bakımından da hem öğretmenin hem de ailelerin kendilerini okul-aile işbirlikleri için yeterli görmeleri ve kurulan iletişim ağları içinde kendilerini rahat hissetmeleri gerekmektedir.

KODA'nın bu çalışmasından çıkan bir sonuç da köy okulunda çalışan öğretmenlerin birçoğunun eğitim-öğretim dışında, idari ve temizlik işlerini de üstlenmek zorunda kaldıklarından üzerlerindeki iş yükünün çok artıyor olmasıdır. Öğretmenlerin üzerindeki idari iş yükünü azaltmak için Kolombiya, Kamboçya gibi bazı ülkelerde farklı şekillerde uygulanan kümeleme yöntemi denenebilir. Bu modellerde küçük köy okulları kümelenerek tek bir idari birim olarak yönetilmektedir. Bu kümelerde şehir ya da kasaba merkezindeki bir okul ya da köy okullarından biri idari merkez rolü üstlenir. Merkez okuldaki idareci tüm okulların idaresinden sorumludur, bütçe ve personel yönetimini kümedeki tüm okulların ihtiyacını gözeterek yapar (Pellini ve Bredenberg, 2015). Benzer bir model Türkiye'deki köy okullarında da uygulanabilir.

Benzer bir küme modeli mantığında okul mevcudu az olan köy okulları kümelendirilerek bu okullara gezici seçmeli ders öğretmenleri sağlanarak, okullar için büyük bir ekonomik yük getirmeden, öğrencilerin seçmeli dersler ve okul sonrası etkinliklerden faydalanmaları sağlanabilir. Okullardaki serbest etkinlik saatleri ve okul sonrası zamanlar, çocuklarla çalışan sivil toplum örgütleri ile daha planlı ve yaygın işbirliklerine gidilerek öğretmen dışındaki paydaşların katkılarıyla da çeşitlendirilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada köy öğretmenlerinin gözünden köy okullarında yaşanan problemler, köy okullarının avantajları ve köy okullarıyla ilgili çözüm önerileri derlenmiş ve alana birçok bulgu kazandırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer sivil toplum kuruluşlarının köylerde eğitimin kalitesini artırmak için yapacağı çalışmalar fırsat eşitsizliğine yol açan durumları ortadan kaldırarak toplumsal gelişmelere yol açacaktır. Bu çalışmanın, alandaki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunmasını temenni ediyoruz.

KAYNAKLAR

- Akdağ, Z. (2014). Beginning Early Childhood Education Teachers' Struggles in Remote Areas (Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kırsaldaki Mücadelesi). *The International Journal of Educational Researchers*, 5 (3) ,1-13
- Aksoy, N. (2008) Multigrade Schooling in Turkey:An Overview. *International Journal of Educational Development*. 28, 218-228
- Akyüz, Y. (2001) Türk Eğitim Tarihi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No:1
- Avrupa Birliği Raporu (2000). "The Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators." <http://aei.pitt.edu/42406/1/A6503.pdf>
- Aydoğan, M. (2000) Köy Enstitüleri İle İlgili Yasalar: Cilt:1. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2015). Exploring Place and Practicing Justice: Preparing Pre-Service Teachers for Success in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), 1-12. Retrieved from <http://jrre.psu.edu/wp-content/uploads/2015/06/30-9.pdf>
- Bilgen, N., Tezcan, Ş., Karatepe, A., & Ayas, C. (2014). Teacher candidates' thoughts regarding the concept of village through metaphors analysis: Denizli case. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 36-44
- Bilir, A. (2008). Teacher and Educational Fact at Multigraded Classrooms Rural Primary Schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 1-22.
- Börkan, B., & Bakış, O. (2016). Determinants of academic achievement of middle schoolers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 2193–2217.
- Bütün Kar, E. & Mercan Uzun, E. (2017). Assessment of the Attitudes of Classroom Teachers and Preschool Teachers towards Students from Different Ethnic Origins and Socioeconomic Segments in terms of Occupational Ethics, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 73-85. DOI: 10.17679/inuefd.323418
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34
- Çınar, D. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7), 31–45.
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340150>
- Çöpoğlu, M. (2018) Bir Kısır Döngü: Dünyada ve Türkiye’de Çocuk İşçiliği ve İşsizlik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2018 6(5) 671–685

- Cihangir, Doğan (2005) Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları bilig, Güz / 2005, sayı 35, 133-149.
- Deniz, A. G. K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 233.
- Demi, M. A., Coleman-Jensen, A., & Snyder, A. R. (2010). The rural context and post-secondary school enrollment: An ecological systems approach. *Journal of Research in Rural Education*, 25(7), 1-26.
- Demirkaya, Yüksel & Mesut Koç (2017) “6360 Sayılı Kanun İle Birlikte Mahalleye Dönüşen Köylerde Değişimin Katılım Açısından Muhtarlığa Etkisi: Menteşe ve Seydikemer İlçeleri Üzerinden Bir Değerlendirme”. *Strategic Public Management Journal*, Volume 3, Issue 6.
- DİE (1973). Milli eğitimde 50 Yıl 1923-1973. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Dincer, M.A. & Uysal G. (2009). Determinants of student achievement in Turkey. *BETAM Working Paper Series 2*. Istanbul: Bahcesehir University
- DİSK-AR (2017) Emek araştırmaları/ Türkiye’de çocuk işçi olmak raporu <http://cloudsdomain.com/uploads/dosya/14918.pdf> adresinden erişildi
- Dünya Bankası (2013) “Türkiye’de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek”. Rapor No: 77722-TR <http://documents.worldbank.org/curated/en/546661468109487977/pdf/777220REVISED000PUBLIC00Egitim0TURK.pdf>
- Ferreira, F. H. G & Gignoux, J. (2010) TC Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Çalışma Raporu “Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği” Sayı: 4 <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf>
- Dünya Bankası (2010) “Türkiye: Gelecek Nesiller için Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor”, Rapor No 48627-TR <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYEXTN/Resources/361711-1270026284729/ExpandingOpportunitiesForTheNextGeneration-tr.pdf>
- Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime Bakış 2016: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları
68. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitim_izleme_raporu.pdf.pdf
- ERG (2018). Eğitim Reformu Girişimi 2017-2018 Eğitim İzleme Raporu. 1-196.
- ERG (2017). Eğitim Reformu Girişimi’nin Milli Eğitim Bakanlığı Taslak Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirmesi. s. 1-12
- Eppley, K. K. P. E. (2009). Rural schools and the highly qualified teacher provision of no child left behind: A critical policy analysis. *Journal of Research in Rural Education*, 24(4), 1-11.

- Ferreira, J. (2011). Primary school challenges in the rural areas of Finland, France and Portugal. *Education et Sociétés*, 28(2), 109. Retrieved from <http://doi.org/10.3917/es.028.0109>
- Gazalcı, M. (2016) *Köy Enstitüleri Sistemi: Mezunları Üzerine Bir Araştırma*. Bilgi Yayınları, 272.
- Gelebek, M. S., Summak, M. S. ve Summak, A. E. G. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis İli Örneği) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 10(3), 1221 -1238
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007) "Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2007, Sayı 51, ss: 457-476
- Genç, Salih Zeki (2005) "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz" Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005, Sayı:11
- Gökçe, O., Durmaz, S. & Karakuş, Ö. (2003). Ege Bölgesinde köy öğretmeni-tarım ilişkileri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 113-122.
- Gülümser, A.A., T. Baycan-Levent, and P. Nijkamp (2006) Turkey's rurality: A comparative analysis at the EU level. *Congress of European Regional Science Association, Enlargement, Southern Europe and Mediterranean*, p. 46, Greece, Volos.
- Gülümser, A.A., T. Baycan-Levent, and P. Nijkamp (2009) Mapping rurality: analysis of rural structure in Turkey. *International Journal of Agricultural Resources. Governance and Ecology* 8, 2(4), 130–57.
- Gültekin, M. & Anagün, Ş. S. (2006). "Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu". *Sosyal Bilimler Dergisi* 2, 145-170.
- Gümüş, S. G., & Wingenbach, G. (2016). The Child Labor Problem in Turkish Agriculture: What Can We Do?. *Social Indicators Research*, 127(3), 1193-1215
- Hanushek, E.A. (1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 143-63.
- İzci, F. & Turan, Y. (2013). Türkiye’de Büyükşehir Belediye Sistemi ve 6360 Sayılı Yasa ile Büyükşehir Belediyesi Sisteminde Meydana Gelen Değişimler: Van Örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18 (1), 117-152.
- Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sduibfd/issue/20819/222792>
- Karaaslan, Mehmet. "Nasıl Bir Yerel Yönetim? 6360 Sayılı Kanun Üzerine Bir Değerlendirme" Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt: 17-18, Sayı: 26-27-28-29, Yıl: 2012-2013
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Olmaya Yönelik Yeterlik Algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 11(19), 491-510.

- Kızılaslan, I. 2012. "Teaching in Rural Turkey: Pre-Service Teacher Perspectives." *European Journal of Teacher Education* 35 (2), 243–254.
- Kocabaş, İ ve Bademcioğlu, M. (2016). Sustainability in Education Buildings. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (3), 180-192
- Koçer, H. A. (1974). Türkiye’de Köy Eğitim ve Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-129.
- Köymen, Oya (2009). "Kapitalizm ve Köylülük: Ağalar-Üretenler-Patronlar"
- Maarif Şurası 17 -29 Temmuz 1939 (1991). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Malhoit, B. G. C. (2005). Providing Rural Students with a High Quality Education : *Education*, (July).
- Mapp, K. & Kuttner, P. (2014). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. Austin, TX: Southwest Education Development Laboratory.
- Maxwell, L. E. (2016) School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206
- McClure, K. R. 2014. "Education for Economic Growth or Human Development? The Capabilities Approach and the World Bank’s Basic Education Project in Turkey." *Compare* 44 (3), 472–492.
- MEB (2013).Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Nerse, Serdar. (2014) "Türkiye Kır Çalışmalarında Paradigma Değişimi" *Sosyoloj Dergisi*, 3. Dizi, 29. Sayı, 2014/2, s.165-179
- Nerse, Serdar & Emrullah Türk. (2017) "Kırsal Kentsel İlişkilerde Değişim: Yeni Tanımlamalar ve Kavram Okumaya Yönelik Bir Analiz". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 5, Sayı:63, s. 504-525
- Mayer, D.P., Mullens, J. E. & Moore, M. T. (2000). Monitoring school quality: an indicators report. mathematical policy research, Inc. U.S. Department of Education.
- MEB (2017) *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Özdemir, S.M. (2008). "Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Nitel Bir Çalışma" 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, s. 1-11
file:///Users/burcu/Downloads/YENI_ILKOGRETIM_PROGRAMLARININ_BIRLESTIR.pdf
- Özgün, A. (2007). İstanbul’da Taşımalı Eğitimin Okul-Veli-Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özpulat, F. ve Sivri, B. B. (2013). Köy ve Kasaba İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Beslenme Durumları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 22(6), 207-218.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390
- Pellini, A., ve Bredenberg, K. (2015). Basic education clusters in Cambodia: Looking at the future while learning from the past. *Development in Practice*, 25, 419-432.
- Planck, Ulrich. (1971) "Türkiye'de Köy Sosyolojisi" Çev: Reşit Küçükboyacı, s. 223-240
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/29756>
- Recepoğlu, E. (2009). Taşımali İlköğretim Okulu Uygulaması ve Karşılaşılan Sorunlar: Çankırı, Karabük ve Kastamonu ili Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 334-347.
- Reimers, F. (2000). Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas. In F. Reimers (Ed.), *Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas* (pp. 55-111). Cambridge: Harvard University Press.
- Resmi Gazete. (1924). Köy Kanunu. Sayı: 68, Cilt: 5, Sayfa: 336.
- Resmi Gazete.(2016). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. Sayı: 29790
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>
- Salman, U. A. (2018) *Uzun Hikaye: Yoksulluk Hasadı*.
<http://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-yoksulluk-hasadi-2/?fbclid=IwAR3HPcFazcXLTRsSUh42IBDjyMUsfI9GKuK2jtNV1st2Y7UuU9kZYF1v9Rs>
- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503
- Sher, J. P. (1981). *Rural education in urbanized nations: Issues and innovations*. Colorado, USA: Westview Press
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş Sınıf. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1).
- Sirman, Nükhet. (2010) "Köy Ünitesinin Tanımlanması". *Toplum ve Bilim Dergisi*
- Sönmez, Ş. (2013). Köy Eğitimcileri ve Kadro Sorunları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 50-61.
- Şahin, Ali. (2012). Okulda Kalite: Sürekli İyileştirme Araç ve Tekniklerinin ÖİS Raporları Temelinde Kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. 28-36.
- Şahin, Ç.(2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şahin, F. T. ve Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gerek Sinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?. *Aile ve Toplum*, 3(12), 7-12
- Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.

- Şimşek, A., & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve Öğrenci Görüşleriyle Taşımali Eğitim Uygulaması Değerlendirilmesi: Bozova İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 16(1), 15-34.
- Şirin, Selçuk R., Vatanartiran, Sinem. (2014) "PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri" TÜSiAD
- TC Kültür Bakanlığı (1938). Köy Mektepleri Müfredat Programı.
- Taneri, P. O. & Engin-Demir, C. "Quality of Education in Rural Schools: A Needs Assessment Study (Ankara-Kalecik Sample)" *International Online Journal of Educational Sciences*, 2011, 3(1), 91- 112.
- TEDMEM. (2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tonguç, E. (2003). *Köy Enstitülerinin İzinde* (Köy Enstitüleri Serisi: 01). Ankara: Güldiken Yayinevi.
- TÜİK (2017). Örgün Eğitim istatistikleri.
http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606 adresinden ulaşılmıştır.
- TÜİK (2017b). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 adresinden ulaşılmıştır.
- UNICEF (2017). *Building The Future: Children and The Sustainable Development Goals in Rich Countries*. "Geleceği kurma: Çocuklar ve Zengin Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri". Innocenti Report Card 14
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf
- Vural, R. A., & Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130),16-23.
- World Bank. (2005). *Turkey education sector study: Sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education*. Washington, DC.
- World Bank. (2010). *Turkey : Expanding opportunities for the next generation*. Washington,DC. Retrieved from <http://doi.org/10.1596/978-0-8213-8400-8>
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde Taşımali Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 197–213



ERCAN GÜNER
15 Mayıs 2008
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

KÖKÜ KÜLTÜR
ÖĞRETİMİ
KODİSİM
KODİSİM
KODİSİM

