

**T.C.**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ'NDE GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan**  
**SERDAR KOÇ**

**Danışman**  
**DOÇ. DR. ABDULLAH IŞIKLAR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Mart-2014**  
**KAYSERİ**

**T.C.**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ'NDE GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan**  
**SERDAR KOÇ**

**Danışman**  
**DOÇ. DR. ABDULLAH IŞIKLAR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Mart-2014**  
**KAYSERİ**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

**Serdar KOÇ**

**YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI**

“Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

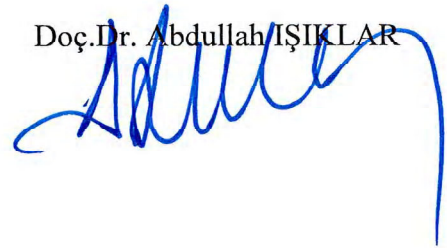


Tezi Hazırlayan

Serdar KOÇ

Danışman

Doç.Dr. Abdullah İŞIKLAR



Eğitim Programları ve Öğretim

ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR danışmanlığında **Serdar KOÇ** tarafından hazırlanan “Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

28.05/2014

**JÜRİ:**

Danışman :Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR

Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Doç. Dr. Mustafa ŞANAL

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 28/05/2014 tarih ve ...15..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.....28 / 05 / 2014

Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Teknolojinin ve modernizmin hızla gelişmesi insanların ihtiyaçlarının da artmasına yol açmıştır. Artan ihtiyaçlar insanların meslek seçimleri, mesleklerinin bulunduğu koşulları ve hatta mesleklerini icra edecek şehirleri seçmelerine zemin hazırlamıştır. Hal böyleyken hizmet sektörünün eğitim ayağında bulunan öğretmenler buldukları bölgelerde bireysel, toplumsal ve mesleki güçlükler ile karşılaşmıştır. Ortaya çıkan güçlüklerin araştırılması bu çalışmanın temel amacı olmuştur.

Çalışmanın her aşamasında soruları, görüşleri ve önerileriyle yardımını esirgemeyen ve değerli katkılarda bulunan tez danışmanım Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca araştırmanın uygulama aşamasında, her türlü kolaylığı sağlayan değerli okul müdürlerimize, uygulama yaptığım değerli öğretmenlerimize, coğrafya literatüründeki desteğinden dolayı çok değerli arkadaşım coğrafya öğretmeni Afet KODAL'a, çalışmamın her aşamasında beni sonsuz destekleyen aileme çok teşekkür ederim.

**Serdar KOÇ**

**Mart-2014**

# DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ'NDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ

Serdar KOÇ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mart 2014

Danışman: Doç. Dr. Abdullah İŞIKLAR

## ÖZET

Bu araştırma Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan 250 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Uygulanan anket sonucu elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin buldukları bölgede öğretim yöntemlerinin kullanımı, kültürel farklılıkların etkisi ve taşımali eğitime dair görüşlerinin ankete olumsuz yönde yansıdığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgelerde karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve farklı kültürlerden olmalarından kaynaklanmasının ölçüldüğü çalışmamızda anlamlı düzeyde frekans farklılıklarının olduğu görülmüştür. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinin fiziksel, sosyal, siyasi ve ekonomik yönden olumsuzluklar içeren yapısı bu bölgede çalışan öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin yüksek frekanslarla karşılanmasına yol açmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Öğretmen, Kültürel Farklılık, Taşımali Eğitim, Karşılaşılan Güçlükler.

**INVESTIGATING THE DIFFICULTIES WHICH THE TEACHERS WORKING  
IN SOUTH EAST AND EAST ANATOLIA MEET**

**Serdar KOÇ**

**Erciyes University Institute of Educational Sciences**

**Master's Thesis, March 2014**

**Thesis Consultant: Assist. Prof. Abdullah IŞIKLAR**

**ABSTRACT**

This research aims to expose the difficulties that the teachers encounter who work in The Eastern and Southeastern Anatolian Regions. Accordingly, a questionnaire that was prepared by the researcher was applied to these teachers. It has been revealed that, in the light of the data acquired by the questionnaire, the teachers' negative opinions about the use of teaching methods in the regions they live in, the effect of cultural differences and education that's supported with transportation reflected badly on the questionnaire. In our study in which the fact that the difficulties the teachers, who got involved in the research, experienced stemmed from gender, age, occupational seniority and different cultural backgrounds was measured. it has been seen that there are frequency differences on a substantive level. The physically, socially, politically and economically negative structure of The Eastern and Southeastern Anatolian Regions leads to encounter high frequencies on negative views of teachers who work in these regions.

**Key words:** The Eastern and Southeastern Anatolian Regions, Teacher, Cultural Difference, Education That is Supported with Transportation, Encountered Difficulties.



## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
ONAY: .....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
İKİNCİ BÖLÜM .....	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1. EĞİTİM.....	5
2.1.1. Örgün Eğitim .....	6
2.1.2. Yaygın Eğitim.....	6
2.2. EĞİTİMİN TEMEL ÖĞELERİ.....	7
2.2.1. Amaç .....	8
2.2.2. Öğretme ve Öğrenme Etkinlikleri.....	8
2.2.2.1. Öğrenme .....	9
2.2.2.2. Öğretme .....	10
2.2.3. Değerlendirme.....	10
2.3. TÜRKİYE’DE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	11
2.3.1. Öğretim Programı ve Program Geliştirme.....	11
2.3.2. Eğitimde Geleneksel Yaklaşımlar .....	12
2.3.3. Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar ve Yenilikler .....	13
2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım .....	14
2.4. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	16
2.4.1. Tarihsel Süreç .....	16
2.4.2. Öğretmenlik Mesleğinin Kavramsal Karşılığı.....	19
2.4.3. Öğretmenliğin Meslekleşme Koşulları.....	22

2.4.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	24
2.4.4.1. Kişisel Özellikler.....	27
2.4.4.2. Mesleki Özellikler .....	28
2.4.4.2.1. Alan bilgisi.....	29
2.4.4.2.2 Öğretmenlik Meslek Bilgisi .....	30
2.4.4.2.3.Genel Kültür.....	30
2.4.5. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Esasları ve Hizmet Bölgeleri.....	31
2.5. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN SORUNLARI .....	32
2.6. DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ’NDE ÖĞRETMEN SORUNLARI .....	33
2.6.1. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Neresidir?.....	33
2.6.2. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Öğretmen Sorunları .....	33
2.6.2.1. Zorunlu Hizmet ve Deneyimli Öğretmen Sorunu .....	34
2.6.2.2. Fiziki Şartların Yetersizliği ve Kültürel Farklılıklar .....	35
2.6.2.3. Dil Sorunu ve İletişimde Zorluklar .....	35
2.6.2.4. Taşınmalı Eğitim Sistemi ve Sorunları .....	36
2.6.2.5. Yatılı/Pansiyonlu İlköğretim Uygulamaları (Yatılı Bölge Ortaokulu).....	37
2.6.2.6. Diğer Öğretmen Sorunları .....	38
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Evren ve Örneklem .....	39
3.3.Veritoplama Aracı .....	39
3.4. Verilerin Toplanması.....	40
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	40
3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özlük Bilgileri.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	48
4. BULGULAR VE YORUMLAR .....	48
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular .....	48
4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede kullandıkları eğitim-öğretim yöntemlerinin belirlenmesine etki eden faktörlere ilişkin görüşleri .....	48
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Bölgenin Kültürel Farklılığından Kaynaklanan Sosyal Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	51

4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede yapılan taşınmalı eğitim sistemi ve sistemin işleyişi hakkında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri .....	55
4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunların öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı .....	60
4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunların öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı.....	65
4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunların öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre dağılımı .....	70
4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürel yapıdan olmalarının karşılaştıkları sorunlara etkisine ilişkin dağılım.....	72
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>77</b>
<b>5. 1. SONUÇ.....</b>	<b>77</b>
5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özelliklerine Göre Alınan Sonuçlar .....	77
5.1.2 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Diğer Bölgelere Göre Eğitim-Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ...	78
5.1.3 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Diğer Bölgelere Göre Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Sosyal Güçlüklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.4. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Buldukları Bölgede Yapılan Taşınmalı Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	79
5.1.5 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	80
5.1.6 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	81
5.1.7 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar .....	82
5.1.8. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Temelinde Farklı Kültürel Yapıdan Oluşlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar .....	82
<b>TARTIŞMA.....</b>	<b>84</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>88</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>95</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>98</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa no:

Tablo 1.	Ankete ait güvenilirlik ve geçerlilik analizi sonuçları.....	41
Tablo 2.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Cinsiyet”lerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları .....	42
Tablo 3.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Medeni Durumları”larına göre frekans ve yüzdelik dağılımları.....	42
Tablo 4.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaş Aralığı”na göre frekans ve yüzdelik dağılımı .....	43
Tablo 5.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleki Kıdem”ine göre frekans ve yüzdelik dağılımı.....	43
Tablo 6.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Eğitim Durumu’na” göre frekans ve yüzdelik dağılımı.....	44
Tablo 7.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Branş’ına göre frekans ve yüzdelik dağılımı. ....	45
Tablo 8.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Görev Yeri”ne göre frekans ve yüzdelik dağılımları .....	46
Tablo 9.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarının “Eğitim Verme Şekli”ne göre frekans ve yüzdelik dağılımı .....	47
Tablo 10.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeyine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı .....	48
Tablo 11.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki materyal eksikliğine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı .....	49
Tablo 12.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki öğrenciler ile iletişimde kullandıkları dil ile ilgili sorunlar yönelik öğretmen görüşlerinin frekans ve dağılımı.....	50
Tablo 13.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki öğretmenler ile iletişim kalitesine yönelik öğretmen görüşlerinin frekans ve dağılımı ....	51
Tablo 14.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede iş doyum düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinin frekans ve dağılımı .....	52
Tablo 15.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mutluluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre frekans ve dağılımı .....	53

Tablo 16.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede öğretmenlik mesleğini yapmalarına yönelik mutluluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre frekans ve dağılımı.....	54
Tablo 17.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede yürütülen taşınabilir eğitim sistemine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı.....	55
Tablo 18.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının (YİBO) gerekliliğine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı.....	56
Tablo 19.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde terör olgusunun etkisine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı.....	56
Tablo 20.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerin çocuklarını okula göndermesine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı.....	57
Tablo 21.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerin kız çocuklarını okula göndermesine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı .....	58
Tablo 22.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgedeki okullarda yaşanan öğretmen eksikliğine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı... ..	59
Tablo 23.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre okula ulaşımında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım .....	60
Tablo 24.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre temel ihtiyaçları karşılamada sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım .....	61
Tablo 25.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre sağlık hizmetlerinin karşılanmasında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım.....	62
Tablo 26.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenciler ile iletişimde dil sorunu yaşanmasına ilişkin dağılım .....	63
Tablo 27.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre buldukları bölgede kendilerini güvende hissetme durumuna ilişkin dağılım .....	64
Tablo 28.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre okula ulaşımında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım .....	65
Tablo 29.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre temel ihtiyaçları karşılamada sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım .....	66
Tablo 30.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre sağlık hizmetlerinin karşılanmasında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım.....	67
Tablo 31.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenciler ile	

	iletişimde dil sorunu yaşanmasına ilişkin dağılım .....	68
Tablo 32.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre buldukları bölgede kendilerini güvende hissetme durumuna ilişkin dağılım.....	69
Tablo 33.	Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre öğrenciler ile iletişimde dil sorunu yaşanmasına ilişkin dağılım.....	70
Tablo 34.	Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre bölgedeki öğretmenler ile olan iletişime ilişkin dağılım .....	71
Tablo 35.	Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölge öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin dağılım.....	73
Tablo 36.	Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölgedeki Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) yöneticilerinin tutumlarına ilişkin dağılım..	74
Tablo 37.	Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölgedeki yerel yöneticilerinin tutumlarına ilişkin dağılım .....	75
Tablo 38.	Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölgedeki üst düzey yöneticilerin (Vali, Kaymakam vb.) tutumlarına ilişkin dağılım..	76

**KISALTMALAR**

- BÜSAM : Bahçeşehir Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Merkezi  
DPT : Devlet Planlama Teşkilatı  
EĞİTİMSEN : Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası  
KEP : Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi  
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı  
OECD : Organisation for Economic Cooperation and Development  
PİO : Pansiyonlu İlköğretim Okulu  
SETA : Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları  
SPSS : Statistical Package For Social Sciences  
SYDTGM: Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Genel Müdürlüğü  
TESEV : Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı  
TÖB-DER : Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği  
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
Vd. Ve Diğerleri.  
YİBO : Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim pek çok yönüyle her seviyede tartışılan bir alan olmuştur. Bu günün dünyasında da en önemli tartışma konularının merkezinde yer alan bir kavram olmaya devam etmektedir. Gelişmiş ülkelerde dahi pek çok sorunun var olduğu bilinen böyle bir alanın eleştirilmeyen ve tartışılmayan tarafı yok gibidir. Eğitim, bilginin hızla çoğaldığı, değişimin sürekli var olduğu, beklentilerin her an değiştiği rekabete son derece açık bir alandır. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, onun en dinamik öğelerinden birinin öğretmen olduğu söylenebilir. Böyle olması nedeniyle yukarıda bahsedilen tartışmalar; öğretmenlik eğitiminin verildiği kurumlar, eğitim sistemi, öğretme metotları ve öğretmenin demografik özelliklerine kadar uzanarak devam etmektedir (Barlı, Bayrakçeken, Bilgili ve Çelik, 2005, s.391).

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. Eğitim ortamının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken temel faktör ise öğrencidir. Öğrencinin kendini keşfetmesi, gerçekleştirilmesi, bugününü ve geleceğini kurması için okul ortamı gerçek yaşama hazırlayıcı, bazen de kendisi olarak düzenlenmektedir. Bireyin yetenekleri doğrultusunda yaşamını yapılandırması için rehberlik görevi öğretmene düşmektedir. Bu yapılandırma süreci eğitim olarak ifade edilebilir. Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Akar, 2007, s.13).



Başarılı yeterli bir öğretmen toplumun beklentisine, bireyin gelişimine, hizmet edecek, çağdaş bilgi birikimini iyi kavramış bir öğretmendir. Yetiştirdiği kişilerin başarısıyla toplumu geliştiren, güçsüzlüğü ya da yetersizliği ile toplumsal gelişmeye ket vuran öğretmen kalkınmada çok önemli bir konuma sahiptir. Ancak, bu görevleri yerine getirmeye çalışan öğretmeni geçerli ölçütlerle değerlendirmeye özen göstermeli, ondan gücünü aşan, enerjisini insafsızca tüketecek nitelikte beklenti içine girilmemelidir. Öğretmen insanüstü varlıkların zor başaracağı standartlarla değerlendirilirken görevini başarıyla sürdürmesine olanak verecek sosyo-ekonomik olanaklar, eğitim teknolojisi, maaş, eğitim programları, mesleğe verilen değer, yönetim ve teftiş ile ilgili koşulların elverişsiz olması nedeniyle, kolay kolay bağdaşamaz (Öksüzoğlu, 2007, s.13).

Eğitim sisteminde yapılan her iyileştirme, öğrencinin aldığı eğitimin kaliteli olması içindir. Öğrenci öğretiminin iyileştirilmesi temel amaçtır. Öğrencinin gördüğü öğretimin niteliği dolayısıyla öğretmenin niteliği arasında yakın ve belirleyici bir ilişki bulunmaktadır. Ülkemizde ve dünyada yaşanan hızlı değişim sonucu öğrenim ve öğretim sürecinin sorunları da karmaşıklaşarak artmaktadır. Eğitimin sorunlarının çözüm çerçevesinde en temel belirleyicilerinin başında “öğretmenlerin statüsü” gelmektedir. Öğretmenlerin statüleri, yerine getirdikleri görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesi ile toplum için taşıdığı değer esas alınarak geliştirilmelidir. Öğretmenlerin statüleri iyileştirilmeden eğitimin diğer sorunlarına köklü, kalıcı ve belirleyici çözümler bulmak mümkün görülmemektedir (Aydın, ,2004, s.4).

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanların yaşam ve düşünme biçimleri, değer yargıları, beklenti ve sorunları da değişmiş, küreselleşmenin etkisiyle insanların birbirini daha fazla etkilediği bir sürece girilmiştir. Eğitim ve öğretimin merkezinde insanın olduğu düşünüldüğünde yaşanan bu gelişmelerden en çok etkilenen meslek gruplarından birinin de öğretmenlik mesleği olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle kamusal niteliği olan bu meslekte sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Özellikle öğretmenin yetiştirme sürecinden itibaren sorunlar üzerinde durmak uzun vadeli yatırım olan eğitimin başarısına olumlu etki yapacaktır (Arı ve Demir, 2013, s.107-126).

## **1. PROBLEM DURUMU**

### **1.1 Problem Cümlesi**

Bu araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesine yöneliktir.

### **1.2 Alt Problemler**

1. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelere göre eğitim-öğretim yöntemlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin bölgeler arası kültürel farklılıklar göz önüne alındığında yaşadıkları sosyal güçlükler nelerdir?
3. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin taşınmalı eğitim sisteminin işleyişi ve sistemin işleyişi hakkında elde ettikleri problem verileri bulunmakta mıdır?
4. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler meslekte geçirdikleri süreye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin farklı kültürel yapıdan oluşları yaşanan güçlüklerde anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin öğretim yöntemine, sosyal durumuna, eğitim sistemine, cinsiyete, yaşa, meslekte geçirdikleri süreye ve kültürel unsurlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılacaktır. Bölgenin sahip olduğu siyasal, sosyal, politik, dilsel, ekonomik ve diğer bazı faktörler göz önüne alındığında öğretmenlerin yaşadıkları sorunların azımsanmayacak şekilde çeşitlilik gösterdiği aşikardır. Bu bağlamda yapılacak olan çalışma ile bölgede görev yapan öğretmenlerin

sorunlarına ve çözümlerine yönelik ışık tutması bakımından amacına ulaşan bir çalışma olacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Senemoğlu, 2012, s.19).

Senemoğlu'nun ifade ettiği gibi eğitimin amacının insanları belli amaçlara götürmeyi hedeflediği bir sürecin öğretmen eliyle en küçük birimlere ulaşacağı kuşkusuzdur. Bu araştırma ülkenin farklı kültürel yapısının eğitim ve öğretime yansımaları ayrıca öğretmenlerin kültürel farklılıklardan kaynaklanan güçlüklerin belirlenmesi açısından katkıda bulunacak olması önemlidir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen verilerin, öğretmenlerin bölgesel farklılıklardan kaynaklanan güçlüklerle çözüm noktasında olumlu yönde geliştirilecek etkinliklerin düzenlenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

- 1.Öğretmenler ankete cevap verirken gerçek durumlarını, görüşlerini ve düşüncelerini yansıtacaklardır.
2. Öğretmenler ölçme aracının uygulanması sürecinde eşit olarak güdüleneceklerdir.
3. Öğretmenlerin araştırmaya katılmakta istekli olacaklardır.

#### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illere bağlı okullarda çalışan kadrolu milli eğitim öğretmenleri ile sınırlandırılacaktır.
2. Araştırma geliştirilecek olan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri inceleyen anket ile sınırlandırılacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. EĞİTİM

İnsanlar eski çağlardan beri temel ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli mücadele etmişlerdir. Zamanla bu mücadeleyi kazanmak için birlikte hareket etmeye, amaçlı topluluklar haline gelerek işbölümü yapmaya başlamışlardır. Bu işbölümü ve yardımlaşmanın sürekliliği farklılaşan ihtiyaçların giderilebileceği değişik sistemleri ortaya çıkarmıştır. Örneğin hastalıklardan korunma ve tedavi için sağlık; güven ihtiyacı ve hakların korunması için hukuk ve adalet; sahip olunan bilgilerin yeni kuşaklara aktarılması için de eğitim kurumları gelişmiştir. Sosyal bir olgu olarak tarih boyunca varlığını sürdüren eğitim; insanları kendi normları içinde dıştan biçimlendirmeye çalışan düzenli veya düzensiz yapılan eğitim etkinliğidir (Gelişli, 2006, s.37).

Eğitime felsefik açıdan yapılan tanımlara bakıldığı zaman, idealistler eğitimi Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, natüralistler kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işi, realistler insanı toplumun temel değerlerine göre yetiştirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 1999, s.2). Marksistler eğitimi iki şekilde tanımlamışlardır. Çelişkiyi en aza indirip üretimde bulunma süreci ve insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirme ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme süreci olarak tanımlamışlardır (Celep, 2005, s.101). Kant'a göre eğitim, insanın mükemmelleştirilmesidir. J. S. Mill'e göre, bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracıdır. H. Spencer'a göre de iyi yaşam olanakları sağlayan etkinliklerin tümüdür (Tezcan,1996, s.78).

Bir kavram olarak eğitim; genel olarak bireyin geçmiş yaşantılarını, özel olarak ise gelecek yaşantılarının temelini kapsar. Bireyin davranış, tutum, düşünce ve anlayışlarının niteliğini ifade eden eğitim, bu özellikler de dikkate alınarak yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken, sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve

anlayışlar kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliği olarak ifade edilir (Karşlı, 2003, s.319).

Ertürk'e (1972, s. 76) göre eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır.

Önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir. Anne karnında başlayan ve mezara kadar devam eden bir süreç. Her an, her zaman yeni bir bilgi, beceri, davranış öğrenebiliriz veya mevcut bilgi, beceri ve davranışımız her an ve her zaman değişebilir (Oğuzkan, 1974, s.23). Çağdaş anlayışa göre eğitim, bedence, ruhça, sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insan yetiştirmektir. Başka bir deyişle toplumsal, çevresel koşullara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek yerine toplumu ileri götürebilecek, geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir (Erdem, 1996, s.31).

Eğitimin en genel anlamı insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinden kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Erhan, 2009, s.9 ).

### **2.1.1. Örgün Eğitim**

Kişilerin iş ve meslek alanlarında çalışmaya başlamadan önce, okul ya da okul niteliği taşıyan kurumlarda genel ve özel bilgiler bakımından yetiştirilmesini sağlamak amacıyla belli yasalara göre düzenlenen eğitime denir. Okulöncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında belirli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylerin amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak almış oldukları eğitimidir (Celep, 2005, s.105).

### **2.1.2. Yaygın Eğitim**

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinme duydukları alanda yapılan eğitimidir (Erden, 1998, s. 169). Yaygın eğitimin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan bireylerden oluşur. Çok farklı değişkenleri içeren hedef kitle, heterojen bir özellik gösterir. Toplumun farklı katmanlarında yer alan köylü, kentli, işçi, işveren, ev kadını ve serbest meslek sahibi farklı beklentisi olan hedef kitlesinin gereksinmelerini

karşılamaaya yönelik yaygın eğitim etkinlikleri çok geniş bir alanı içermektedir (Başaran, 1996, s. 66). Çağdaş anlamda yaygın eğitim örgün eğitimden sonra hangi yaşta olursa olsun, bireyin, demokratik bir toplumun temel ilkeleri ile çatışmamak koşulu ile gereksinme duyduğu bir konuyu dilediği amaçla öğrenebilmesi için, toplumun kamu hizmeti veya gönüllü kuruluşlar aracılığı ile sunduğu olanakları içerir. Bu görüşten hareketle, gelişmiş ülkelerde örgün eğitim dışındaki eğitsel etkinlikler halk eğitimi niteliği taşımaktadır. Bu eğitimler şunlardır (Celep, 2005, s.107).

- **Yinelemeli Eğitim:** Bireyin zorunlu öğretimden sonra ileri düzeydeki eğitimini kendi istediği zamana ertelemesi veya bir meslek edinebilmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimidir. OECD, yinelemeli ilgili olarak ulusal politikaların saptanmasında 3 temel özelliği dikkat edilmesini önermektedir.
  - Her birey ileri düzeylerdeki eğitimini kendisinin seçeceği zamana erteleme hakkına, aynı zaman da eğitim sistemine yeniden girme hakkına sahip olmalıdır.
  - Herkes, işinde ilerleme, iş değiştirme, yeni iş edinmek üzere gerekebilecek mesleki eğitimden geçme hakkına sahip olmalıdır.
  - Halk eğitimi fırsatlarının uygulanması ile eğitimdeki eşitsizliklerin fazlalaşmaması için gereken önlemler alınmalıdır.
- **Yaşam Boyu Eğitim;** örgün ve yaygın eğitimi kapsayan ve bireyin tüm yaşamı boyunca kazandığı eğitimidir.
- **Toplum Eğitimi;** toplu yaşayışın niteliğini iyileştirmek amacıyla, öğrenme gereksinmelerini anlamak, belirlemek ve karşılamak üzere kişileri ve grupları bir araya getiren süreçler ve programlardır. Örneğin, beslenme eğitimi, anne-baba eğitimi gibi.

## 2.2. EĞİTİMİN TEMEL ÖĞELERİ

Eğitimin kapsam ve tanımı üzerinde yapılan bu açıklamalardan sonra eğitimin bir süreç olarak özellikleri incelenebilir. Süreç belli bir sonuca veya bir oluşumu gerçekleştirmek için birbirini izleyen olayların ya da durumların akışıdır. Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki eğitim sürecinin bir parçasıdır. Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar; 1) Amaç, 2) Öğretme ve öğrenme

etkinlikleri, 3) Değerlendirmedir. Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile devam eder ve değerlendirme ile son bulur (Fidan ve Erden, 1998, s.167).

### **2.2.1. Amaç**

Eğitimle ilgili bütün planlı faaliyetler, belirli amaçlara ulaşmak ve belirli işlevleri gerçekleştirmek içindir. Eğitim sistemlerinin dayandığı belirli bir eğitim felsefesi, bu felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan bir insan tipi ve oluşturulmak istenen bir toplum modeli vardır. Farklı eğitim felsefeleri, eğitimde amaç, içerik, süreç, yöntem, ortam gibi konularda farklı noktalara vurgu yapar (Şişman, 2007, s.19 ).

Eğitim bir ya da bir dizi amaca ulaşma için yapılır. Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçülerini oraya koyar. Amaçlar formal eğitimin temel taşıdır. Eğitim amaçları, eğitim sürecinde ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği konusunda eğitimcilere rehberlik eder. Amaçların gerçekleştirme derecesi ise eğitimin etkinliğinin göstergesidir. Amaçların saptanmasında toplumun ve bireyin ihtiyaçları göz önünde bulunur. Amaçlar toplumun bireyden beklediği tüm önemli davranışları kapsamalıdır. Ayrıca bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar da amaç olarak ifade edilmelidir (Fidan ve Erden, 1998, s.167).

Eğitim programlarında yer alacak amaçlar, öğretme-öğrenme faaliyetleri ile ulaşılabilir, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, eğitim kurumlarının rolünü ve fonksiyonu belirleyen, açık, sade ve anlaşılır özellikler olarak ifade edilmelidir. Ayrıca, programda yer alacak içeriği belirlemeyi ve eğitim durumlarını öğrenci yaşantılarına dönüştürmeyi kolaylaştıran, ölçme ve değerlendirmeye kaynaklık eden davranış değişiklikleri olarak programa yansıtılmalıdır (Özkan, 2009. s. 124).

### **2.2.2. Öğretme ve Öğrenme Etkinlikleri**

Eğitim ve öğretim birbirinden ayrılmaz kavramlarla yüklüdür. Bireylerin eğitilmesi konusunda öğretim etkinleri ve öğretim stratejilerinden faydalanılır ve öğretim olmadan eğitimin gerçekleşmesi düşünülemez (Bulut, 2006, s.9). Ülkemizde gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı birimlerinde hazırlanmaktadır. Ders programı ise

eğitim programı ve öğretim programları içinde hayati bir öneme sahiptir. Ders programı, eğitim programı ve öğretim programlarının paralelinde hazırlanan ve bunlardan daha alt seviyede bir program olmasına karşılık ülke genelinde uygulanan programların etkililiğinin değerlendirilmesinde, programların revizyonunda ya da yeniden yapılandırılmasında dönüt verme özelliğine sahip olmasından dolayı büyük önem taşımaktadır (Bulut, 2006, s.10).

Eğitim amaçları öğrenme yoluyla gerçekleştirilir. Öğrenmenin içeriğini amaçlar belirler. İçerik kültürden kültüre değişebilir. Fakat öğrenme olayı evrenseldir. Öğretme ve öğrenme birbiriyle iç içe iki etkinliktir. Öğretmede öğrencinin öğrenmede ise öğrenenin ağırlığı daha fazladır (Fidan ve Erden, 1998, s.167).

Gürol'a (2004:11) göre; program geliştirme sürecinin bu aşamasında, hedef ve içeriğe uygun seçilecek strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, sınıf ortamı ve öğretmen niteliği üzerinde durulur.

### **2.2.2.1. Öğrenme**

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenme değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu olduğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler. Öğrenme süreci sonunda bireyde davranış değişikliği meydana gelmesi beklenir. Bireyin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantısını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bu nedenle öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanır. Öğrenme genelde kendiliğinden ve yönlendirilmiş olarak iki türlü meydana gelmektedir. Kendiliğinden öğrenme duyu organlarını kullanarak (algısal öğrenme), deneme- yanılma ve model alma gibi değişik biçimlerde gerçekleşebilir. Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan bir başka kişi ya da aracın varlığı söz konusudur. Yönlendirilmiş öğrenme, öğretme etkinliklerinin sonucunda meydana gelir. Öğrenme öğreten kişi ya da aracın yardımıyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, 1998, s.168).

Öğrenme, edinilen ve keşfedilen bilgilerin yorumlanması sonucunda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğrenme sürecinde, edinilen bilgiler değil; bireyin kendisi belirleyici olmaktadır. Öğrenme için bilgilenmek yeterli değildir. Önemli olan



bilgiyi hayata geçirmektir ve bu da bilginin davranışa dönüşmesi ile gerçekleşebilmektedir. Öğrenme sürecinin sonunda bireysel gelişim sağlanmakta ve birey daha önce yapamadıklarını yapabilme gücü kazanmaktadır (Hakan, 2013, s.12).

#### **2.2.2.2. Öğretme**

Öğretme en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme faaliyetleri bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından düzenleneceği gibi, bilgisayar, televizyon, kitap gibi çeşitli materyallerle gerçekleştirilebilir. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretim faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırılmaktadır. Eğitim sürecinde öğrenme informal süreçlerde olduğu gibi kendiliğinden ya da gelişim güzel meydana gelmez. Öğrenme, seçilmiş ve kontrollü bir ortam içinde öğretim yoluyla öğrenenin kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle eğitim süreci öğrenen ile öğretene arasında bir etkileşimi gerektirir. Eğitim sürecinin diğer bir özelliği mekân ve zamanla ilgili oluşudur. Eğitim seçilmiş düzenli özel bir çevre içinde gerçekleştirilir. Öğretmen, eğitim çevresinin düzenleyicilerinden birisidir. Öğretmen ve yöneticiler eğitim ortamının etkisini en iyi şekilde düzenlenmesini sağlamakla yükümlüdür. Ülkenin olanakları ve eğitim gelenekleri çevrenin niteliği üzerinde önemli rol oynarlar (Fidan ve Erden, 1998, 168).

Varış'a (1996:13) göre öğretim, insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yükümlüdür.

#### **2.2.3. Değerlendirme**

Eğitim sürecinin sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Öğretim-öğrenme süreci sonucunda alınan ürünün eğitimin amaçlarına uygun olması gerekir. Bu nedenle değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır, tamamlayıcıdır. Eğitim sürecini değerlendiremezsek onu kontrol altına alamayız. Değerlendirme sonucuna göre hem sürecin çalışması hem de ürün kalitesi kontrol edilir. Süreçte değişim ve yenileşmeler değerlendirme sonucuna göre yapılır (Fidan ve Erden,1998, s.168).

Değerlendirme, sentez düzeyinin üstünde bir zihinsel süreç içermektedir. Öğrenci bu aşamada, bir sentezin değerini yargılar. Ortaya konmuş bir ürünün hangi

kriterleri sağlama açısından yeterli, hangi kriterleri sağlama açısından yetersiz olduğunu gerekçeler göstererek değerlendirir (Tan, 2005:28).

Bilgi toplumuna geçiş ile birlikte, eğitimde süreç kavramı ürün kavramının önüne geçmiş, değerlendirme açısından da süreç değerlendirme önem kazanmıştır. Ağırlıklı olarak öğrenilen-öğretilen bilgilerin değerlendirildiği geleneksel değerlendirme yaklaşımlarında da dönüşüm yaşanmış ve üst düzey bilgi/ becerilere karşılık gelen özümsemiş bilgilerin değerlendirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Bir başka deyişle, test dışı değerlendirme uygulamaları önem kazanmıştır (Hakan, 2013, s.15)

## **2.3. TÜRKİYE'DE ÖĞRETİM PROGRAMI**

### **2.3.1. Öğretim Programı ve Program Geliştirme**

Program bir dersin okulda ve okul dışında öğretimi ile ilgili tüm etkinliklerin düzenlendiği yapıdır. Program geliştirme denildiğinde somut olarak geliştirilen program öğretim programıdır. En geniş tanımıyla eğitim bireyde meydana gelen davranış değişikliği ise bu davranış değişikliğini gerçekleştirebilmek için bu amaçla hazırlanan öğretim programlarına ihtiyaç vardır (Demirel, 2006, s.6).

Eğitim programı, bir okulun ya da bir eğitim kurumunun öğrencilerine kazandırmak istediği tutum, davranış ve bilgilerin etraflı bir şekilde planlanması ve amacı gerçekleştirecek şekilde sistem bütünlüğü içinde organize edilmesidir. Eğitim programı kavramındaki hassaslık, eğitim programının, okulun ya da herhangi bir eğitim kurumunun milli eğitimin ve kurumun amaçlarını dikkate alarak bu amaçlara yönelik “tüm faaliyetleri” kapsayıcı tarzda yapılandırılmasından ileri gelmektedir. O halde eğitim programının çok kapsamlı bir program olduğu, öğretim ve ders programlarını da kapsadığı, okul içindeki ve okul dışındaki tüm etkinlikleri, gezileri, törenleri içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilir (Bulut, 2006, s. 12)

Öğretim programı bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Program geliştirme alanı içerisinde yer alan öğretim programı geliştirmede, eğitim bilimlerinin bulgularından yararlanılarak eğitimin amaçları, bu amaçların davranışa dönüştürülmesi, eğitim ortamı, uygulama ile ilgili konularda çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca eğitim programlarının

araştırmalara bağlı değerlendirilmesi, verimi ve öğretmen yetiştirme gibi konular da bu alanın çalışmaları arasında yer almaktadır (Fidan ve Erden, 1998, s.167).

Eğitimin uygulamalı bir bilim alanı olması nedeniyle eğitim problemlerine problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Bu alanda yaşanan problemlerin çözümü bir ülkedeki Milli Eğitim Politikasına, okulda öğrencilerin davranışa dönüştürmesi amacını gerçekleştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Uygulamalı olarak verilen eğitimle birlikte verimlilik üst sınıra ulaştırılmalıdır. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Eğitimin öneminden dolayı eğitim üzerinde sayısız çalışma gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmalar yeni programların hazırlanmasında yardımcı olmuştur (Özkan, 2011, s.5).

### **2.3.2. Eğitimde Geleneksel Yaklaşımlar**

Geleneksel eğitime günümüzde de bazı bölgelerde de kullanılmaya devam edilmektedir. Geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımında eğitim-öğretim öğretmen merkezli olarak düzenlenir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmen oldukça aktif öğrenciler ise pasif konumdadır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri aşırı ölçüde yapılandırılmış olup tüm otorite öğretmende toplanmıştır. Öğrenciler bu otoriteye kayıtsız şartsız uymak zorundadırlar. Öğrencilerin öğretmenlere karşı gösterdikleri tepkiler, suçlama, yargılama ve cezalandırma şeklinde karşılık bulur (Aydın, 2007, s.42).

Yukarıda bahsedilen özelliklerinden dolayı geleneksel eğitim yaklaşımları ciddi anlamda eleştirilere maruz kalmaya başlamıştır. Günün gereksinimlerini yerine getiremeyen bu yaklaşımlar zamanla bırakılmaya başlanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Programı ile başlayan değişiklikler sonuç olarak diğer derslerin programlarının da değişmesine neden olmuştur. Geleneksel eğitim yaklaşımları incelendiğinde temellerinin eski olduğu görülmektedir. Söz konusu yaklaşımların en bilinenleri idealizm ve realizmdir ve ikisinin de ortak yönleri bulunmaktadır. Antik Yunan döneminde dahi kullanılan bu yaklaşımlar artık günümüz ihtiyaçlarını karşılamamaktadır (Özkan, 2011, s.6).

### 2.3.3. Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar ve Yenilikler

Eğitimde yaklaşım biçimi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendine güvenli bir birey olarak yetişmesinde çağdaş bir yaklaşım daha etkili olmaktadır. Öğrencilerin sınıf yaşamında bir nesne olarak değil bir özne olarak görüldüğü, sınıfta her konunun öğretmenin rehberliğinde tartışılabilirdiği hoşgörü ve uzlaşmayı temel alan, otoritenin paylaşıldığı ve sınıf içindeki etkinliklerden herkesin sorumlu olduğu bir yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşım, sınıfı dinamik bir etkileşim sistemi olarak algılamayı gerektirir. Bu yaklaşım öğrenci davranışlarını ve sınıftaki ilişki düzenini etkileyen tüm değişkenleri birbirinden bağımsız olarak değil, sistemi tamamlayan öğeler olarak ele alır. Sınıfın içinde ve dışında yer alan ve öğrencilerin davranışlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen tüm faktörler bir bütünlük içinde değerlendirilir (Özkan, 2011, s.11).

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Dünyada meydana gelen bu değişim süreci eğitim alanına yansımış, bu alanda ilk olarak eğitim programlarında uygulanmıştır. Tüm bu süreç sonunda MEB program değişikliği yoluna gitmiştir. Türk Eğitim Sistemi'nde yapılan program değişikliğinin ana nedenleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından şöyle belirtilmektedir:

- Dünyada bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimin Türkiye'ye yansımaları,
- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması ihtiyacı,
- Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlama ihtiyacı,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler çerçevesinde geliştirilmesi ihtiyacı,

- Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda gözlemlenen okula, öğrenmeye ve okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve işbirliği yeterliliklerini kazanmalarının daha fazla önem kazanmış olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (MEB, 2005).

#### **2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım**

Yapılandırmacılık, 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavram olmasına karşın, bu yüzyılın sonlarında daha aktüel hale gelmiştir. Bunun nedeni özellikle 1990'lı yıllarda beyin üzerinde yapılan araştırmaların önemli bir atış göstermesidir. Nörofizyoloji alanında elde edilen bulgular eğitimcileri yakından ilgilendirmiş, öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde, diğer bir ifadeyle öğretimin düzenlenmesinde bu bulgular temele alınmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacılık da bu bağlamda öne çıkan kavramlardan birisi olmuştur. Aslında yapılandırmacı kuramlar aşağıda da değinileceği gibi, çok eskiden beri felsefe ve psikolojinin

uğraştığı konular arasında bulunuyordu. Ancak, dil bilimleri yanında matematik ve fen programlarında ve bunların öğretiminde yapısalcılık, özellikle 1990"lı yıllardan bu yana dikkatleri üzerinde toplamıştır (Arslan, 2007, s.45).

Yapılandırmacılık; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Başlangıçta, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel,1999, s.19). Yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi, pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere bir bilginin tekrarına dayanır. Oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Diğer bir anlatımla öğrenilmiş bilgiyi, yeni bir duruma çevirebilme ve uygulama yapabilmek önemlidir (Demirel, 1999, s. 248).

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998, s.57).

Bilgiyi yapılandırma, bireyin geliştirdiği bilişsel organizasyonun, kendine uygun objeler ve olaylarla karşılaştığı zaman etkileşimiyle gerçekleşir. Öğrenciler kendi meraklarını uyandırarak ve bireysel ilgilerini; soru sorma, araştırma ve keşfetmeyle ateşleyerek kendi kendilerinin motive edicisidirler. Bu metotta nesnellik terk edilmekte ve bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığı, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğu savunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.39).

Yapılandırmacı kuram, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde

başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim, bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir (Saban, 2002, s.44).

Kısaca söylemek gerekirse yapılandırmacı öğrenmede şunlar temele alınmıştır:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşünme sürecini geliştirme, yeni fikir ve kavramların oluşturulması ile anlamı geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (Erdem,2001, s.48).

## **2.4. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ**

### **2.4.1. Tarihsel Süreç**

Toplumunu oluşturan din, dil, hukuk gibi ana unsurlarda görülen aşamalı bir gelişmişlik eğitim unsurunda da aynı nitelikte gerçekleşmektedir. Türklerin tarihi kadar eski insan eğitim olgusunun var olduğunu gösteren Türk Eğitim Tarihinde, okullaşma sürecinin hem şekil hem de nitelik açısından göstermiş olduğu değişimin yönü öğretmen yetiştirme olgusunda da görünmektedir. Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme deneyimleri XIX. yüzyıl ortalarına kadar okullaşmamış yani okul boyutu gerçekleştirilememiştir. Uzun bir süreci kapsayan dönemler içerisinde medreseler hem öğretmenlerin ve hem de medrese öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde tek kaynak olmuşlardır. Ancak Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorununun okullar aracılığıyla çözümlenmeye çalışılması 19. Yüzyılın ortalarında olmuştur. Batı tarzında kurulması amaçlanan okullar, öğretmen yetiştirilmesini de bu yeniden yapılanmaya uygun bir çerçeve içinde ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Ergün, 2004, s.15).

Öğretmenlik, birçok ülkede 19. yüzyıldan itibaren bir meslek olarak nitelenmeye başlanmıştır. Bunun en temel sebebi, genel olarak, zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasıdır. Türkiye'de de öğretmenlik çok erken dönemlerden itibaren bir meslek olarak ele alınmaya başlanmıştır. 19. yüzyılın ortalarından itibaren hem sıbyan mekteplerinin hem de rüştiyelerin yaygınlaşmasıyla birlikte iyi yetişmiş öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirmek, 19. yüzyılın ortalarına yaklaşırken önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. 1848 yılında Darülmüallimin adıyla bugünkü manada öğretmen yetiştiren ilk meslek okulu kurulmuştur. 1850 yılında Darülmüallimin başına getirilen

Ahmet Cevdet Efendi, Darülmualimin için bir nizamname kaleme almıştır. Bu nizamname ile Darülmualimin köklü bir yasal ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutulurken aynı zamanda çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin temelleri oluşturulmuştur. Nizamname ile öğrencilerin bu okullara sınavla alınacağı, nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için sınıf mevcutlarının az tutulacağı, okul dışı meşgalelerle derslerini aksatmamaları için öğrencilere maaş verileceği, öğretmenliğin saygınlığını koruması için öğrencilerin cerre çıkıp yardım toplayamayacakları, mezunların başarı derecesine ve sırasına göre atanacağı, atandığı rüştiyede öğretmenliği kabul etmeyenlerin diplomalarının ellerinden alınacağı gibi birçok düzenleme getirilmiştir (Akyüz, 1990, s.18).

Bütün bunlar değerlendirildiğinde, Darülmualimin Nizamnamesinin öğretmenliği Türkiye’de meslekleştirmeye yönelik atılan önemli bir adım olduğu söylenebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmualimin zamanla sayıları hızla artan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını nicelik olarak karşılayamaz hale gelmiştir. Buna bağlı olarak 1860 yılına kadar rüştie öğretmenleri bu kurumlardan mezun olanlar arasından seçilirken, bu yıldan sonra bu kurum mezunları dışında kişilerin de öğretmen olarak ataması gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2006, s.117).

Öğretmenliği meslek olarak değerlendiren Darülmualimin Nizamnamesi kadar önemli bir diğer yasal düzenleme 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumi Nizamnamesidir. Bu Nizamname’de umumi mekteplere öğretmen olmada öncelik hakkının Darülmualimin’de eğitim görmüş muallimlere ait olduğu belirtilmiştir. Nizamnamedeki bu madde öğretmenliği meslekleştirme adına önemli bir diğer adımdır. Ancak, bu aynı zamanda o dönemde eğitim müesseselerine öğretmen yetiştirmekle yükümlü Darülmualimin dışından da atamaların yasallaştırılması anlamına da gelmektedir. Tanzimat döneminde olduğu gibi Mutlakıyet döneminde (1878 – 1908) de öğretmenliği meslekleştirme adına bir takım hukuki girişimler olmuştur. Bu dönemde “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” başlıklı bir talimat yayınlanmış ve bu talimatta 1869 yılı Maarif-i Umumi Nizamnamesinde olduğu gibi öğretmenlerin vazifelendirilmesinde önceliğin Darülmualimin mezunlarına ait olduğu tekrarlanmıştır (Akyüz, 1997, s.19).



Bu dönemde ülke nüfusunun % 80'ini oluşturan köylülerin eğitimi için yapılan çalışmalar ön plana çıkmıştır. Köylerde büyümeyen, ancak köy okulların gönderilen öğretmenlerin köy hayatına alışamamaları ve ortama uyum sağlayamamaları nedeniyle 1937 yılında denenmeye başlanan, 1940 yılında yasallaşan *Köy Enstitüsü Sistemi* geliştirilmiştir. Bu bağlamda, kırsal kesimden seçilen bireyler köylerdeki insanların yaşam tarzlarını tanıyan ve değerlerini anlayabilen birer öğretmen olarak yetiştirilmek üzere Köy Enstitülerinde uygulamaya dayalı bir eğitim almışlardır. Köy Enstitülerinin çeşitli politik gerekçelerle 1953 yılında kapatılarak ilk öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir İlkokul öğretmenlerini de yüksek öğretimde yetiştirmek için 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1976 yılında sayıları 50'yi bulan bu kurumların 30'u daha sonra kapatılmış ve 20 Temmuz 1982'den itibaren eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversiteler bünyesine alınmıştır 1989 yılından itibaren eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Gülsoy,2010, s.21).

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970'li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra ülkemizdeki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980'li yıllarda Özal dönemiyle birlikte liberal ekonominin güçlenmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri aşağıya doğru düşmeye başlamıştır. Bilindiği gibi, 1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak, üniversitelere verilmiştir. Bu süre içerisinde, eğitim fakülteleri, eğitim sistemimizin gereksinimi olan nitelikli öğretmenleri yetiştirmede önemli katkılar sağlamışlardır. Ancak, ülkenin gereksinimleri doğrultusunda bir yenileşme politikası izlenmediği için, 1990'ların sonuna doğru yeniden bir çok sorun yaşanmaya başlanmıştır. Bu dönemde, eğitim fakültelerinde, ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlar dikkate alınmadan, öğretim elemanlarının akademik yönelimleri doğrultusunda bölümler açılmıştır. Böylelikle bazı alanlarda ülkenin ihtiyacından fazla öğretmenler yetiştirilirken, diğer bazı alanlarda da oldukça fazla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.s.207-237).

Her ne kadar öğretmen eğitimiyle ve niteliğiyle ilgili olarak önemli iyileşmeler (ör. hizmet öncesi eğitim sürelerinin uzatılması) yaşansa da, kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceğine ilişkin standartlar oluşturulmaması ve öğretmen atamalarındaki çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilemiştir (Özoğlu, 2010, s. 22).

#### **2.4.2. Öğretmenlik Mesleğinin Kavramsal Karşılığı**

Öğretmenlik mesleği çok eski bir uğraşı alanının olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumda meslek olarak kabul edilmesi için meslekleşmesi koşullarını sağlamış olması gerekir (Erden, 1998, s.10).

Öğretmenlik mesleği özü bakımından sıradan bir meslek değil tam tersine sıra dışı bir meslektir. Öğretmenliğin sıra dışı bir meslek oluşu temelde stratejik bir hizmet alanına sahip olmasından kaynaklanır. Türkiye’de öğretmenlik mesleği bireylerinin toplumun ve devletin en stratejik hizmetlerinden biri üstlenmiş bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin stratejik önemi ve vazgeçilmezliği giderek daha iyi anlaşılan buna bağlı olarak yüksek nitelikte öğretmenlik mesleğine duyulan gereksinimin ve ilgisi giderek daha çok artmaktadır ( Güdek, 2007, s.25).

Toplumsal yaşamın ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücü mesleklerin oluşmasına neden olmaktadır. Meslek hayati bir etkinlik olgusu olup insanların ilgi ve yetenekleri ile toplumsal etkinliklere katılma gereksinimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği işbölümü sonucu, gereken insan gücünün yetiştirilmesinin eğitim sisteminin verimliliğini etkilemesi, bir meslek olarak öğretmenliğin eğitimin en önemli parçalarından biri olduğunu göstermektedir (Gündüz, 2003, s. 29).

Öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, o mesleğin değer sistemlerine göre davranmaları gerekir. Öğretmenlik mesleğinin değer sistemini toplumun temel değerleri şekillendirir. Okuldaki yöneticiler, öğretmenlerin bizzat kendileri ve çocuklarını okula gönderen velilerin beklenti ve düşünceleri, bu değerlerin oluşmasında önemli etkilere sahiptir. Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü

ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.s.207-237).

Öğretmenlik mesleğinin tanımlamada izlenecek yaklaşımlarından biri bu terimi oluşturan alt kavramlardan olan meslek ve öğretmen sözcüklerinin ifade ettiği anlamlardan yola çıkmaktır. Bilindiği gibi terminolojide başlığı altında bu iki kavramın ifade ettiği anlamlar açıklanmıştır. Bu açıklamaya göre öğretmen; eğitim sektöründe ve öğretim hizmeti yapan bir iş görendir. Meslek ise sosyal, ekonomik, bilim ve teknolojik boyutları olan bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgudur. Bu uğraş aynı zamanda alanla ilgili özel bir formasyonu gerektirmektedir. Bu alt kavramların ifade ettiği anlamlardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğine genel bir tanım getirmek mümkündür. Bu açıdan bakınca öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahip alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır. Öğretmenlik mesleğinin ilgi alanı insan eğitimi olduğundan bu mesleğin oluşması da insanlık tarihi ile eş zamanlıdır, ancak başlangıç noktasından günümüze gelinceye kadar öğretmenliğin meslek alanında bir hayli gelişmeler kaydedilmiştir (Hacıoğlu ve Alkan, 1995, s.67).

Öğretmenlik mesleğine ve öğretmene yönelik günümüze gelinceye kadar gelişimine paralel olarak çeşitli tanımlar yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan tanımlardan bazıları aşağıda sıralanacaktır.

Öğretmen formal eğitim kurumlarında öğretimi düzenleyen kişidir. Toplumlarda bireyler zaman zaman çevresindeki bireylere yeni davranışlar kazandırmaya çalışırlar. Burada yani davranışı kazandırmaya çalışan birey , öğreten durumundadır. Ancak formal eğitim kurumlarında öğretim faaliyetlerinde bulunan bireylere öğretmen denir. Bu yönüyle öğretenle öğretmen arasında farklılık bulunmaktadır. Çünkü öğretenin düzenlediği yaşantılar gelişigüzel iken, öğretmenin düzenlediği yaşantılar planlı, kontrollü ve amaçlıdır (Öztürk, 2002, ss. 20-40).

Öğretmen araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikalarını ortaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık

çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan, ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir (Sünbül, 2002 , ss. 243-278).

Öğretmen, görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl öğretilbileceğini bilen, öğrettiklerini değerlendirebilen, öğretmen öğrenci ilişkilerini yönetebilen, okulda ve toplumdaki konum ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bir meslek elemanıdır (Büyükaragöz, Yılmaz, Muşta ve Pilten, 1998, s.208).

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Tekişik, 1986, ss.1-9).

Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini içinde bulunduğu eğitim sisteminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (Türk, 1999, s.s.28-29).

Öğretmenlik mesleği bu şekilde tanımlanırken, öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları da Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitimle ilgili yasalar, kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında belirlenen esaslar ile Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlarla belirlenmiştir. Bu bağlamda, 1962 Anayasası öğretmenlerin “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin “1) Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan, 2) Türkçe’yi düzgün konuşan ve yazan bu yönde öğrencilerini yetiştiren, 3) Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Üredi, 2006, s.70).

Çağımız toplumu sosyal, kültürel, ekonomik ve teknoloji alanlarda hızlı değişimlerin yaşandığı ve toplumu oluşturan her bireyin bu değişimden fazlasıyla etkilendiği bir süreci yaşamaktadır. Bilim çağının bir sonucu olarak ortaya çıkan bu hızlı değişim süreci eğitimde de gelişimi ve değişimi zorunlu kılmıştır. Birçok ülkede eğitimde yeni arayışlara gidilmiş ve öğretmenlik mesleğinin niteliklerinin

yükseltilmesine önem verilmiştir. Bilişsel araştırmalarda, kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve mesleki elemanların başında öğretmenlerin yer aldığı eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde de insanların ve toplumların gelişmesinde öğretmenin önemli bir rolünün bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Toplumları değiştirme ve geliştirme gücüne sahip bu bireyler eğitimi bir bütün olarak görebilmektedir. Bu bireyler mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalı, mesleğin değerler sitemine uygun davranarak belirli bir öğretmen alanında yeterliliğini kanıtlamalı ve mesleki bilgi ve becerileri de etkin bir şekilde uygulayabilmelidir (Güdek, 2007, s.25).

### 2.4.3. Öğretmenliğin Meslekleşme Koşulları

Meslekler sahip oldukları özelliklere göre kendilerine özgü değerler kazanırlar. Mesleki saygınlık toplumların kültürel değerleri arasında mesleklere veya meslek gruplarına verdikleri bir değer ölçüsüdür. Bu saygınlık ekonomik ve ekonomik olmayan öğeler sıralamasına göre belirtilmektedir. Ekonomik öğeler çalışan kişi ödenen ücretten oluşurken ekonomik olmayan öğeler ise toplumun verdiği, değerle ölçülür (Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012, s.24)

Bir uğrasın meslek olarak kabul edilebilmesinin belirli standartları vardır. Alanında uzman, bu konuya ilişkin bilgi ve becerileri olan kişilerin yaptıkları iş, meslek olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de bir takım meslekleşme koşulları vardır. Öğretmenliğin meslekleşme koşulları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur (Dağ, 2010, s.15).

- **Uzmanlık bilgisi- örgün öğretimden geçme:** Bir meslek sahibine başvurulduğunda, o kişinin belli bir alana ilişkin bilgi ve becerileri olduğu, başvuran kişinin de bu bilgi ve becerilerden yararlanmak istediği düşünülür. Her meslekte olduğu gibi öğretmen de mesleği ile ilgili bilgi sahibi olmak için öğretmenlik bilgisi veren bir eğitim sürecinden geçmek durumundadır (Dağ, 2010, s.15).
- **Giriş denetimi:** Eğitim görülen meslek alanında uzman olunup olunmadığı yani bilgi ve yetismeye göre mesleğe giriş denetlenir. Hemen her ülkede olduğu gibi ülkemizde de mesleğe giriş koşulları devlet tarafından hazırlanır ve denetlenir (Dağ, 2010, s.15).

- **Meslek ahlakı:** Bir mesleği uygulayanın sadece o mesleğin gerektirdiği formasyonu almış olması yeterli değildir. Çünkü her mesleğin yerine getirilmesi sürecinde bazı yasal, geleneksel ve etik kurallar da vardır. Yani meslek sahibinin çalıştığı alanın gereklerini yerine getirmesi bakımından yeterli ve güvenilir olması gerekir. Bu nedenle birçok mesleğe girişte mesleğin ilkelerine uyum gösterilmesi konusunda yemin törenleri düzenlenir (Dağ, 2010, s.15).
- **Çalışma özgürlüğü:** Bir mesleğin gereklerine uygun bir şekilde yerine getirilebilmesi o meslekteki kişinin özgürce bildiklerini sunabilmesine bağlıdır (Dağ, 2010, s.16).
- **Meslek kuruluşları:** Her mesleğin kendine özgü özellikleri, kuralları ve uygulanma biçimleri vardır. Dolayısıyla her mesleğin kendine özgü güçlükleri ya da sorunları olabilir. Öyle ise her mesleğin, kendi üyelerinin çalışma koşullarını olumlu kılmak için bir takım uğraşlar vermeleri, bunun için de örgütlenmeleri ve güçlerini birleştirmeleri söz konusudur. Bu örgütlere meslek kuruluşları adı verilmektedir. Öğretmenlik de bir meslek olduğuna göre, böyle örgütlenmeler, yani bir meslek kuruluşunun çatısı altında bütünleşmeler, öğretmenler için de gereklidir (Dağ, 2010, s.16).
- **Hizmet koşulları:** Hizmet koşullarının düzenli, rahat ve mesleğin verimini arttırıcı olması o meslekte çalışanları mutlu kılmamanın yanı sıra pek çok toplumsal yarara da olanak tanır. Bu nedenle hemen her meslek kuruluşu, hizmet koşullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi çabalarında bulunur. Hizmetin verimli olabilmesi için gerekli koşullar şöyle sıralanabilir: Terfi ve ilerleme olanakları, rahat çalışma koşulları, yeterli ücret, diğer tüm sosyal haklar vb. kuskusuz tüm bu koşulların sağlanması öğretmenlik mesleğinde çalışanlar için de gereklidir (Dağ, 2010, s.16).
- **Toplumca meslek olarak tanınma:** Bir çalışma alanına meslek denilebilmesi en azından alanın sunduğu hizmetlerin toplum tarafından bir mesleğin ürünü olarak değerlendirilmesi ile mümkündür. Bir mesleğin toplum nezdindeki saygınlığı, kuskusuz toplumun ona verdiği maddi ve manevi destekle açıklanabilir (Dağ, 2010, s.16).

#### 2.4.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

“Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin formel eğitim kurumlarında yapılanmaya başlamasından itibaren öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir sorun olarak karışımıza çıkmaktadır. Bilindiği üzere eğitim ve öğretimin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sorunu eğitim sistemlerinin en önemli sorunlarıdır” (Gerek, 2006, s.7).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkanları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetiştirmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.s.207-237).

Öğretmenlik, Milli Eğitim Temel Kanununun öngörüldüğü gibi uzmanlık eğitimi ile kazanılan bir meslektir. Bilgide sevgi vardır, ancak soyut bilgi bir alanda uzmanlık yeterli değildir, coşku gerekir bunu sağlayan öğretmendir. Bilgiyi mutluluğun anahtarı olarak gören için ona yaklaşım elbette sevgiyedir. Bilgi ile beslenen sevgi ile beslenmiş olur. O zaman denilebilir ki, uzmanlık düzeyinde bilgi uzmanlığa eşit derecede sevgiyi de birlikte taşır ama bu düzeydeki sevgi de öğretmen için, eğitimci için yeterli değildir. Onun sevgisi çok yüce ve sonsuzluğa dönüktür. Öğretmenin sevgi deryasında çocuk, ulus ve vatan apayrı erişilemez bir yer tutar. Bilgi ve sevgi kavramları eğitimci ile bütünleşmiştir, onun kişiliğin temel çizgileri olmuştur (Ataunal, 2003, s. 85).

Eğitim, tarihi bir oluşum içinde sosyal bir kurum halinde gelişmiştir ve bugün en açık bir şekilde kendini okul sistemi ile göstermektedir. Eğitime sosyal bir hava veren

de aile içindeki sosyalleşme ve eğitimden ziyade öğretmenliğin bir meslek olarak ortaya çıkması ve gelişmesi olmuştur. Öğretmenlik tarih içinde önemi gün geçtikçe artan bir meslek olmaktadır. Eğitimin örgütlenmesi ve kurumsallaşması bu mesleğin bir ana meslek olarak desteklenip gelişmesini zorunlu kılmıştır. Hatta eğitim sisteminin hem yaş kademelerinde hem de ilim ve sanat dallarına göre çeşitlenmesi her öğretim seviyesine ve okul cinsine göre farklı öğretmenlerin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır (Ergün, 1994, s.11).

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bu özelliklerden bazıları aşağıda verilmiştir (Üredi, 2006, s.s.71-72):

- Öğretmenlik tüm ülkelerde yaygın olarak görülen mesleklerden biridir: Öğretmenler bir ülkenin 6-18 yaş grubundaki tüm çocuk ve gençlerin eğitiminden sorumludur. Ülkemizde ortalama 30-60 öğrenciye bir öğretmen düşmekte ve her geçen gün öğretmen ihtiyacımızda o oranda artmaktadır.
- Öğretmenlerin büyük bir kısmı devlet memurudur: Tüm toplumlarda eğitim devletin kontrolü altında yapılmakta ve zorunlu olup finansmanı devlet tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğini yapanların büyük bir kısmı devlet memuru statüsünde çalışırken yine bir kısmı da özel okullarda çalışmaktadır.
- Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir: Birçok ülkede öğretmenlerin orta ve alt gelir gruplarının ailelerinden gelmektedir.
- Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür: Öğretmenlik mesleği birçok ülkede aldığı eğitim düzeyine göre geliri düşük olan mesleklerden biridir. Bunun nedeni öğretmenlik mesleğinde çalışanların sayısının fazla olmasıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü çok yüksek değildir: Öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim verdiği grubun yaşının ve bilgi düzeyinin az olması mesleki statünün düşmesine neden olmuştur.
- Mesleği değiştiren ve terk edenlerin oranı yüksektir: Öğretmenlerin maaşının düşük olması, statüsünün düşük olması öğretmenleri genellikle başka alanlarda çalışmaya itmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde meslek değiştirme oranı oldukça yüksektir.



- Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedirler: Tüm ülkelerde öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edildiği bilinmektedir. Ülkemizde de öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından daha fazla tercih edilen meslekler arasında yer almaktadır.

“Kuşkusuz ki, öğretmenlik mesleği için yalnızca iyi bir öğreticilik yeterli değildir, çünkü iyi bir öğretmen, öğreticilik vasfını kişilik özellikleri ile birleştiren kişidir. Bu açıdan yaklaşıldığında başarılı bir öğretmenin mesleki açıdan sahip olması gereken yeterlikler şunlardır” (İlter, 2010, s.28):

- İyi huylu uyumlu olmak, başkalarını düşünmek.
- İşbirliğine açık olmak.
- Duygusal yönden dengeli, ahlaklı, güvenilir ve dürüst olmak, kendini yönetmede başarılı olmak.
- Bağımsız olmak, kendi kendine yeterli olmak.
- Ön yargısız ve adil olmak, objektif olmak.
- Kişisel olarak çekici olmak (giyim, görüntü vb.)
- Başarılı olmak için istekli olmak.
- Alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmak.

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Öğretmenlik mesleği hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel, 1999, s.33).

Bu nitelikleri kazanmak için hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi temel alınmıştır. Her ne kadar bu özellikler okulun misyonuna, bulunduğu çevreye, velilerin beklentilerine, okulun hedef yapısına öğretmenlerin ve idarecilerinin vizyonuna göre değişse de bazı özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmen yeterlilikleri şunlardır (İlter, 2010, s.29):

- Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme ve öğretme süreci,

- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul-Aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi,

#### 2.4.4.1. Kişisel Özellikler

Bireyin karşısındaki bireye, objeye veya nesneye yönelik tutum ve algısı, karşısındakine biçtiği değere ve ilgiye göre yönelmektedir. Değerli bulduğuna karşı kabul edici, değersiz bulduğuna karşı reddedici, ilgili bulduklarına karşı olumlu bir tutum takınma eğilimindedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerinden etkilenmeleri kaçınılmaz bir hal almaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar okul içi iklimi yönlendirmekte, örgütteki ilişkileri olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Karaman, 2008, s.3).

Sünbül'e (2005, s.14-15) göre iyi bir öğretmen özellikleri şunlardır;

- Yetiştirmekte olduğu nesilleri üst öğrenime ve hayata hazırlayacak,
- Toplum lideri olabilecek,
- Köyde ve kentte yaşamının zorluklarını yenebilecek,
- Ülkenin değişik sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını yakından tanıyabilecek,
- Beliren problemlere pratik çözümler getirebilecek,
- Farklı dinlere, farklı mezheplere, farklı siyasi görüşlere ve yöredeki etkilerden dolayı farklı mahalli gruplara ayrılanları uzlaştırabilecek,
- Her türlü değişme, gelişme ve yenileşmelerden haberdar, kısacası toplumun zihnine yerleşmiş olan;
  - Öğretmen daha iyi bilir,
  - Öğretmen sağlıklı düşünür,
  - Öğretmen buna da bir çözüm getirir, düşüncesini haklı çıkaracak, hem okuttuğu çocukların, hem de toplumun zihninde bıraktığı kalıcı izleri unutulmayacak öğretmen profili çizmek gerekir.

#### 2.4.4.2. Mesleki Özellikler

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve en verimli öğretmenin özellikleri konusunda çok değişik kaynaklarda farklı bilgiler ve görüşler sunulmuş ve öğretmenin mesleki özellikleri sıralanmıştır. Hiç kuşkusuz bu özellikler listesi daha da uzatılacağı gibi, öğretmenin felsefi yapısı, okul kültürü, vizyonu, ülkenin uzak ve yakın hedefleri vb. etmenler tarafından da farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Aşağıda genel kabul görmüş ve eğitim kitaplarında sıralanan mesleki özellikler sıralanmıştır. Hiç kuşkusuz bu özellikler değişmez olmayıp, zamana, sorunların niteliğine, isteklerin yapısına ve günün şartlarına göre uyarlanabilmelidir. Çelikten vd. (2005) tarafından mesleki özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.
- Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.
- Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır.
- Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
- Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.
- Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.
- Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.
- Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.
- Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir.
- Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.
- Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.
- Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır.

#### 2.4.4.2.1. Alan bilgisi

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerleri özümsemiş bireylerin yetiştirilmesi; sahip olunan niteliklere, bunların farkındalık düzeyine ve sürekli olarak geliştirilme çabasına bağlıdır. Yaşamı etkileyen tüm alanlarda yaşanan değişimlere bağlı olarak toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaçları sürekli değişim göstermektedir. Değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, bireylere verilecek eğitimin içeriğinde de değişimi zorunlu kılmaktadır. Değişen eğitim programlarının uygulanması ve uygulama sonuçlarının alınması nispeten uzun süreyi gerektirir. Ancak bu süre içinde de toplumun ve bireylerin ihtiyaçları değişmeye devam eder. Böyle olunca geliştirilen bir öğretim programını, ideal olarak tanımlamak zordur. Bununla birlikte, geliştirilen en iyi öğretim programı da ancak uygulayıcısının elinde hayat bulabilir. Öğrenme ortamlarının düzenleyicileri ve yöneticileri olmaları nedeniyle öğretmenler, öğretim programlarını belirlenen amaçlara ulaştıracak şekilde uygulanmasında etkin bir role sahiptirler. Öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırarak, yaratıcı, merak sahibi, araştırmacı, entelektüel, yenilikçi, iş birliğine yatkın ve öz güven sahibi öğrenciler yetiştirme yeterliklerine sahip uygulayıcılar olmaları, uygulanan programların başarısını artıracaktır

([http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen\\_Adaylari\\_i%C3%A7\\_mizampaj.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen_Adaylari_i%C3%A7_mizampaj.pdf)).

Herhangi bir meslekte söz edilebilmesi için o mesleğin alan bilgisinin olması gerekir. Örneğin bir mühendisin mühendislik bilgisi, bir doktorun tıp bilgisi, bir avukatının hukuk bilgisi o mesleğin alan bilgisidir. Bu bilgiler olmaksızın kişinin o mesleği yerine getirmesi söz konusu olmaz. Ancak herhangi bir mesleği yerine getirebilmek için alan bilgisine sahip olmak da yetmemektedir, mutlaka bu alan bilgisi belli bir genel kültürün üzerinde yerleşmesi gerekmektedir. Örneğin Türkçe'yi iyi kullanmayan, sosyoloji bilgisi olmayan, bir avukat düşünülemez gibi mesleki literatüre takip edecek kadar yabancı dil bilmeyen insan anatomisinden haberdar olmayan bir doktor da düşünülemez. İlk ve orta öğretim kurumları genellikle genel kültür veren kurumlardan yüksek öğretim kurumlarında ise öğrencilere o kurumun özeliğine göre alan bilgisi verilir. Ancak bu kurumların da programlarında genel kültür dersleri yer almaktadır. Bu genel kültür derslerinin bir kısmı öğrenciyi o toplumun iyi bir vatandaş yapmaya diğer bir kısmı da mesleğine daha iyi hazırlamasına yardım eder. Eğer bir meslekte söz ediliyorsa mutlaka o mesleğin genel kültür ve alan bilgisi vardır.

Eğer sözü edilen meslek öğretmenlik ise bu iki boyutta genel kültür, alan bilgisi bir üçüncü boyutun eklenmesi gerekir, çünkü öğretmen olan kişi kime niçin, nerede ve nasıl öğretecektir. Bu soruların cevabını bilimsel olarak verebilmelidir. Bu da öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi programlarından geçmesiyle mümkündür (İlter, 2010, s.29).

#### **2.4.4.2.2 Öğretmenlik Meslek Bilgisi**

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir (Erden, 1998, s.117).

“Öğretmenin mesleki alan bilgisi öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretimi yöneltme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitimi ihtiyaç duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitimine ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul ve çevre ilişkilerini geliştirme olarak özetlenebilir” (İlter, 2010, s.31).

Öğretmenlerin konu alanlarındaki uzmanlık ve yeterlilik, öğretmenlik mesleğinin uygulamasında yeterli değildir. Öğretmen bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Konu alanının ne kadar iyi bilirse bilsin sahip olduklarını aktaramamışsa mesleğinde başarılı olamaz. Öğretmen bu nedenle öğretme becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenin kendi mesleğine adanması beklenir. Önemli olan bilgi yoğunluğu değil, bildiklerini en iyi şekilde öğrencilere aktarmaktır (Erden, 1998, s.117).

#### **2.4.4.2.3.Genel Kültür**

Genel kültür alanı bağımsız bir alan olmayıp öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesidir. Genel kültür öğretmenin mesleğine uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisine ve pedagojik formasyon becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır (MEB, 2002). Öğretmen adaylarının sahip olması gereken alan bilgisi ve meslek ile ilgili bilgi ve beceriler yanında bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri

olmakta öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren programlarda bazı zorunlu ve seçmeli dersler yer almaktadır. Bunlar Türk dili, Atatürk İlkeleri ve inkılap tarihi, yabancı dil, bilgisayar gibi bazı zorunlu dersler sayılabilir. Öğretmenden beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil olayları insanı toplumu ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bunlara için çözüm yolları düşünebilmesidir. Bunun için de öğretmen adaylarının insan bilimleri, sosyal bilimler, kültür bilimleri olarak nitelendirilen felsefe, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda genel bir bakış açısına sahip olması ve olumlu bir dünyanın kurulmasına öncülük etmeleri beklenmektedir (Şişman, 1999, s.140).

Öğretmenlik öğrencilerin sosyalizasyon süreçlerinde etkili bir meslektir. Kültürlerin aktarımında, öğrencilerin toplumun beklentileri yönündeki davranışları kazanmasında, nesillerin oluşumunda öğretmen oldukça etkili biridir. Öğretmenlik bir kültürlenme mesleğidir. Bu anlamda öğretmenlerin yaşadığı toplumun özelliklerini iyi tanınması gerekir. Aksi takdirde görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini ailelerin yaşam tarzlarını, toplumun normlarını öğrenci ile çatışma halinde bulabilirler (Erden, 1998, s.118).

#### **2.4.5. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Esasları ve Hizmet Bölgeleri**

Bölgesel farklılığın olduğu atama durumlarında esas olarak eşitlik ilkesinin bulunduğu kanunen belgelenmektedir. Puan üstünlüğüne göre öğretmen atamalarının yapıldığı Türkiye’de öğretmenlerin bölgelere dağılımı öğretmen adaylarının tercihleri ile belirlenmektedir. Milli eğitim atama mevzuatı gereği öğretmenlik mesleğinin girişinde esas olan ve öğretmen seçiminde kullanılan mevzuat maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

**Madde 2-** Bu Esaslar, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar ile Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanmıştır.

**Madde 4-** Bu Esaslarda geçen;

e) Eğitim Kurumu: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ile bu kurumlarda yürütülen eğitim ve öğretim etkinlikleri için; program hazırlama, eğitim araç ve gereci üretme, öğrenci ve öğrenci adaylarına uygulanacak seçme ve/veya yarışma sınavları için gerekli iş ve işlemleri yürütme, rehberlik hizmetleri verme yoluyla yardımcı ve destek olan kurumları,

f) Öğretmen: Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütenleri, ifade eder (MEB, 2010).

Milli eğitim Bakanlığı öğretmenlik hizmet alanları 3 bölgeye ayrılmış olup 3. Bölge okullarının çoğunluğunu doğu ve güneydoğu Anadolu bölgesindeki şehirler belirlemektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi okullarının hizmet puanları yüksek olmasına rağmen oluşabilecek sorunlar göz önüne alındığında öğretmen tercihlerinde bölge illeri zorunlu atamalar ile doldurulmaktadır (<https://e-okul.meb.gov.tr>).

## 2.5. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN SORUNLARI

Öğretmenlerin ekonomik sıkıntıları, tayin, nakil ve becayişleri, kadro ve terfileri, sosyal hak ve güvenlik durumları huzuru olumsuz yönde etkilemektedir. Rotasyon uygulaması öğretmeni göçebe yasama zorlamaktadır. Her yıl birkaç bin öğretmen bu nedenle yollara dökülmekte bin bir güçlükte ev, eşya sıkıntısı yaşamaktadırlar. Köy öğretmenleri ise her çeşit sosyal hizmet olanaklarından yoksundurlar. Yolu, suyu, elektriği olmayan yörelerde sıkıntılı bir yaşam sürdürerek görevlerini icra etmek durumundadırlar ( Kesim Ayarcı, 2007, s.31).

Eğitimsen (2011)'e göre son yıllarda öğretmen sorunlarını ilgilendiren en kapsamlı çalışmalardan biriside TÖB-DER tarafından gerçekleştirilen ve UNESCO Milli Daimi Komisyonuna sunulan raporda yer almaktadır. Bu rapora göre öğretmenlerin genel olarak sorunları; geçim sıkıntısı, güvenlik, hukuksal, öğretmen dağılımı ve atamalar ile öğretmenlerin örgütlenmesi başlıkları olarak sıralanmıştır.

Öğretmenliğin görev alanı okulla ve sınıfla sınırlı değildir. Çağı yakalama ve daha ileri gitme adına çaba harcayan toplumların öğretmenlik mesleğine ve de öğretmenlerine gereken önemi ve değeri vermeleri gerekmektedir. Bu değer ise

öğretmenlerin yetiştirilmesinden görev atamasına, çalışma koşullarından, sosyal hak ve güvenliklerine kadar birçok alanda değişiklik ve düzenlemelerin yapılmasıyla ilgilidir ( Kesim Ayaracı, 2007, s.31).

## **2.6. DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE ÖĞRETMEN SORUNLARI**

### **2.6.1. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Neresidir?**

6-21 Haziran 1941 tarihinde toplanan ve Türkiye'nin 7 ana coğrafi bölgeye ve 21 coğrafi bölmeğe ayrıldığı kongrede alınan kararlara göre, Türkiye Cumhuriyeti Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara bölgesi olarak 7 bölgeye ayrılmıştır. Anadolu'nun bu tasnifine göre Doğu Anadolu Bölgesi'nde 14 il (Ardahan, Kars, Iğdır, Ağrı, Van, Hakkâri, Erzurum, Muş, Bitlis, Erzincan, Bingöl, Tunceli, Elazığ ve Malatya) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ise toplam 8 il (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin, Şanlıurfa, Siirt ve Kilis) yer almaktadır. Doğu Anadolu Bölgesi kendi içerisinde 4 bölüme ayrılır. Bu bölümler Yukarı Fırat Bölümü, Erzurum Kars Bölümü, Yukarı Murat-Van Bölümü ve Hakkâri Bölümü olarak isimlendirilirler (BÜSAM, 2009, s.35).

Türkiye'nin büyük bir bölümünü kaplayan Doğu Anadolu Bölgesi; Marmara ve Ege Bölgeleri dışında, diğer bölgelerimizle komşudur. Kuzeyde Kuzey Anadolu Dağlarının iç sıraları ile çevrelenen bölge, güneyde Güneydoğu Torosların kuzey eteklerine kadar uzanır. Doğuda İran, Nahçıvan (Azerbaycan), Ermenistan ve Gürcistan; güneydoğuda ise Irak ile komşudur. Doğu Anadolu yurdumuzun en geniş bölgesidir. Bölge ülke topraklarımızın % 21'ini kapsar (Genç, 2002, s.5 ).

### **2.6.2. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Sorunları**

Genellikle, batı illerinde ve özellikle kent merkezlerinde öğretmen yığılması varken doğu illerinde ve kırsal kesimde sürekli öğretmen açığı oluşmaktadır. Bunun en büyük nedeni ise tecrübeli öğretmenlerin doğuya ya da kırsal yerleşim yerlerine gitmek istememeleri ve bu bölgelere yeni atanan öğretmenlerin mecburi hizmet süresi dolunca batıya ya da kent merkezlerine tayin istemeleridir. Dolayısıyla doğu ve güneydoğuda, hatta batı illerinin kırsal bölgelerinde kaygı verici bir öğretmen dolaşımı yaşanmaktadır. Bu durum doğu illerinde ve kırsal yerleşim yerlerinde sürekli öğretmen açığı doğmasına ve bu açığın ise yeni dolayısıyla deneyimsiz öğretmenlerle ya da ücretli veya vekil



öğretmenle kapatılmasına neden olmaktadır. Bazı okullarda öğrenci ilköğretim birinci kademeyi bitirene kadar her yıl bir öğretmen değiştirmektedir. Ücretli ve vekil öğretmenlerin çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu dahi olmamaları ise ayrı bir sorundur. Söz konusu öğretmen dolaşımı, eğitim-öğretim çalışmalarının düzenli şekilde yürütülmesini engellemekte ve eğitimin sürekliliğini dolayısıyla da başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum uzun yıllardır bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir. 2007-2013 yıllarını kapsayan 9. Kalkınma Planı dâhil hemen hemen bütün kalkınma planlarında bu konuya değinilmiştir. Planlarda az gelişmiş ve kırsal bölgelerdeki eğitim standartlarını yükseltmek ve eğitimde olanak ve fırsat eşitliği sağlamak için öğretmenlerin yurt düzeyinde dengeli dağılımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir (DPT, 2006).

Doğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim alanında görülen temel sorunları birkaç başlık altında toplamak gerekirse; Genel olarak ekonominin tarıma dayalı olduğu kırsal yerleşmelerde, aileler çocuklarının eğitimine gereken özeni göstermemektedir. Bölgenin genelinde özellikle zorunlu temel eğitimden sonra kız çocuklarının büyük bir kısmı, karma eğitim ve maddi imkansızlıklar gerekçe gösterilerek, ortaöğretime gönderilmemektedirler. Bölgedeki Valilik ve Kaymakamlıklar bünyesinde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları aracılığı ile çocuk başına verilen “Şartlı Nakit Transferi” uygulaması ile temel eğitim rüşvete dönüşmüştür. Parayı almayan veliler çocuklarını okula göndermemekte ve dağıtılan paraların büyük kısmı öğrencilerin kitap, kırtasiye ve kıyafet giderleri yerine veliler tarafından başka yerlere harcanmaktadır (Çolak ,2009, s.84).

### **2.6.2.1. Zorunlu Hizmet ve Deneyimli Öğretmen Sorunu**

Bölgeye genellikle ilk atamalar sebebiyle, zorunlu hizmet yeri çerçevesinde genç ve tecrübesiz öğretmenler gelmektedir. Köylerde görev yapan öğretmenler ise il ya da ilçeden sürekli geliş-gidiş yapmayı tercih etmektedir. Bu ve benzeri durumlar ise eğitimde arzu edilen başarı ve verimi elde etmeye engel olmaktadır. Ayrıca bazı illerde, özellikle de doğal ve beşeri yapının insan hayatını zorlaştırdığı yerleşmelerde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı yoğun atamalara rağmen öğretmen açığı bir türlü kapanmamaktadır. Bu durumun temel sebebi; gelen öğretmenlerin çoğunun mevcut olumsuz şartlar sebebiyle, biran önce zorunlu hizmetlerini bitirerek gitmek istemeleridir. Öğretmenler verimli olmaya başladıkları dönemlerde tayinle bölgeden

ayrılmaktadırlar. Bu nedenle bölge öğretmen tayinleri açısından bir nevi acemi birliği işlevi görmektedir. Ayrıca ilk atamalarda bölgedeki bir çok yerleşim yerinin tercih edilmemesi de öğretmen açığının kapanmamasında etkili olan bir diğer faktördür (Çolak, 2009, s.84).

### **2.6.2.2. Fiziki Şartların Yetersizliği ve Kültürel Farklılıklar**

Doğuda yer alan illerin kırsal alanlarına ataması yapılan öğretmenlerin bir kısmı da buradaki hayat şartlarından habersiz olarak gitmekte, yöre halkının hayat tarzına uyum sağlama konusunda zorluk çekmekte, toplumdan uzak yaşamakta, hizmetini tamamlar tamamlamaz da tayin istemektedir. Dışarıdan gelen öğretmenlerin bölgede uzun süre kalmaması, Milli Eğitim bünyesindeki öğretmen ve idareciler arasında yerli personel oranının yükselmesine neden olmaktadır. Yerel personel arasında da bazı konularda objektif davranmayarak genel amaçlar dışında hareket edenler bulunmaktadır. Bunu önlemek için bölgenin eğitim açısından tercih edilmeyen yerleşmeleri, nitelikli öğretmenler için cazip hale getirilmeli, buraya gelen personelin uzun süre görev yapması için gerekli şartlar oluşturulmalıdır (Çolak, 2009, s.85).

### **2.6.2.3. Dil Sorunu ve İletişimde Zorluklar**

Bölgedeki eğitimin kalitesini ve verimini düşüren faktörlerden biri de dil sorunudur. Özellikle ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocuklar arasında Türkçeyi konuşamayanlar ve anlayamayanlar bulunmaktadır. Okulda konuşulsa bile evde farklı dil kullanmaları, çabuk öğrenmelerine engel olmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin birinci yıl Türkçeyi öğrenmelerine, ikinci yıl ancak okuma-yazma öğrenmelerine ve zaman kaybı yaşamalarına neden olmaktadır. Dil sorununun yaşanmadığı diğer bölgelerdeki yaşlılarına göre geriden başlayan bu çocukların aradaki farkı kapatması, diğer olumsuzluklar da göz önüne alınırsa, oldukça uzun bir zaman almaktadır. Bu problemin aşılabilmesi için kısa vadede bölgede okul öncesi eğitimin yaygınlaşması gerekmektedir. Böylece dil sorunu öğrenciler okula başlamadan önce çözüme kavuşturulacaktır. Uzun vadede ise derslik ihtiyacı giderilerek okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Yakın gelecekte bu çalışmanın gerçekleşmesi söz konusudur (Çolak, 2009, s.85).

#### 2.6.2.4. Taşımali Eğitim Sistemi ve Sorunları

Taşımali Eğitimin Amacı, İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaktır (MEB, 2000 ).

Halihazırda Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve temel eğitimi Türkiye geneline yaymak için Taşımali ve Yatılı/Pansiyonlu İlköğretim Okulları uygulaması gerçekleştirilmektedir. Taşımali ilköğretim uygulamasına, 1989-1990 eğitim-öğretim yılında, okulu bulunmayan, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde yaşayan ilköğretim çağındaki çocuklara eğitim olanağı sunmak ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda eğitim gören öğrencilerin daha nitelikli eğitilmelerini sağlamak amacıyla başlanmıştır. Kesintisiz zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla, taşımali eğitim uygulaması giderek yaygınlaşmış; 2004-2005 eğitim-öğretim yılında bütün illeri kapsayacak şekilde 29.145 yerleşim biriminden 698.061 öğrencinin 6.337 merkez okula taşınması sağlanmıştır. 2003'ten itibaren taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin öğle yemeği bedellerinin Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Genel Müdürlüğü (SYDTGM) tarafından karşılanmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin taşınma işlemleri ise ihale mevzuatına göre hizmetin satın alınması yoluyla devlet tarafından kaynaklandırılmaktadır (Keyder ve Üstündağ, 2006, s.s.5-6)

Türk eğitim sisteminde taşımali ilköğretim sistemi önemli yer tutmaktadır. Bu sistemde, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde (kırsal alanlarda), zorunlu öğrenim çağındaki öğrenciler merkez ilköğretim kurumlarına gününbirlik olarak servis araçları ile taşınmaktadır. Bu sistemin amacı; ilköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına gününbirlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de aşırı nüfus artışı ve bu nüfusun şehirlere hızlı bir şekilde göç etmesi, kırsal yerleşim düzeninin çok dağınık olması ve nüfus yoğunluğunun az olması gibi nedenlerden dolayı ülkemizde kırsal alanlar için taşımali eğitim bir zorunluluktur

([http://www.gislab.ktu.edu.tr/dosyalar/yvolkan/U\\_Bildiri\\_13.pdf](http://www.gislab.ktu.edu.tr/dosyalar/yvolkan/U_Bildiri_13.pdf)).

### 2.6.2.5. Yatılı/Pansiyonlu İlköğretim Uygulamaları (Yatılı Bölge Ortaokulu)

Yatılı bölge ortaokulu: Nüfusu az, dağınık ve okulu bulunmayan yerleşim yerlerindeki ortaokul öğrencilerinin parasız yatılı, bu okulun bulunduğu çevresindeki ilköğretim öğrencilerinin de gündüzlü olarak eğitim ve öğretim gördükleri ortaokulu veya imam-hatip ortaokulunu ifade eder (MEB Mevzuat, 2000).

Taşınmalı eğitim, sadece en yakın okula uzaklığı 2-30 km arasında olan yerleşim birimlerinde uygulanmaktadır. 30 km'yi aşan mesafelerde ve iklim, ulaşım, güvenlik gibi nedenlerle taşınmalı eğitim yapılamayan köyler gruplaştırılmakta ve bunların içinden merkez olarak belirlenen bir köyde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar (PİO – Pansiyonlu İlköğretim Okulu); gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) açılmaktadır. Bu okullarda okuyan çocukların yiyecek ve giyecek ihtiyaçları, ders kitapları, ders araç ve gereçleri ile aylık harçlıkları dahil olmak üzere her türlü giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bu uygulama çok yaygın olup, Türkiye'deki YİBO'ların %56'sı ve PİO'ların %29'u bölgede bulunmaktadı. TESEV'in yaptığı araştırmada Yibolarda önce çıkan sorunlar özetle şöyle sıralanmıştır (Keyder ve Üstündağ, 2006, s.s.5-6):

- 6-7 yaşındaki çocukların ailelerinden ayrılarak bu okul tipinde eğitim öğretime dahil edilmesi çocuğun aile sevgisinden yoksun olmasını ve kendi birincil ihtiyaçlarını karşılama noktasında zorluklar yaşamasını sebep olmuştur.
- Köyden gelen çocukların Türkçe bilmemeleri iletişim engelini ortaya çıkarmaktadır.
- Türkçeyi öğrenmeleri zaman aldığından ders başarıları düşmektedir.
- Bu okullarda okul sonrası faaliyetlerin genelde hiç bulunmaması ve öğrencilerin ders etütleri, oyun ve yatma zamanlarında yine gündüz ders veren öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmaları sorunlar doğurmaktadır.
- YİBO'larda okul içinde ve dışında kültür, sanat ve spor gibi faaliyetler bulunmaması sebebiyle öğrencilerin boş vakitleri genellikle kavgalar ve azarlanmalar ile geçmekte ve YİBO'larda şiddete yönelik dışavurumlara sıkça rastlanmaktadır.

- Öğretmenler gündüzleri süren öğretmenlik görevlerinin yanı sıra derslerden sonra da fazlasıyla yoğun ve yorucu görevler yüklenmek zorunda kalmaktadır. Öğrencilere psikolojik rehberlik yapmak ve hastalanan çocukları gece yarılarında hastaneye yetiştirmek gibi ek sorumluluklar da sıkça öğretmenlerin omuzlarına yüklenmekte; bu işlere geceleri belletmenlik görevleri de eklenince öğretmenler giderek esas amaçları olan eğitim hizmetinden uzaklaşmaktadır.
- YİBO-aile ilişkileri yetersiz olup köylerde bulunan aileler çocuklarının durumları noktasında pasif kalmaktadırlar.
- YİBO'ların ihale gerektiren alım işlemlerinin çokluğu okul yönetimlerinin asli çalışma koşullarının önünde engel olarak görülmektedir.
- YİBO'ların sorunlu çocukların aileleri tarafından gönderildikleri bir yer olarak görülmesi YİBO'ların ıslah evi gibi algılanması yolunda olumsuzluklara yol açtığı görüşüne varılmaktadır.

#### **2.6.2.6. Diğer Öğretmen Sorunları**

Araştırma alanı ile ilgili olarak bölgenin ekonomik, demografik, sosyal ve kültürel göstergeler açısından genel bir değerlendirilmesine ilişkin olarak şunlar söylenebilir: Sosyo-ekonomik ve demografik göstergeler açısından Türkiye ortalamasının çok altında oransal değerlere sahip bir bölge karakteristiğine sahiptir ve sanayinin gelişmediği görülmektedir. Ekonomik göstergeler itibariyle, Türkiye ortalamasının altındadır. Bölgenin az gelişmişliğinin göstergeleri olarak da, yaşam kalitesi/refah göstergeleri (konut, yol, içme suyu, otomobil, elektrik, telefon, bilgisayar v.b) ile ilgili küçük düzeyde seyreden oransal değerlerdir. Bölgenin özellikle 1990'lı yıllardan itibaren, kısmi bir değişim süreci içerisine girdiği gözlemlenmektedir. Göç ile birlikte gerçekleşen demografik hareketlilik, aynı zamanda sosyo-kültürler bağlamda da bir değişimi veya hareketliliğe sebep olmaktadır. Bu değişimin, geçici veya yüzeysel olarak yorumlanması mümkün değildir. Değişme; bölgenin aile, akrabalık, din gibi temel kurumsal yapısı bazında gerçekleşmektedir (Kızmaz, 2002, s.149).

## **3. YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesinde betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000, s.23).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illere bağlı okullarda çalışan kadrolu Milli Eğitim öğretmenleri oluşturmuştur.

Çalışmada araştırmacının araştırmayı yürütebilmek için o an içinde ulaşabildiği katılımcıları araştırmasına dahil ettiği uygun örnekleme (Convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun, Yıldırım, 2005, s.7).

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı hazırlanırken aşağıda maddelendiği gibi bir yol izlenmiştir:

1. Öğretmenler ile görüşmeler yapılarak sorunlar belirlenmiştir.
2. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlar kategorilendirilmiştir.
3. Kategorilendirilen problemler soru formatına dönüştürülmüştür.
4. Soru formatına dönüştürülen sorunlar tekrar 40 öğretmene uygulanmış ve elde edilen dönütler ile anket soruları yeniden düzenlenmiştir.
5. Elde edilen kategoriler ve sorunlar alanda görevli akademisyenlere incelenilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Anket soruları beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Ankette katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik bölüme de yer verilmiştir. Katılımcıların sorulara katılma derecelerini belirlemek amacıyla 5 (Hiç), 4 (Ara Sıra katılmıyorum), 3 (Karasızım), 2 (Ara sıra katılıyorum), 1 (çok) biçiminde 5'li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen anket örneklem grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracında bulunan bilgi formu ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirleme anketi EK-1'de yer almaktadır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illere bağlı okullarda çalışan kadrolu milli eğitim öğretmenlerine, araştırmacı araştırma kapsamında gerekli bilgileri verdikten (amacı, içeriği, gönüllülük) sonra geliştirilen anket örneklem seçim metoduna göre uygulanarak anket verileri toplanmıştır.

Geliştirilmiş anketin güvenilirlik ve geçerlilik değerlendirmesi yapılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği için ALPHA güvenilirlik katsayısı ( reliabilitiy anallysis ) hesaplanmış ve 0,387 sonucu elde edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ölçmek üzere survey (anket) tekniğine uygun olarak öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri belirleyecek test maddeleri geliştirilmiştir. Bölgede yer alan 17 okul 250 öğretmene uygulanan anketlerden toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce, veriler işlenmeye hazır hale getirilerek kodlanmıştır. Bilgiler işlenmek üzere veri işleme ortamına aktarılmış, gerekli kontroller yapılarak veriler çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Tablo 1. Ankete ait güvenilirlik ve geçerlilik analizi sonuçları

Cronbach's Alpha		N of Items
Genel Anket	0,387	23
Sorular	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçeğin Güvenirliği
Madde 1	0,122	0,373
Madde 2	0,164	0,360
Madde 3	0,245	0,330
Madde 4	0,172	0,377
Madde 5	0,166	0,359
Madde 6	0,176	0,354
Madde 7	-0,037	0,409
Madde 8	0,298	0,340
Madde 9	0,247	0,350
Madde 10	0,006	0,400
Madde 11	-0,051	0,401
Madde 12	-0,071	0,419
Madde 13	0,158	0,364
Madde 14	-0,043	0,419
Madde 15	0,064	0,385
Madde 16	0,140	0,370
Madde 17	0,142	0,370
Madde 18	0,097	0,377
Madde 19	-0,063	0,415
Madde 20	0,124	0,371



### 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özlük Bilgileri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş, görev yeri ve görev yaptığı okulun eğitim verme şekli, frekans ve yüzdelik dağılımları ilgili tablolarla belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Cinsiyet”lerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	111	44,4
Erkek	139	55,6
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan 250 öğretmenden % 55,6’sı erkek ve % 44,4’ünün de kadın olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen sayısı kadın öğretmen sayısından fazla olmakla birlikte birbirine yakın bir değer ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Medeni Durumları”larına göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Medeni Durum	f	%
Evli	104	41,6
Bekar	145	58,0
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan toplam 250 öğretmenin medeni durumuna bakıldığında; % 41,6’sı evli, % 58’i bekar ve boşanmış vs. olan 1 öğretmen olduğu görülmektedir. Bu istatistiki değer ile doğu ve güneydoğu Anadolu bölgesinde bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre sayıcı fazlalığını göstermektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaş Aralığı”na göre frekans ve yüzdeler dağılımı

Yaş Aralığı	f	%
21-30	177	70,8
31-40	66	26,4
41 ve üstü	7	2,8
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4. incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 250 öğretmenin yaş aralığı dağılımlarına bakıldığında; % 70,8’i 21-30 yaş aralığında, % 26,4’ü 31-40 yaş aralığında, % 2’si 41-50 yaş aralığında olup 51 ve üstü yaş aralığında 2 öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarının incelendiği tablo 2’ye yansıdığı üzere bekar öğretmenlerin oranının yüksekliği paralelinde öğretmenlerin yaş aralığının büyük çoğunluk olarak 21-30 yaş arasında olması bölgenin genç öğretmen kadrosuna sahip olduğunu anlamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleki Kıdem”ine göre frekans ve yüzdeler dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	189	75,6
6-10 yıl	34	13,6
11 yıl ve üstü	27	10,8
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerin dağılımlarına bakıldığında % 75,6’sı 0-5 yıl arasında, % 13,6’sı 6-10 yıl arasında, % 7,6’sı 11-15 yıl arasında, % 2,4’ü 16-20 yıl arasında ve % 0,8’i 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Tablo 4’te görüldüğü üzere 21-30 yaş aralığı öğretmen kadrosunun yüksek frekansa

sahip olması öğretmenlerin mesleki olarak çalışma sürelerinin 0-5 yıl aralığında yoğunlaşmasına doğal sonuç olarak yansımıştır.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Eğitim Durumu’na” göre frekans ve yüzdeler dağılımı

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Lisans	201	80,4
Yüksek Lisans	48	19,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan toplam 250 öğretmenden % 80,4’ünün eğitim durumu lisans, % 19,2’sinin eğitim durumu yüksek lisans ve % 0,4’ünün eğitim durumu doktora olarak belirlenmiştir. Yukarıdaki tablo öğretmen olmanın şartı olarak lisans mezunu olmanın yanı sıra lisans sonrası yüksek lisans yapmış öğretmenlerin azımsanmayacak derecede bir frekansa sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Branş”ına göre frekans ve yüzdelik dağılımı

<b>Branş</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğretmeni	49	19,6
Yabancı Dil	24	9,6
Tarih	5	2,0
Kimya	3	1,2
Bilişim Teknolojileri	5	2,0
Felsefe Grubu Öğrt.	2	0,8
Müzik	5	2,0
Biyoloji	3	1,2
Fen ve Teknoloji Öğrt.	18	7,2
İlköğretim Matematik	6	2,4
Sosyal Bilgiler	8	3,2
Coğrafya	8	3,2
Türkçe	8	3,2
Teknoloji ve Tasarım	3	1,2
Arapça	4	1,6
Okul Öncesi	4	1,6
Görsel sanatlar	6	2,4
Çocuk Gelişimi	4	1,6
Metal İşleri	3	1,2
Elektrik-Elektornik	2	0,8
Fizik	3	1,2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	4,0
Beden Eğitimi	8	3,2
Türk Dili ve Edebiyatı	20	8,0
Matematik	26	10,4
Muhasebe	3	1,2
PDR	10	4,0
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılım ve yüzdeleri bakıldığı zaman en yüksek orana sahip öğretmenlik branşlarının dağılımı şöyledir: Sınıf öğretmeni % 19,6 , Yabancı Dil Öğrt. % 9,6 , Fen ve Teknoloji Öğrt. % 7,2 , Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt. % 4 ,Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt. % 8 , Matematik Öğrt. % 10,4 , Rehber Öğretmen % 4 olarak görülmektedir. Bunun yanında en düşük orana sahip öğretmenlik branşlarının dağılımı incelendiğinde % 0,8'lik bir oranla Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Elektrik-Elektronik bölümünün yanı sıra % 1,2 gibi orana sahip Fizik, Kimya, Biyoloji, Muhasebe, Metal İşleri, Teknoloji ve Tasarım branşlarının sıralandığı bit istatistik ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Görev Yeri”ne göre frekans ve yüzdeler dağılımları

<b>Görev Yeri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Köy	13	5,2
İlçe	117	46,8
İl	120	48,0
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan toplam 250 öğretmenden % 48'i il de, % 46,8'i ilçe de ve % 5,2'si köyde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun il ve ilçelerden olduğu frekans değerlerine yansımış olup öğretmenlerin bölgenin fiziki şartları doğrultusunda görece büyük yerleşim yerlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan օğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarının “Eğitim Verme Şekli”ne göre frekans ve yüzdelik dağılımı

<b>Eğitim Verme Şekli</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Gündüzlü	117	46,8
Yatılı	101	40,4
YİBO	32	12,8
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan toplam 250 օğretmenin görev yaptığı okulların eğitim verme şekli ele alınmıştır. Araştırmaya katılan օğretmenlerin% 46,8’i gündüzlü eğitim veren, % 40,4’ü yatılı eğitim veren ve % 12,8’i YİBO olarak eğitim veren okullarda görev yapmaktadır. Yatılı ve YİBO’larda görev yapan օğretmenlerin çokluğunun bölge içinde ailelerin çocuklarını okutmak için pansiyonlu okullara gönderdiğini anlamlı bir şekilde ortaya koymuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede kullandıkları eğitim-öğretim yöntemlerinin belirlenmesine etki eden faktörlere ilişkin görüşleri

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları eğitim-öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde öğrencilerin bilgi düzeyi, okulun materyal eksikliği ve bölge öğrencilerinin öğretmenleri ile iletişimde kullandıkları dil ile ilgili sorunlar incelenecektir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeyine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

Öğrencilerin Bilgi düzeyi	f	%
Çok yetersiz	31	12,4
Yetersiz	159	63,6
Kararsızım	19	7,6
Yeterli	40	16,0
Çok yeterli	1	0,4
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan 205 öğretmenden, derslerde öğrencilerin bilgi düzeylerinin yeterliliği ile ilgili görüşlerinde öğrencilerin bilgi düzeyinin % 63,6'sına göre yetersiz, % 16'sına göre yeterli, % 12,4'üne göre çok yetersiz, % 7,6'sı kararsız ve % 0,4'üne göre çok yeterli olarak görüş belirtilmiştir. Araştırma sonucunun öğrencilerin bilgi düzeyinin anlamlı şekilde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ile öğretmenlerin eğitim-öğretim yöntemlerinde öğrenci düzeyine göre değişikliğe gitmek zorunda kalacağından öğretim yönteminin değişikliğini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki materyal eksikliğine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Materyal Eksikliği Sorunu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok sorun yaşıyorum	28	11,2
Ara sıra sorun yaşıyorum	161	64,4
Kararsızım	3	1,2
Ara sıra sorun yaşamıyorum	17	6,8
Hiç sorun yaşamıyorum	41	16,4
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ve okullarda materyal eksiksizliğinin hangi düzeyde olduğuna yönelik madde seçimlerinde 250 öğretmenden % 64,4'ü Ara sıra sorun yaşıyorum maddesini işaretlemiş bulunmaktadır. Diğer maddeler ise sırasıyla % 16,4'ü hiç sorun yaşamıyorum, % 11,2'si çok sorun yaşıyorum, % 6,8'i ara sıra sorun yaşıyorum, % 1,2'si de kararsız maddelerine yönelmişlerdir. Görev yaptıkları bölgelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde yaşanabilecek aksaklıklarda materyal eksikliğinin rolünün yüksek olduğunu düşünen öğretmen sayısı anlamlı bir şekilde ortaya çıkmıştır.



Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki öğrenciler ile iletişimde kullandıkları dil ile ilgili sorunlar yönelik öğretmen görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>İletişimde Dil Sorununun</b>		
<b>Yaşanma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok sorun yaşıyorum	23	9,2
Ara sıra sorun yaşıyorum	90	36,0
Ara sıra sorun yaşamıyorum ve kararsızım	11	4,4
Hiç sorun yaşamıyorum	126	50,4
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde dil sorunu yaşayıp yaşamadıklarına yönelik görüşlerinde 250 öğretmenden % 50,4'ü hiç sorun yaşamadığını, % 36'sı ara sıra sorun yaşadığını, % 9,2'si çok sorun yaşadığını, % 3,6'sı ara sıra sorun yaşamadığını ve % 0,8'inin kararsız olduğunu yönünde görüş belirtmektedir. Tablodan elde edilen sonuçlarda % 45,2 oranında öğretmenin görev yaptıkları bölgede öğrencileri ile iletişimde dil sorunu yaşadığı görülmektedir. Buldukları bölgede öğrencileri iletişimde dil sorunu yaşamayan öğretmenlerin % 50,4 oranına sahip olmaları iletişim konusunda öğretmenlerin görüşlerinde iki yönde bir kutuplaşmaya yol açtığı görülmektedir.

#### 4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Bölgenin Kültürel Farklılığından Kaynaklanan Sosyal Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Tablo 13. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki öğretmenler ile iletişim kalitesine yönelik öğretmen görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Bölgedeki Öğretmenler ile</b>		
<b>İletişim Kalitesinin Yeterliliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok yeterli	9	3,6
Yeterli	119	47,6
Kararsızım	11	4,4
Yeterli değil	90	36,0
Hiç yeterli değil	21	8,4
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede öğretmenler arasındaki iletişim kalitesinin ölçülmesine yönelik görüşlerinde 250 öğretmenden % 47,6'sı iletişim kalitesinin yeterli olduğunu düşünmektedir, % 36'sı yeterli olmadığını, % 8,4'ü hiç yeterli olmadığını, % 4,4'ü kararsız ve % 3,6'sı çok yeterli olduğunu düşünmektedir. Toplamda % 51,2'lik bir oranla bölgeden olan öğretmenler ile bölgeden olmayan öğretmenler arasındaki iletişim kalitesinin yeterliliği anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yine toplamda % 44,4'lük bir oranla iletişim kalitesinin yetersizliğini savunan öğretmenlerin azımsanmayacak düzeyde bir frekansa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede iş doyum düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>İş Doyum Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok yüksek	6	2,4
Yüksek	43	17,2
Kararsızım	23	9,2
Yüksek değil	121	48,4
Hiç Yüksek değil	57	22,8
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hangi düzeyde olduğu ile ilgili olarak 250 öğretmenden % 48,4'ü yeterli olmadığını, % 22,8'i hiç yeterli olmadığını, % 17,2'si yüksek olduğunu, % 9,2'sinin kararsız ve % 2,4'ü iş doyum düzeyinin çok yüksek olduğunu düşünmektedir. Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda meslekleri ile ilgili olarak iş doyum düzeylerinin toplamda 71,2'lik oran ile yüksek olmadığını anlamlı düzeyde ortaya koymuşlardır. Buldukları bölgede iş doyum düzeyinin yüksek olduğunu düşünen öğretmenlerin toplam oranı ise % 19,6'da kalmıştır.

Tablo 15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik mutluluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre frekans ve dağılımı

<b>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik</b>		
<b>Memnuniyet Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok mutluyum	71	28,4
Mutluyum	114	45,6
Kararsızım	29	11,6
Mutlu değilim	26	10,4
Hiç mutlu değilim	10	4,0
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak mutluluk düzeylerinin hangi yönde olduğunu belirlenen ölçüğe 250 öğretmenden % 45,6'sı öğretmen olmaktan mutlu olduğunu belirtirken % 28,4'ü çok mutlu olduğunu, % 11,6'sı kararsız, % 10,4'ü mutlu olmadığını ve % 4'ü hiç mutlu olmadığını belirtmiştir. Toplam değerler ele alındığında % 74 gibi bir oranla öğretmenler ya mutlu ya da çok mutlu olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini yapmaktan mutlu olmayan ya da hiç mutlu olmayanların oranı ise % 14,4'tür. Öğretmenlik mesleğini icra etmekten mutlu olanların oranı mutlu olmayanlara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede öğretmenlik mesleğini yapmalarına yönelik mutluluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre frekans ve dağılımı

<b>Bölgede Öğretmen Olmanın</b>		
<b>Sağladığı Memnuniyet Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok mutluyum	31	12,4
Mutluyum	101	40,4
Kararsızım	40	16,0
Mutlu değilim	50	20,0
Hiç Mutlu değilim	28	11,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede öğretmenlik mesleğini icra etmekten memnuniyetlerini belirleyen ankete 250 öğretmenden % 40,4'ü bölgede öğretmen olmaktan mutlu olduğunu belirtirken % 20'si mutlu olmadığını, % 16'sının kararsız olduğunu, % 12,4'ünün çok mutlu olduğunu ve % 11,2'sinin hiç mutlu olmadığını belirtmiştir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğretmen olmaktan mutlu olan öğretmenlerin oranının toplamda % 52,8 iken mutlu olmayan ya da hiç mutlu olmayan öğretmenlerin oranı ise toplamda % 31,2 olduğu görülmektedir. Tablo 15'te öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyini ölçen anket sonuçlarına bakıldığında memnuniyet düzeyi % 74 iken öğretmenlerin buldukları bölge için aynı oranda bir düşünceye sahip olunmadığı % 52,8'lik oran ile ortaya çıkmaktadır. Yine öğretmenlik mesleğini icra ediyor olmaktan memnun olmama düzeyi Tablo 15'te % 14,4 iken buldukları bölgede öğretmen olmaktan memnun olmayan öğretmenlerin oranı artış göstererek % 31,2'lik bir orana çıkmıştır.

#### 4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede yapılan taşımali eğitim sistemi ve sistemin işleyişi hakkında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 17. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede yürütülen taşımali eğitim sistemine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Taşımali Eğitim Sisteminin</b>		
<b>Yararlılığı Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Faydalı	135	54,0
Faydası yok	36	14,4
Kararsızım	79	31,6
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede etkin olan taşımali eğitimin yararlılığı ile ilgili görüşlerinde 250 öğretmenden % 54'ü faydalı olduğunu, % 31,6'sı taşımali eğitimin yararı konusunda kararsız olduğunu ve % 14'ü ise taşımali eğitimin bölge için faydası olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları yerlerde öğrencilerin uzak yerleşim yerlerinden merkezi konumda bulunan okullara araçlar ile taşınarak eğitim fırsatlarından yararlandırılmasının faydalılığını % 54 düzeyinde frekans yüzdesine sahip olarak anlamlı bir şekilde ortaya koymuşlardır. Ayrıca bölge için taşımali eğitim sisteminin faydalılığının % 31,6 gibi bir oranda kararsız bir kitleye sahip olması taşımali eğitimin aksaklıklarının olabileceğini göstermektedir.

Tablo 18. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının (YİBO) gerekliliğine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Yatılı İlk Öğretim Bölge Okulları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok gerekli	47	18,8
Gerekli	152	60,8
Kararsızım	27	10,8
Gerekli değil	17	6,8
Hiç gerekli değil	7	2,8
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının (YİBO) bölge için gerekli olup olmadığına yönelik görüşlerinde 250 öğretmenden % 60,8'i gerekli olduğunu, % 18,8'inin çok gerekli olduğu, % 10,8'i kararsız, % 6,8'nin gerekli olmadığı ve % 2,8'nin hiç gerekli olmadığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının (YİBO) gerekliliğine yönelik araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinde toplamda % 79,6'lık bir orana sahip olup anlamlı bir düzeyde farklılık göstermektedir. YİBO'ları gereksiz ya da hiç gerekli olmadığını düşünen öğretmenlerin % 9,6 olarak kalmıştır.

Tablo 19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde terör olgusunun etkisine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Terör Olgusunun Eğitime Etkisi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok etkili	18	7,2
Etkili	79	31,6
Kararsızım	40	16,0
Etkili değil	80	32,0
Hiç etkili değil	33	13,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde terör örgütünün etkinliğinin hangi düzeyde olduğu yönelik görüşlerin dağılımında 250 öğretmenden % 32'si eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde terör örgütünün etkili olmadığını, % 31,6'sının etkili olduğunu, % 16'sının kararsız olduğu, % 13,2'sinin hiç etkili olmadığını ve % 7,2'nin çok etkili olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Buna göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde terör olgusunun eğitim-öğretime etkisinin olmadığını düşünenlerin toplam oranı % 45,2 iken bölgede terör olgusunun eğitim-öğretime etkisini olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise 38,8'dir. Bölge içinde terör örgütünün eğitim-öğretime etkisinin araştırmaya katılan öğretmenlere göre etkisinin olmadığını oranını yüksek düzeyde farklılığa yol açmamış olmasına rağmen toplam değerlerde etkili olmadığına dair frekanslar yüksek çıkmıştır.

Tablo 20. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerin çocuklarını okula göndermesine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Ailelerin Çocuklarını Okula</b>		
<b>Gönderme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok direnç gösteriliyor	9	3,6
Ara sıra direnç gösteriliyor	111	44,4
Kararsızım	31	12,4
Ara sıra direnç gösterilmiyor	79	31,6
Hiç direnç gösterilmiyor	20	8,0
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede ailelerin çocuklarını okula gönderme konusunda tavırlarının hangi yönde olduğuna dair görüşlerinde 250 öğretmenden %44,4'ü ara sıra direnç gösteriliyor olarak görüş belirtirken, % 31,6'sı ara sıra direnç gösterilmiyor, % 12,4'ü kararsız olduğunu, % 8'i hiç direnç gösterilmediğini ve % 3,6'sının çok direnç gösterildiğini belirtmişlerdir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ailelerin çocuklarını okula gönderme davranışına yönelik araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin direnç gösterilmediği yönünde olduğu frekans dağılımlarına yansımıştır. Ara sıra direnç gösteriliyor maddesi ve hiç direnç



gösterilmiyor maddesi paralel görüşleri yansıtırken ara sıra direnç gösterilmiyor ve çok direnç gösteriliyor maddeleri yanı paralelliği göstermektedir. Bu doğrultuda % 52,4 oranı direnç gösterilmeme olarak algılanırken % 35,2 oranında ise direnç gösterildiği olarak yorumlanmaktadır.

Tablo 21. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerin kız çocuklarını okula göndermesine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Kız Çocuklarının Eğitiminin</b>		
<b>Engellenme Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok engelleniyor	25	10,0
Ara sıra engelleniyor	108	43,2
Kararsızım	45	18,0
Ara sıra engellenmiyor	63	25,2
Hiç engellenmiyor	9	3,6
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede kız çocuklarının eğitim almasına yönelik herhangi bir engellenmenin olup olmadığı ile ilgili olarak 250 öğretmenden % 43,2'si ara sıra engelleniyor maddesini işaretleyerek ilk sırada bulunmaktadır. Diğer maddelere bakıldığında % 25,2'si ara sıra engellenmiyor, % 18'i kararsız, % 10'u çok engelleniyor ve % 3,6'sı hiç engellenmiyor olarak görüş belirtmişlerdir. Bölgede kız çocuklarının eğitiminin engellenip engellenmediğine yönelik öğretmen görüşleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kız çocuklarının eğitiminin engellemesi ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin engellenmenin olmadığına yönelik tutumlarının engellenmenin olduğuna dair tutumlarına göre yüksek orana sahip olduğuna göstermektedir.

Tablo 22. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgedeki okullarda yaşanan öğretmen eksikliğine yönelik görüşlerinin frekans ve dağılımı

<b>Bölgedeki Öğretmen Eksikliği Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çok eksiklik yaşıyor	35	14,0
Ara sıra eksiklik yaşıyor	144	57,6
Ara sıra eksiklik yaşanmıyor ve kararsız	7	2,8
Hiç eksiklik yaşanmıyor	64	25,6
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğretmen eksikliği yaşanıp yaşanmadığına yönelik görüşlerinde 250 öğretmenden % 57,6'sı ara sıra öğretmen eksikliği yaşandığını, % 25,6'sı hiç öğretmen eksikliği yaşanmadığını, % 14'ü çok eksiklik yaşandığını, % 2,4'nün ara sıra eksiklik yaşanmadığını ve % 0,4'nün kararsız olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem fikir olduğu bölgedeki okullarda öğretmen eksikliğinin ara sıra veya devamlı yaşanması anlamlı düzeyde yüksektir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ülke coğrafyasındaki konumu, siyasal ve ekonomik unsurları bölgedeki okulların öğretmenler tarafından tercihini etkilediğini öğretmen eksikliği yaşanma durumunu ile ilintili olduğu sonucuna varılmaktadır.

#### 4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunların öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Tablo 23. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre okula ulaşımında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım

Cinsiyet	Okula Ulaşımında Zorluk Yaşanma Durumu				TOPLAM
	Evet	%	Hayır	%	
Kadın	22	19,8	89	80,2	111
Erkek	12	8,7	127	91,3	139
<b>TOPLAM</b>	<b>34</b>	<b>13,6</b>	<b>216</b>	<b>86,4</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede cinsiyete göre okullarına ulaşımında sorun yaşama durumunu ele alındığı tabloda kadın öğretmenlerin % 80,2'si okula ulaşımında sorun yaşamazken erkek öğretmenlerinde aynı doğrultuda % 91,3 oranında sorun yaşamadıkları anlamlı düzeyde frekans dağılımına yansımaktadır. Sorun yaşayan öğretmenlerin dağılımı ele alındığında kadın öğretmenlerin % 19,8'i sorun yaşarken erkek öğretmenlerin ise % 8,7'si okula ulaşımında sorun yaşadığı görülmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarına ulaşımında hem kadın hem erkek olarak sıkıntı yaşanma durumunun en alt seviyede olduğu istatistiğe yansımıştır.

Tablo 24. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre temel ihtiyaçları karşılamada sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım

Temel İhtiyaçların Karşılama Durumu											
Cinsiyet	Çok Zorluk		Ara Sıra Zorluk		Kararsızım	Ara Sıra Yaşamıyorum		Hiç Zorluk Yaşamıyorum		%	TOPLAM
	Yaşıyorum	%	Yaşıyorum	%		Yaşıyorum	%	Yaşamıyorum	%		
Kadın	6	5,4	59	53,1	1	0,9	6	5,4	39	35,1	111
Erkek	10	7,1	54	38,8	0	0	7	5,03	68	48,9	139
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>6,4</b>	<b>113</b>	<b>45,2</b>	<b>1</b>	<b>0,4</b>	<b>13</b>	<b>5,2</b>	<b>107</b>	<b>42,8</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede temel ihtiyaçlarını karşılama duruma bakıldığında kadın öğretmenlerin % 53,1'i arası sıra zorluk yaşadığını belirtirken erkeklerin oranı ise % 38,8'dir. Ara sıra ve hiç zorluk yaşamama frekanslarının toplamda etkisine bakıldığında % 88,2 oranında kadın öğretmenlerin zorluk yaşamama derecesi iken erkek öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamada ara sıra zorluk yaşama ve hiç zorluk yaşamama oranı % 87,7 seviyesine anlamlılık göstermiştir. Genel olarak oransal değerlere bakıldığı zaman temel ihtiyaçların karşılanmasında zorlandığını belirten öğretmenler % 11,6 iken temel ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşamayanların oranı % 88'dir.

Tablo 25. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre sağlık hizmetlerinin karşılanmasında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım

Cinsiyet	Sağlık Hizmetlerinin Karşılama Durumu										TOPLAM
	Çok Yeterli	%	Yeterli	%	Kararsızım	%	Yeterli Değil	%	Hiç Yeterli Değil	%	
Kadın	3	2,7	25	22,5	19	17,11	40	36,03	24	21,62	111
Erkek	6	4,31	51	36,69	12	8,63	54	38,84	16	11,51	139
<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>	<b>76</b>	<b>30,4</b>	<b>31</b>	<b>12,4</b>	<b>94</b>	<b>37,6</b>	<b>40</b>	<b>16</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bölgedeki sağlık hizmetlerinin karşılanmasına yönelik düşüncelerinde erkek öğretmenlerin % 50,35'i sağlık hizmetlerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtirken kadın öğretmenlerin ise % 57,65'i sağlık hizmetlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Sağlık hizmetlerinin yeterli olduğunu düşünen kadın öğretmen oranı % 25,2 iken erkek öğretmenlerin oranı % 41 olarak belirlenmiştir. Sağlık hizmetlerinin toplam değerinde % 53,6 oranında yetersiz olduğu görülürken yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin toplamı ise % 34'tür. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin sağlık hizmetlerine yönelik memnuniyetini ölçen ankette sağlık hizmetlerinin yetersiz olma durumu öne çıkmaktadır.

Tablo 26. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenciler ile iletişimde dil sorunu yaşanmasına ilişkin dağılım

Dil Sorununun Yaşanma Durumu											
Cinsiyet	Çok Sorun Yaşıyorum		Ara Sıra Sorun Yaşıyorum				Ara Sıra Sorun Yaşamıyorum		Hiç Sorun Yaşamıyorum		TOPLAM
	Yaşıyorum	%	Yaşıyorum	%	Kararsızım	%	Yaşamıyorum	%	m	%	
Kadın	9	8,10	44	36,63	0	0	3	2,70	55	49,54	111
Erkek	14	10,07	46	33,09	2	1,43	6	4,31	71	51,07	139
<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>9,2</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>0,8</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>	<b>126</b>	<b>50,4</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görev yaptıkları bölgedeki öğrencilerin konuştukları farklı dil ve şivelerden kaynaklı iletişim sorunlarına yönelik oluşturulan tabloda erkek öğretmenlerin ara sıra sorun yaşama ve hiç sorun yaşamama maddelerinin toplam oranı % 84,12 iken kadın öğretmenlerin oranı ise % 86,17 olarak görülmektedir. Ara sıra sorun yaşamayan ve çok sorun yaşayan kadın öğretmenlerin oranı % 8,8 iken ara sıra sorun yaşamayan ve çok sorun yaşayan erkek öğretmenlerin oranı da % 14,38 olarak ortaya çıkmıştır. Toplam verilere bakıldığında zaman kadın ve erkek öğretmenlerin hiç sorun yaşamayan öğretmen oranı % 50,4 ile oldukça anlamlı iken ara sıra sorun yaşama veya yaşamama durumu ile birlikte çok sorun yaşayan öğretmenlerin toplam frekans değeri toplamda % 48,8 olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre buldukları bölgede kendilerini güvende hissetme durumuna ilişkin dağılım

Cinsiyet	Kendini Güvende Hissetme Durumu						TOPLAM
	Güvende		Güvende		Kararsızım	%	
	Hissediyorum	%	Hissetmiyorum	%			
Kadın	51	45,95	36	32,43	24	21,62	111
Erkek	104	74,82	16	11,51	19	13,66	139
<b>TOPLAM</b>	<b>155</b>	<b>62</b>	<b>52</b>	<b>20,8</b>	<b>43</b>	<b>17,2</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görev yaptıkları bölgede kendilerini güvende hissetme durumunun incelendiği Tablo 27’te kendini bulunduğu bölgede güvende hissetme durumuna ilişkin olarak erkek öğretmenlerden % 74,82’si güvende hissettiğini, % 11,51’i kendini bulunduğu bölgede güvende hissetmediğini ve % 13,66’sı da kararsız olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerden kendini güvende hissetme oranı % 45,95 iken kendini bulunduğu bölgede güvende hissetmeyen kadın öğretmen oranı % 32,43 ve kararsız olan kadın öğretmen oranı da % 21,62 olarak belirlenmiştir. Genel olarak oluşan oransal değerler ele alındığında öğretmenlerin % 62’si kendini bulunduğu bölgede güvende hissettiği, % 20,8’i kendini bulunduğu bölgede güvende hissetmediği ve kararsız olan öğretmenlerin oranı da % 14,2 olarak öğretmen görüşlerine yansıtıldığı görülmektedir.

#### 4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunların öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı

Tablo 28. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre okula ulaşımında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım

Yaş Aralığı	Okula Ulaşımında Zorluk Yaşanma Durumu				TOPLAM
	Evet Zorluk Yaşıyorum		Hayır Zorluk Yaşamıyorum		
	Yaşıyorum	%	Yaşamıyorum	%	
21-30	28	15,81	149	84,18	177
31-40	5	7,57	61	92,42	66
41-50	1	20	4	80	5
51 ve üstü	0	0	2	100	2
<b>TOPLAM</b>	<b>34</b>	<b>13,6</b>	<b>216</b>	<b>86,4</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre okula ulaşımında karşılaştıkları zorluk durumuna bakıldığında 21-30 yaş aralığındaki 177 öğretmenden % 84,18'i zorluk yaşamadığını belirtirken % 15,81 oranında öğretmenin zorluk yaşadığı görülmektedir. 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden % 92,42'si okula ulaşımında zorluk yaşamadığını belirtirken 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden % 80'i yine ulaşımında zorluk yaşamadığı istatistiki değerlere yansımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yaptıkları okullara ulaşımında zorluk yaşamadıklarını % 86,4 ile belirtirlerken % 13,6 oranında öğretmenini zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin zorluk yaşamama durumu oransal değerlere yansıdığı üzere zorluk yaşama durumuna oranla anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.



Tablo 29. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre temel ihtiyaçları karşılama sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım

Temel İhtiyaçların Karşılanması Durumu											
Yaş Aralığı	Çok Zorluk Yaşıyorum	%	Ara Sıra Zorluk Yaşıyorum	%	Kararsızım	%	Ara Sıra Zorluk Yaşamıyorum	%	Hiç Zorluk Yaşamıyorum	%	TOPLAM
21-30	15	8,47	88	49,71	1	0,56	12	6,77	61	34,4	177
31-40	1	1,5	23	34,84	0	0	1	1,51	41	62,12	66
41-50	0	0	2	40	0	0	0	0	3	60	5
51+	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>6,4</b>	<b>113</b>	<b>45,2</b>	<b>1</b>	<b>0,4</b>	<b>13</b>	<b>5,2</b>	<b>107</b>	<b>42,8</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında yaş faktörüne bakıldığında bir şekilde zorluk yaşayan yaş aralığına sahip öğretmen grubunun % 64,95 ile 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde hiç zorluk yaşamayan öğretmen grubunun % 34,4 ile 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenden oluşmaktadır. Toplam verilere bakıldığında öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılama sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Hiç zorluk yaşamayan toplam öğretmenlerin % 42,8 oranında iken diğer faktörlerde sorun yaşayan öğretmen oranı % 56,8'dir. Ayrıca 51 yaş üstü 2 öğretmenin sorun yaşamamasının yanında diğer bütün yaş gruplarında temel ihtiyaçların karşılanmasında sorun yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında bulunun örneklem grubumuzun çoğunluğunun görüşleri paralelinde temel ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan zorlukların bölgenin içinde bulunduğu iklim kuşağının yanı sıra bölgenin gelişmişlik seviyesinin etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı düşük olanların temel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki yeterlilik eşit düzeyde dağılırken diğer yaş düzeyleri arttıkça ihtiyaçların karşılanmasındaki sıkıntının azaldığı görülmektedir.

Tablo 30. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre sağlık hizmetlerinin karşılanmasında sorun yaşanma durumuna ilişkin dağılım

Yaş Aralığı	Sağlık Hizmetlerinin Karşılama Durumu										TOPLAM
	Çok		Yeterli		Kararsızım		Yeterli Değil		Hiç Yeterli Değil		
	Yeterli	%	Yeterli	%	Kararsızım	%	Yeterli Değil	%	Değil	%	
21-30	5	2,82	41	23,16	29	16,38	71	40,11	31	17,51	177
31-40	4	6,06	30	45,45	1	1,51	22	33,33	9	13,63	66
41-50	0	0	3	60	1	20	1	20	0	0	5
51 +	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	2
<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>	<b>76</b>	<b>30,4</b>	<b>31</b>	<b>12,4</b>	<b>94</b>	<b>37,6</b>	<b>40</b>	<b>16</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sağlık hizmetlerinin karşılanmasında çok yeterli ve yeterli olduğunu düşünenlerden 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin oranı % 51,51 iken 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin % 25,98 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden % 57,66'sı sağlık hizmetlerinin yetersiz olduğunu düşünerek anlamlı bir fark ortaya çıkarmışlardır. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden toplamda % 46,99'u bölgedeki sağlık faaliyetinin yetersiz olduğunu düşünürken 41 yaş üstü öğretmenlerin sağlık hizmetlerinin yeterli olduğunu % 80 ortalama ile ortaya koymaktadırlar. Genel olarak tablo incelendiğinde sağlık hizmetlerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı % 53,6 iken sağlık hizmetlerinin yeterli olduğu yönünde görüş belirten öğretmenlerin oranı ise % 34 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının artmasına paralel olarak sağlık hizmetlerinin karşılanması durumunda yeterlilik düzeyinin arttığı görülmektedir.

Tablo 31. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenciler ile iletişimde dil sorunu yaşanmasına ilişkin dağılım

İletişimde Dil Sorununun Yaşanma Durumu											
Yaş Aralığı	Çok Sorun		Ara Sıra Sorun		Kararsız		Ara Sıra Sorun Yaşamıyorum		Hiç Sorun Yaşamıyorum		TOPLAM
	Yaşıyorum	%	Yaşıyorum	%	m	%	Yaşamıyorum	%	Yaşamıyorum	%	
21-30	17	9,60	71	40,11	1	0,56	6	3,38	82	46,32	177
31-40	6	9,09	19	28,78	0	0	3	4,54	38	57,57	66
41-50	0	0	0	0	1	20	0	0	4	80	5
51 +	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2
<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>9,2</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>0,8</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>	<b>126</b>	<b>50,4</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki öğrenciler ile iletişim sorunu yaşanması ile ilgili olarak 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerden % 46,32'si hiç sorun yaşamadığını, % 40,11'i ara sıra sorun yaşadığını belirtmektedir. 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden % 57,57'si bulunduğu bölgedeki öğrenciler ile iletişim noktasında sorun yaşamadığını belirtirken % 28,78'i ara sıra sorun yaşadığı görülmektedir. 41 yaş ve üstü öğretmenlerin buldukları bölgedeki öğrenciler ile iletişimde sorun yaşamadıklarının oranı % 80 ve % 100 olarak istatistiğe yansımaktadır. Tablodaki genel verilere baktığımızda bütün yaş aralıklarının toplamında hiç sorun yaşamama durumu % 50,4 iken herhangi bir şekilde sorun yaşayan öğretmenlerin toplam oranı ise % 48,8'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının arttıkça öğrencileri ile iletişimde sıkıntı yaşanma durumunun düştüğü görülmektedir.

Tablo 32. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre buldukları bölgede kendilerini güvende hissetme durumuna ilişkin dağılım

Yaş Aralığı	Kendini Güvende Hissetme Durumu						TOPLAM
	Güvende Hissediyorum	%	Güvende Hissetmiyorum	%	Kararsızım	%	
21-30	99	55,93	48	27,11	30	16,94	177
31-40	50	75,75	4	6,06	12	18,18	66
41-50	4	80	0	0	1	20	5
51 +	2	100	0	0	0	0	2
<b>TOPLAM</b>	<b>155</b>	<b>62</b>	<b>52</b>	<b>20,8</b>	<b>43</b>	<b>17,2</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede kendilerini güvende hissetmelerine ilişkin tabloda 31-40 yaş aralığında bulunan 66 öğretmenden % 75,75'i kendini güvende hissederken 21-30 yaş aralığında bulunan 177 öğretmenden % 55,93'ü kendini hissetmektedir. Kendini güvende hissetmeyen öğretmenlerden 31-40 yaş aralığında bulunanların oranı % 18,18 ve 21-30 yaş aralığında bulunanların oranı da % 16,94'tür. 41 yaş ve üstü öğretmenlerin kendilerini buldukları bölgede güvende hissetme durumu ele alındığında % 80 ve % 100 oranlarında bir değer ile kendilerini güvende hissettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı düzeylerinin artışı ile birlikte kendilerini bölgede güvende hissetme durumlarının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

#### 4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunların öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre dağılımı

Tablo 33. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre öğrenciler ile iletişimde dil sorunu yaşanmasına ilişkin dağılım

Mesleki Kıdem	İletişimde Dil Sorununun Yaşanma Durumu										TOPLAM
	Çok Sorun Yaşıyorum		Ara Sıra Sorun Yaşıyorum		Kararsızım		Ara Sıra Sorun Yaşamıyorum		Hiç Sorun Yaşamıyorum		
		%		%		%		%		%	
0-5	21	11,11	69	36,50	1	0,52	5	2,64	93	49,20	189
6-10	2	5,88	17	50	0	0	2	5,88	13	38,24	34
11-15	0	0	4	21,06	0	0	2	10,52	13	68,42	19
16-20	0	0	0	0	1	16,66	0	0	5	83,33	6
21 +	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2
<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>9,2</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>0,8</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>	<b>126</b>	<b>50,4</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre buldukları bölgede öğrenciler ile iletişimde sorun yaşama durumu ele alındığında 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 49,20'si bulunduğu bölgede iletişimde hiç sorun yaşamadığını belirtirken ara sıra ve çok sorun yaşama durumunun toplamda % 48,8 olduğu görülmektedir. 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin % 55,88'i ara sıra ve çok sorun yaşadığını belirtirken % 38,23'ü sorun yaşamadığını belirtmektedir. 11-15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin tablo 33'ten anlaşılacağı üzere iletişimde sorun yaşamadıkları sonucuna varılmaktadır. Genel olarak tablo ele alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50,4'ünün iletişimde dil sorunu yaşamadığı görülmekte olup diğer hallerde sorun yaşayan öğretmenlerin oranının frekanslara dağıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile beraber öğrenciler ile iletişimde sorun yaşama durumunun da düştüğü tespit edilmektedir.

Tablo 34. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye göre bölgedeki öğretmenler ile olan iletişime ilişkin dağılım

Öğretmenler Arası İletişim Kalitesi											
Mesleki Kıdem	Çok Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yeterli Değil		Hiç Yeterli Değil		TOPLAM
		%		%		%		%		%	
0-5	8	4,32	96	50,79	9	4,76	59	31,21	17	8,99	189
6-10	0	0	13	38,23	1	2,94	16	47,05	4	11,76	34
11-15	0	0	10	52,63	0	0	9	47,36	0	0	19
16-20	1	16,66	0	0	0	0	5	83,33	0	0	6
21 +	0	0	0	0	1	50	1	50	0	0	2
<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>3,6</b>	<b>119</b>	<b>47,6</b>	<b>11</b>	<b>4,4</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>21</b>	<b>8,4</b>	<b>250</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede birlikte görev yaptıkları çalışma arkadaşları iletişimlerinin kalitesini hangi düzeyde olduğuna dair Tablo 34'te ki verilere göre mesleki kıdemi 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerden % 50,79'u öğretmenler arası iletişimi yeterli bulurken toplamda % 40,2'si ise yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmektedir. 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerden % 38,23'ü bölgede öğretmenler arası iletişimin yeterli olduğunu görüşünde bulurken yeterli değil ve hiç yeterli değil maddelerini işaretleyen toplam öğretmen oranı % 58,81'dir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden % 52,63'ü bölgede öğretmenler arası iletişimi yeterli görürken % 47,36 oranında öğretmen yeterli görmemektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden % 83,33'ü öğretmenler arası iletişimi yeterli olmadığını düşünürken % 16,66'sı yeterli olduğunu belirtmektedir. Toplam değerler ele alındığında % 51,2'si görev yaptığı bölgedeki öğretmenler arası iletişimin yeterli olduğunu belirtirken % 38,4'ü yeterli olmadığını ve % 11'i de kararsız olarak istatistiğe yansımaktadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenler arası iletişimin yeterli olmamasının oranının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

#### 4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürel yapıdan olmalarının karşılaştıkları sorunlara etkisine ilişkin dağılım

Tablo 12. Öğretmenlerin kültürel farklılıklardan kaynaklanan iletişim sorununa ilişkin dağılım

İletişimde Dil Sorununun Yaşanma Durumu	f	%
Çok sorun yaşıyorum	23	9,2
Ara sıra sorun yaşıyorum	90	36,0
Ara sıra sorun yaşamıyorum ve kararsızım	11	4,4
Hiç sorun yaşamıyorum	126	50,4
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürel ortamlardan gelmeleri nedeniyle bölgede var olan dil çeşitliliğinden hangi düzeyde etkilendiğini ölçen Tablo 12'ye göre yarıya yakını farklı kültür yapısından kaynaklanan dil unsurundan olumsuz etkilendiğini belirtirken diğer yarısı bölge de var olan dil çeşitliliğinden olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. İstatistiki değerler ele alındığında bölgede var olan dil çeşitliliğinden olumsuz etkilemediğini belirtenlerin oranı % 50,4 iken var olan dil çeşitliliğinden iletişim kurmada sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı toplam da % 48,8 olarak tabloya yansımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin herhangi bir şekilde bölgede var olan dil çeşitliliğinden olumsuz anlamda etkilenme durumu ile dil çeşitliliğinden olumsuz etkilenme seviyesi tablo sonuçlarına göre paralel bir çizgi izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürlerden olmaları öğrenciler ile olan iletişimde olumsuz yönde etki ettiği görülmektedir.

Tablo 35. Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölge öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin dağılım

<b>Bölgedeki Öğretmenlerin</b>		
<b>Tutumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Olumlu	202	80,8
Olumsuz	25	10,0
Kararsızım	23	9,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede görev yaptıkları diğer öğretmenlerin kendilerine yönelik tutumlarının hangi yönde olduğunu ölçen Tablo 36'da % 80,8 ile bölgede bulunan diğer öğretmenlerin kendilerine yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını belirterek anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadırlar. Öğretmenlerin kendilerine yönelik tutumun olumsuz olduğunu düşünenlerin oranı % 10 iken kararsız olarak görüş belirtenlerin oranı ise % 9,2 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bölgede görev yapan öğretmenlerin bölgeden olan öğretmenler tarafından büyük bir yüzde ile olumlu karşılandıkları sonucu anlamlı bir şekilde istatistiğe yansımıştır. Bölgeye farklı kültürlerden gelen öğretmenlerin bölgedeki öğretmenlerin kendilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu dolayısıyla karşılaşılan güçlüklerde bölge öğretmenlerinin etkisinin az olduğu söylenebilir.



Tablo 36. Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölgedeki Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) yöneticilerinin tutumlarına ilişkin dağılım

<b>MEM Yöneticilerinin Tutumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Olumlu	139	55,6
Olumsuz	43	17,2
Kararsızım	68	27,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin kendilerine yönelik tutumlarının hangi yönde olduğunu ölçen Tablo 37’de Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin tutumlarının olumlu olduğunu düşünen öğretmen yüzdesi % 55,6 iken olumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının % 17,2 olduğu ve kararsız olarak fikir belirtenlerin oranı % 27,2 olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin farklı kültürel yapıdan gelen öğretmenlere yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde olumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların kökeninde bölgede görevli yöneticilerin etkisini az olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 37. Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölgedeki yerel yöneticilerinin tutumlarına ilişkin dağılım

<b>Yerel Yöneticilerin Tutumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Olumlu	100	40,0
Olumsuz	47	18,8
Kararsızım	103	41,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki yerel yöneticilerin kendilerine yönelik tutumlarının hangi yönde olduğunun belirlendiği Tablo 38’de görüş belirten öğretmenlerin % 41,2’si yerel yöneticilerin tutumları hakkında kararsız oldukları görülmektedir. Yerel yöneticilerin öğretmenlere ve eğitim sürecine olumlu bir tutum içinde olduklarını düşünen öğretmen yüzdesi % 40 iken yerel yöneticilerin olumsuz bir tutum içinde olduklarını düşünen öğretmenlerin sayısı ise % 18,8’dir. Buna göre kararsız olarak fikir belirten öğretmenlerin çoğu yerel yöneticilerin tutumlarında anlamlı düzeyde soru işaretlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde görevli öğretmenlerin buldukları yerlerdeki yerel yönetici tutumlarının olumsuz ve kararsız olarak ifade etmesi karşılaşılan güçlüklerde yerel yöneticilerin etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 38. Öğretmenlerin kültürel farklılıkları göz önüne alındığında bölgedeki üst düzey yöneticilerin (Vali, Kaymakam vb.) tutumlarına ilişkin dağılım

<b>Üst Düzey Yöneticilerin Tutumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Olumlu	150	60,0
Olumsuz	42	16,8
Kararsızım	58	23,2
<b>TOPLAM</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgedeki üst düzey yöneticilerin eğitime ve öğretmenlere yönelik tutumlarının hangi yönde olduğuna yönelik görüşlerinde % 60 oranında olumlu olduğu şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bölgedeki üst düzey yöneticilerin öğretmenlere yaklaşımının olumsuz olduğunu düşünenlerin oranı % 16,8 iken kararsız olan öğretmenlerin oranı ise % 23,2 olarak saptanmıştır. Farklı bir kültürde görev yapan öğretmenlerin bölgenin üst düzey yöneticileri tarafından olumlu yönde desteklendikleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Üst düzey yöneticilerinin tutumlarının olumlu yönde olması araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgede karşılaştıkları sorunlara etki etmediğini göstermektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. 1. SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilmektedir.

#### 5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özelliklerine Göre Alınan Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin % 44,4'nü kadın öğretmen, % 55,6'sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 41,6'sının medeni hali bekar iken % 58'i evli ve % 0,4 boşanmış vs. olarak görülmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 70,8'i 21-30 yaş aralığında, % 26,4'ü 31-40 yaş aralığında ve % 2,8'i 41 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir.
4. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin % 75,6'sı 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olarak ilk sırada yer alırken % 13,6 oranında öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında, % 10,8 oranında öğretmen 11-16 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip ve 8 kişi de 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80,4'ü yalnız lisans mezunu, % 19,2'si yüksek lisans mezunu ve 1 öğretmen de doktora yapmıştır.
6. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin 27 farklı branşa yayılan istatistiklerinde en çok orana sahip branş % 19,6 ile sınıf öğretmenliği olurken matematik öğretmenliği % 10,4'ü, yabancı dil öğretmenliği % 9,6'sını, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği % 8 oranlarında ilk sıralarda yer almaktadır. Çalışmaya yansıyan en düşük branş istatistiğinde Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Elektrik-Elektronik Öğretmenliği 2'şer kişi ile sonuçlara yansımıştır.
7. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin buldukları bölgenin idari yapısının belirlemeye dönük araştırmamızda il merkezinde görev yapanların oranı % 48

iken ilçe de görev yapanların oranı %46,8 ve köyde görev yapanların oranı % 5,2 olarak ortaya çıkmaktadır.

8. Araştırmaya katılan 250 öğretmenin görev yaptıkları okullarının eğitim verme şekilleri ele alındığında gündüzlü eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerin oranı % 46,8 iken % 40,4'ü yatılı ve % 12,8 ise YİBO tarzı okullarda görev yapmaktadır.

### **5.1.2 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Diğer Bölgelere Göre Eğitim-Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede kullandıkları eğitim-öğretim yöntemini etkileyen sorunlara incelendiğinde öğrencilerin bilgi düzeyinin yetersizliğinin, okulların materyal eksikliğinin ve öğrenciler ile iletişimde dil sorununun öğretim yöntemine etki etme düzeyinin etkili olduğu görülmektedir. Tablo 10'da analiz edilen öğrencilerin bilgi düzeyinin öğretmen görüşlerine göre % 76 oranında yetersiz olduğu ve % 16,4 oranında yeterli olarak yansıdığı görülmektedir. Tablo 11'de okulların materyal eksikliğinin öğretmen görüşlerine göre % 75,6 oranında sorun olarak görüldüğü ve % 23,2 oranında materyal eksikliği yaşanmadığı olarak yansımıştır. Tablo 12'de öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde dil sorunu yaşamalarına ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden % 45,2 sorun yaşarken % 54,8'i iletişimde dil sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Tablo 11 ve 12 de istatistiki değerlerde anlamlı düzeyde fark olduğu görülmekle birlikte Tablo 13'te öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### **5.1.3 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Diğer Bölgelere Göre Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Sosyal Güçlüklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede kültürel farklılıklardan kaynaklanan sosyal güçlüklerin bölgedeki öğretmenler ile iletişim kalitesi, bulunduğu bölgede öğretmenlik mesleğinin verdiği iş doyumunu, öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyi ve bulunduğu bölgede öğretmenlik mesleğinden memnuniyet düzeyi gibi sosyal başlıklar incelenmiştir. Bölge öğretmenleri ile iletişim kalitesini ölçen Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51,2'si yeterli bulurken % 44,4'ü yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin buldukları bölgede öğretmenlik

mesleğinin iş doyum düzeyinin yüksek olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı Tablo 14'te % 19,6 iken iş doyum düzeyinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 71,2 olarak belirlenmiştir. Tablo 15'te ölçülen öğretmenlerin meslekte bulunmaktan dolayı memnuniyet düzeyleri ele alındığında mutlu olma durumunun % 74 olduğu ve mutsuzluk % 14,4 olarak belirlendiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede memnuniyet düzeylerinin ölçüldüğü Tablo 16'da % 52,8'i mutlu olduğunu belirtirken % 31,2'sinin mutlu olmadığını belirtmiştir. Tablo 13'te öğretmenlerin bölge içindeki iletişimlerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Tablo 14'te yer alan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yeterli olmadığı anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Tablo 15 ve 16 da hem genel anlamda öğretmenlik mesleği hem de buldukları bölgede öğretmenlik mesleğine yönelik memnuniyet düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 15'te öğretmenlik mesleğinde olmaktan mutlu olma düzeyi yüksek iken Tablo 16'da buldukları bölgede öğretmenlik mesleğinde mutlu olma düzeyi Tablo 15'e göre düşüş göstermiş olup anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

#### **5.1.4. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Buldukları Bölgede Yapılan Taşımali Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede yapılan taşımali eğitim sistemine yönelik görüşlerinin doğrudan ve dolaylı olarak belirlendiği tabloların istatistiki değerlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Taşımali eğitim sisteminin yararlılığını ölçen Tablo 17'de sistemin faydalı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 54 iken taşımali eğitim sisteminin faydası olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı ise % 14,4'tür. Taşımali eğitim sisteminin temel yapılarından biri olan YİBO'ların buldukları bölge için önemine yönelik öğretmen görüşlerinde % 79,6 oranında gerekli olduğunu düşünürken % 9,6 oranında ise gerekli olmadığını yönünde görüş belirterek anlamlı düzeyde farklılaştırmıştır. Terör olgusunun eğitime etkisinin incelendiği Tablo 19'da öğretmenlerin % 38,8'nin bölge içinde terörün eğitim için engelleyici olduğunu düşünürken % 45,2'si terörün bölge içinde etkili olmadığını düşünmektedir. Çocukların okula gönderilmesinde ailelerin tutumlarının incelendiği Tablo 20'de öğretmenlerin % 48'si ailelerin direnç gösterdiklerini, % 39,6'sının direnç göstermediğini belirtmişlerdir. Kız çocuklarının eğitiminin engellenmesi ve öğretmen

eksikliğinin yaşanmasına yönelik öğretmen görüşlerinde benzer şekilde kız çocuklarının eğitiminin engellendiği, bölgede öğretmen eksikliğinin oldukça fazla olduğu istatistiki değerlere yansımıştır. Tablo 21’de kız çocuklarının eğitiminin engellendiği ve Tablo 22’de bulunan bölgelerde öğretmen eksikliğinin oldukça fazla yaşandığı anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Yukarıda belirtilen tablolarda anlamlı düzeyde farklılık gösteren öğretmen görüşleri sonucuna varılmıştır.

### **5.1.5 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine göre etkisi incelenmiştir. Tablo 23’te öğretmenlerin okula ulaşımında sorun yaşamaları ile ilgili olarak çıkan sonuçta kadın öğretmenlerin % 80,2’si ulaşımında sorun yaşamadığını belirtirken erkek öğretmenlerin de % 91,3’ ü ulaşımında sorun yaşamadıklarını belirterek anlamlı bir fark oluşturmamışlardır. Elde edilen sonuçlar göre kadın ve erkek öğretmenlerin ulaşımında sorun yaşamadığını göstermektedir. Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin buldukları bölgede temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik görüşlerinde kadın öğretmenlerin % 56,8 oranında sorun yaşadığını belirtirken erkek öğretmenlerin de % 50,93 oranında sorun yaşadığını belirtmiştir. Temel ihtiyaçları karşılamada erkek öğretmenlerin hiç zorlanmama durumu % 48,9 iken kadın öğretmenlerde bu durum % 35,1 olarak görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde temel ihtiyaçları karşılamada sorun yaşadıkları görülmektedir. Tablo 25’te bölgede yürütülen sağlık hizmetlerinin yeterliliğinin öğretmen görüşlerinin cinsiyete dağılımına bakıldığında kadın öğretmenlerin % 57,65’i yetersiz olduğunu düşünürken erkek öğretmenlerin de % 50,35 oranında sağlık hizmetlerini yetersiz görerek bulunan bölgede karşılaşılan sorunlar için anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bölge öğrencileri ile iletişimlerinde karşılaştıkları dil sorununa yönelik olarak oluşturulan Tablo 26’da hem kadın hem de erkek öğretmenlerin iletişimde dil problemini yaşamamada elde edilen % 50,4’lük bir oranla anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre buldukları bölgede kendilerini güvende hissetme durumu ile ilgili olarak tablo 27’de kadın öğretmenlerin % 45,95’i ve erkek öğretmenin % 74,82’si kendilerini güvende hissettiklerini belirterek anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

### 5.1.6 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerde yaşlarına göre farklılık olması Tablo 28, 29, 30, 31 ve 32 yaş aralıklarına göre incelenmiştir. Tablo 28’de Okula ulaşımında öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık olma durumu incelendiğinde 21-30 yaş aralığında 177 öğretmenden % 84,18’i sorun yaşamadıklarını belirtirken 31-40 yaş aralığında bulunan 66 öğretmenden % 92,42’si okula ulaşımında sorun yaşamadıklarını yönünde görüş belirterek bölge içinde ulaşımın yaşanan güçlüklerde sorun olmadığını göstermektedir. Tablo 29’da temel ihtiyaçların karşılanmasına durumunun öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık durumu incelenmiş olup 21-30 yaş aralığında bulunan 177 öğretmenden % 64,95’i herhangi bir şekilde sorun yaşadığını belirtirken 31-40 yaş aralığında bulunan 66 öğretmenden % 62,12’sinin sorun yaşamadıkları istatistiksel olarak ortaya çıkmıştır. 21-30 yaş grubu öğretmenlerinin görüşlerinin tabloda yer alan diğer yaş aralığındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Sağlık hizmetlerinin yeterliliğinin araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımının incelendiği Tablo 30’da 21-30 yaş aralığında bulunan 177 öğretmenden % 57,62’si ve 31-40 yaş aralığında 66 öğretmenden % 46,99’u sağlık hizmetlerinin yetersiz olduğunu düşünmekte ve anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Tablo 31’de yer alan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde bulunurken dil sorunu yaşama durumunu incelenmiş ve 21-30 yaş aralığında bulunan 177 öğretmenden % % 53,09’u herhangi bir şekilde dil sorunu yaşarken % 46,32’si hiç dil sorunu yaşamadığını belirtmiştir. 31-40 yaş aralığında bulunan 66 öğretmen % 57,57’sinin iletişimde hiç dil sorunu yaşamadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yaş gruplarında da Tablo 31’de yer aldığı üzere anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları bölgede kendilerini güvende hissetme durumuna ilişkin olarak Tablo 32’de yer alan sonuçlara göre tüm yaş gruplarında güvenlik sorunu yaşanmadığı toplamda % 62’lik oranla istatistiğe yansırken bu durum bulunulan bölgede güvenlik sorunu yaşanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.



### **5.1.7 Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önüne alındığında görev yaptıkları bölgede karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak Tablo 33 ve Tablo 34 incelenmiştir. Tablo 33'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre buldukları bölgede öğrencileri ile iletişimde dil sorunu yaşanma durumunu incelenmiş olup 0-5 yıl çalışma kıdemine sahip 189 öğretmenden % 50,25'i buldukları bölgeden kaynaklanan dil sorunu yaşarken % 49,20'lik öğretmen grubunun sorun yaşamadığı tabloya yansımaktadır. 6-10 yıl çalışma kıdemine sahip 34 öğretmenden % 38,24 sorun yaşamazken % 61,76'sı dil sorunu yaşadığını belirtmiştir. Aynı tabloda yer alan 11-15 yıl çalışma kıdemine sahip 19 öğretmenden % 31,58'i sorun yaşarken % 68,42'si sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çalışma kıdemleri arttıkça iletişimde karşılaştıkları dil sorununun azaldığı anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bir diğer tablo olan öğretmenler arası iletişimin kalitesini ölçen Tablo 34'te 0-5 yıl çalışma kıdemine sahip 189 öğretmenden % 55,11'i buldukları bölgede öğretmenler arası iletişim kalitesinin yeterli olduğunu belirtirken % 40,2'sinin yeterli olmadığı yönünde görüşleri bulunmaktadır. 6-10 yıl aralığında çalışma kıdemine sahip 34 öğretmenden % 58,81'i iletişim kalitesinin yeterli olmadığını düşünürken 11-15 yıl çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin anlamlı düzeyde farklı sonuçlar ortaya koymamaktadırlar. Genel olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre buldukları bölgedeki öğretmenler arasında iletişim sorunu olmadığı anlamlı düzeyde yüksek bulunmaktadır.

### **5.1.8. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Temelinde Farklı Kültürel Yapıdan Oluşlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürel yapıdan oluşlarının yaşanılan sorunlara yansımalarına ilişkin olarak Tablo 35, 36, 37, 38 ve Tablo 16'da yer alan istatistiki değerlere yer verilmiştir. Bölge öğretmenlerinin diğer öğretmenlere yönelik tutumlarının ölçüldüğü Tablo 35'te araştırmaya katılan 250 öğretmenden % 80,8'inin bölge öğretmenlerinin tutumlarının olumlu olduğu yönünde görüş belirtirken % 10'u olumsuz ve % 9,2'si de kararsız sonuçlanmıştır. Bölge öğretmenlerinin diğer bölge öğretmenlerine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde olumlu olarak yüksek

bulunmuştur. Tablo 36’da Bölgedeki Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticilerinin, Tablo 37’de Bölgedeki Yerel Yöneticilerin ve Tablo 38’de Bölge görevli üst düzey yöneticilerin (Vali, Kaymakam vs.) öğretmenlere yönelik tutumlarının paralel şekilde olumlu olarak sonuçlandığı istatistiki değerler anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 16’da yer alan öğretmenlerin buldukları bölgede mutluluk düzeylerini ölçen istatistiğin kültürel farklılıkları barındırdığı düşünülerek değerlendirmeye alındığında Tablo 15’te öğretmenlik mesleğinde bulunmaktan mutlu olan öğretmen çoğunluğunun bölge için ele alındığında düşüş gösterdiği sonuçlara yansımaktadır. Kültürel farklılık temelinde buldukları bölgede öğretmenlik mesleğini yapmaktan mutlu olanların oranı 250 öğretmenin % 52,8’ini oluştursa da Tablo 15’in değerlerine göre düşüş göstermesi öğretmenlerin genel mutluluk düzeylerinden farklı olarak anlamlılık göstermektedir.

## TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin en aza indirebilmek amacıyla aşağıdaki maddelenmiş tartışma konuları sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini tam anlamıyla yerine getirebilmeleri, öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve hazır bulunuşunun artırılması için bölgeye yönelik öğretmen atamalarında kalıcı çözümlerin üretilmesinin sağlanması gerekmektedir. Devamlılık arz eden öğretmen grubunun öğrenci güdülenmesini artırılması adına derslerin devamı noktasında devletin eğitim politikasının bu yönde işlerlik kazanmasının gerekliliği görülmektedir.
2. İletişim; emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve sorunların bireyden ya da gruptan gruba aktarılma sürecidir. Dolayısıyla iletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel ve örgütsel çabaların eşgüdümleşmesi zordur (Aki, 2003, s. 47).

İletişim becerisi, eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin en önemli koşullarından biridir. Günümüzde eğitim ve öğretim etkinliklerinin kalitesi, öğretmenin iletişim becerilerinde ortaya koyacağı başarıya bağlıdır. Öğretmenin mesleği gereği iyi bir iletişimde olması ve kendini bu konuda geliştirmesi gerekmektedir. İyi bir iletişim çocukları bilgi alış verişine, düşüncelerini paylaşmaya, toplumsallaşmaya ve olumlu bir kişilik geliştirmeye hazırlar (Tezel Şahin, Kandır, Yaşar ve Yazıcı, 2012, s.51 ). Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bölge öğretmenleri ile olan iletişimlerinin yeterli olduğunu düşünmelerinin yanında sosyal bir güçlük olarak bu iletişim yetersiz olduğunu düşünenlerin frekans dağılımı da anlamlı düzeyde yüksektir. Bölge öğrencileri ile olan diyaloglarında farklı kültür yapısından kaynaklanan ve farklı

bir dille iletişimde bulunan öğrencilere karşı zorlanmalarının önüne geçilmesi açısından aday öğretmenlik sürecinde buldukları bölgede çevreye uyum semineri kapsamında iletişimde ana karakterler olan kelime köklerinin öğretilmesi öğretmen-öğrenci iletişimi açısından yararlı olabilir.

3. Çalışanların içinde bulunduğu çalışma ortamı ve onu etkileyen fiziksel koşullar, verimliliği etkileyen önemli faktörler arasında sayılabilir. Bu koşulların en uygun düzeye ulaşması, çalışanın moral yapısını etkileyebileceği gibi, işletmeyle bütünleşmesini ve dolayısıyla iş doyumunu da kolaylaştıracaktır. Bu nedenle fiziksel koşulların, çalışanların çalışma temposu ve isteğini artıracak biçimde düzenlenmesine gidilmektedir. Dolayısıyla fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, işgörenlerin iş tatminini artırmaktadır (Taşdan ve Tiryaki, 2008, s.79).

Bölgede görev yapan öğretmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanması temel şart olarak görülmele birlikte fiziksel şartları iyileştirilmiş bir yerin öğretmenlerin oradaki kalıcılığını artıracığı analiz edildiği zaman barınma, ısınma, su vb. diğer temel ihtiyaçların karşılanmasının öğretmenlerin eğitici ve öğretici özelliklerinin öne çıkmasının yolunu açacağından diğer faktörlerin iyileştirilmesi eğitim hizmeti açısından faydalı olacaktır.

4. Bölgede bulunan öğretmenlerin ve diğer tüm vatandaşların sağlık ihtiyaçlarının karşılanması açısından sağlık politikasında bölgenin donanımına yönelik gereken çalışmalar yapılmalıdır.

Bölgede sıklıkla gözlenen terörün etkisini dikkate almak gerekir. Şöyle ki; sağlık ve eğitim gibi kamusal hizmetlerin yürütülmesinde terör örgütünün bu hizmetleri yapanları hedef alması, göstergelerin olumsuzlaşması sonucunu doğurmaktadır (Karabulut ve Emsen, 2003, s.21).

5. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen eksikliğinin önüne geçmek için bu bölgelere cazip hale getirecek prim, ödül ve pozitif etki yaratacak devlet politikaları geliştirilmelidir.
6. Karma eğitimden kaynaklanan endişelerden dolayı ergenlik çağına girmiş kız çocukları için okula gitmenin aileler tarafından uygun görülmemesi, kızların evdeki görevlerini yapmalarının okul görevlerini yapmalarından

daha önemli görülmesi ve erkeklerin ailenin devamı için daha değerli algılanması gibi kültürel inançlar da kızların okullulaşmasının artırılmasında aşılmasını gereken engeller olarak görülebilir. Kızların eğitimi konusunda mevcut yasa ve düzenlemelerin yetersiz uygulandığı ve eğitim süreçlerinin cinsiyet eşitsizliklerini pekiştirdiği Türkiye’de, kadına düşük bir statü atfeden ve eğitimi gereksiz ve önemsiz gören yanlış kültürel yaklaşımlar ile içselleştirilmiş kalıplaşmış cinsiyet rollerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak nüfusa geç kayıt ettirilen ve doğum kaydı zamanında yapılmayan kız çocukları okula gitmek yerine evde işgücü olarak kullanılmakta, erken yaşlarda evlendirilmekte ve maddi sıkıntılar nedeniyle erkek çocukların eğitimi için feda edilmektedirler (KEP Projesi Alan Raporu, 2012, s.20). Bölgede okuma çağında olan kız çocuklarının eğitim sisteminde yer almasını sağlamak amacıyla kırsal bölgelerdeki ailelere yönelik bilgilendirme amaçlı seminer ve konferanslar düzenlenmelidir.

Kız çocuklarını eğitim olanaklarından yararlandırmada, ekonomik güçlükler, ailelerin tercihlerini, erkek çocuklardan yana kullanmalarına neden olmaktadır. Bu durum, kır ve kent için de geçerlidir. Yine, kız çocuklarının, eğitim kuruluşlarından yararlanmalarının gereksiz görülmesine karşılık, erkek çocuklarının daha çok ekonomik ihtiyaçlardan dolayı ve küçük yaşlardan itibaren, ailenin ekonomik gücüne katkıda bulunmaları zorunluluğu nedeniyle, öğrenimlerini tamamlayamadan, eğitim kuruluşlarından alındıkları ileri sürülebilir (Sevim, 2001, s. 265).

7. Milli Eğitim Bakanlığı 1990–1991 Eğitim-Öğretim Yılı’ndan itibaren, eğitimde kalitenin artırılması, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanabilmesi ve kırsal kesimde sekiz yıllık ilköğretime geçiş için nüfusu az ve dağınık yerleşik birimlerinde birleştirilmiş sınıflar programı uygulanan öğrencilerin müstakil sınıflı ilköğretim kurumlarına kavuşturulması amacıyla “Taşımalı İlköğretim Uygulaması” başlatmıştır. Uygulama temel olarak az sayıda öğrencisi bulunan yerleşim birimlerinden merkez okullara gününbirlik öğrenci taşınması sureti ile yapılmaktadır. Dağınık yerleşim birimlerinde bulunan mecburi eğitim çağındaki çocuklara eğitim imkânı verilebilmesi için Dünya’nın çeşitli ülkelerinde benzer uygulamalara rastlanmaktadır (Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer, 2007, s. 202.) YİBO ve Taşımalı

Eğitim faaliyetlerinin devamı sağlanmalı, kırsalda yaşıyan öğrenciler için hayati önem taşıyan bu sistemlerin iyileştirilmesine öncelik verilmelidir.

8. Bölgede yıllardır süregelen terör “eğitimde nitelik, huzur ve gelişimin” önünü kesmektedir. Terörün getirdiği korku, kaygı ve ürkeklik özellikle eğitimde yeni fikirlerin, projelerin gelişmesinin önünü tıkamaktadır. Eğitimini tamamlamış, dünyadaki gelişmeleri takip eden, başarılı olma koşulları ve şartlarını oluşturmuş Kürt kökenli gençlerimiz istenmemektedir. İstenmemektedir çünkü; dağa çıkartılmış ve terör örgütüne ekonomik, siyasal rant ve güç sağlayacak gençlerin sayısı bu durumda azalacaktır([www.kamudan.com.tr](http://www.kamudan.com.tr)). Terör örgütünün eğitim-öğretim faaliyetlerine müdahale etme riskini en aza indirecek bölgede bulunan bütün mahalli ve üst düzey yöneticilerin dahil olduğu bir eşgüdüm mekanizması sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ADA, S. ve ÜNAL, S. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası, İstanbul
- AKAR, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri (Uşak örnekleme)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar
- AKİ, A. (2003). *Milli eğitim bakanlığı taşra yönetiminde iletişim sorunları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.
- ARI, E. ve DEMİR, M. K. (2013). *Öğretmen sorunları- Çanakkale ili örneği-* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2013, 32(1), 107-126.
- ARSLAN, M. (2007). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2007, cilt: 40, sayı: 1, 41-6.*
- ASLAN, K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. İzmir.
- ATAÜNAL, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yay.
- AYDIN, S. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf yeni (2004) sosyal bilgiler müfredatının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- AYSU, B. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- BARLI, Ö. BAYRAKÇEKEN S., BİLGİLİ, B. ve ÇELİK, S. ( 2005). *İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:5, sayı:1.
- BAŞARAN, İ.E. (1996). *Eğitime giriş*. Yargıcı Matbaası. Ankara.
- BULUT, A. (2006). *9. Sınıf matematik dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- BÜSAM. (2009). *Doğu ve güneydoğu anadolu bölgeleri sosyo-ekonomik ve sosyo-politik yapı araştırması: sorunlar, beklentiler ve çözüm önerileri proje raporu*. İstanbul.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.S., YILMAZ, H., MUŞTA, M.C., ve PİLTEN Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- CELEP, C. (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇELİKTEN, M., ŞANAL, M. ve YENİ, Y. (2005). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:19, ss:207-237.
- ÇOLAK, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından Doğu Anadolu Bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ
- DAĞ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- DEMİR, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. ve KAYA, Z. (Ed.) (2001). *“Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Öğretme sanatı: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DPT. (2006), *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*, Ankar a.[www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf](http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf).
- DOĞAN, C. (2003). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sorunları ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşleri*. İstanbul: Burak Yayınları.
- ERDEM, A.R. (1996). *Eğitimin gerekliliği*, Bilgi Çağında Eğitim Dergisi, Yıl:3, Sayı:6, ss.9-10.
- ERDEN, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yay.
- ERDEN, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık



- ERGÜN, M. (1995). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yay.
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- GENÇ, Ö. (2002). Doğu Anadolu Bölgesi Ekonomik ve Sosyal Durum Raporu. Türkiye Kalkınma Bankası A. Ş. Araştırma Müdürlüğü, Ankara.
- GEREK, R. (2006). *Düzici Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- GÜDEK, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara.
- GÜROL, M. (2004). *Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Üniversite Kitapevi.
- HACIOĞLU, F. ve ALKAN, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yay.
- HAKAN, A. (Ed.). (2013). *Eğitim biliminde yenilikler*. Anadolu Üniversitesi Yayını:2789, Eskişehir.
- İLTER, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- KARABULUT, K. ve EMSEN, Ö. S. (2003). *Doğu Anadolu Bölgesinde sağlık sektörü ve bir model önerisi*. Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 1.
- KARAGÖZOĞLU G. ve diğerleri, (1995), *Türkiye’de öğretmen eğitim politikaları ve Modelleri*, Ankara: MEB Basım Evi.
- KARAMAN, N. (2008). Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne.
- KARSLI, M. D. (Ed.) (2003). *Öğretmenliğin temel kavramları, öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- KARSLI M. D. (Ed.) (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KEP. (2012). *Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi Araştırma Raporu*.[http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/files/img/2012.11.02\\_b.1.3\\_consolidated\\_report\\_revised\\_final.pdf](http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/files/img/2012.11.02_b.1.3_consolidated_report_revised_final.pdf)
- KESİM AYARCI, R. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı algı, tutum ve beklenti düzeyleri*. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Manisa.
- KEYLER, Ç. ve ÜSTÜNDAĞ, N. (2006). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun kalkınmasında sosyal politikalar (TESEV Projesi)*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, İstanbul.
- KIZMAZ, Z. (2002). *Bazı Sosyal Değişkenler Bağlamında Doğu Anadolu Bölgesinde Suç ve Suçluluk*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Mevzuat. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği*. Bölüm I, Madde 1.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. ( 2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*, Ankara: MEB Basım Evi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2005). Talim Terbiye Kurulu program geliştirme çalışmaları. [http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog\\_giris/prg\\_giris.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf) adresinden 20 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. <http://www.meb.gov.tr>. Adresinden 15 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- OĞUZKAN, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ÖKSÜZOĞLU, P. (2007). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları*. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

- ÖZDEMİR, M.Ç. (Ed.) (2006). *Eğitimin işlevleri, eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yay.
- ÖZDEMİR, S. ve YALIN, H. İ. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları
- ÖZKAN, G. (2011). *2008-2009 Öğretim yılında yürürlüğe giren ortaöğretim 9. Sınıf tarih öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- ÖZKAN, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2009/2. Sayı:10.
- ÖZOĞLU, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*, SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı | www.setav.org | Şubat 2010.
- ÖZTÜRK, H. İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: HD Yayıncılık .
- SABAN, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık..
- SENEMOĞLU, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara. Pegem Akademi Yayınevi.
- SEVİM, Y. (2001). *Terör nedeniyle Elazığ'a göç eden ailelerin çocuklarının eğitim durumu*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 11 Sayı: 2, Sayfa: 259-268.
- SÖNMEZ, V. (1999). *Öğretmen elkitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÜNBÜL, A.M. (Ed.) (2005). *Öğretmenin Dünyası*, Ankara: Mikro Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M. (1999) *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yay.
- TAN, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TAŞDAN, M. ve ERDEM, M. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer yargıları arasında ilişki düzeyi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:VII, Sayı:II, 92-113.

- TAŞDAN, M. Ve TİRYAKİ, E. (2008). *Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 33, Sayı 147 s.s 54-70.
- TEKİŞİK, H. (1986). *Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları*. Çağdaş Eğitim Dergisi, 11(116), ss. 1-9.
- TEZCAN, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaa
- TEZEL ŞAHİN, F., KANDIR, A., YAŞAR, M.C. ve YAZICI, E., (2012). *Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi*. İktisadi İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 2012/2, Sayı: 5.
- TÜRK, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ÜREDİ, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul
- VARIŞ, F. (1996), *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Yayınları, Ankara
- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- YAŞAR, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğretme- öğrenme süreci*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 68-75.
- YEŞİLYURT, M., ORAK S., TOZLU, N., UÇAK, A. ve SEZER, D. (2007). *İlköğretimde taşınmalı eğitim araştırması Van il merkezi örneği*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) ISSN:1304-0278 Kıs -2007 C.6 S.19 (197-213)
- YILDIRIM, Ali, ve ŞİMŞEK H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara

### **İnternet Kaynakları**

[http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen\\_Adaylari\\_i%C3%A7\\_mizampaj.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen_Adaylari_i%C3%A7_mizampaj.pdf),

10 Şubat 2014

[www.egitimsen.org.tr/ekler/e5f960fbf1aa0b58c483beab571f87f\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/e5f960fbf1aa0b58c483beab571f87f_ek.pdf), 10 Ağustos

2013

[http://www.gislab.ktu.edu.tr/dosyalar/yvolkan/U\\_Bildiri\\_13.pdf](http://www.gislab.ktu.edu.tr/dosyalar/yvolkan/U_Bildiri_13.pdf), 25 Ekim 2013

[www.musovasi.com.tr](http://www.musovasi.com.tr). Eğitimin Bel Kemiği “YİBO”lar, 30 Temmuz 2013

[www.kamudan.com.tr](http://www.kamudan.com.tr) , Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözümleri– 7, DESAM RAPORU, 8 Ağustos 2013

## EKLER

### EK-1

#### Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi Anket Formu

Çalışmanın amacı, **Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi** ve irdelenmesidir. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Bu nedenle sorulan soruları gerçek duruma uygun olarak cevaplamanız yeterli olup ayrıca isminizi belirtmenize gerek yoktur. Göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Kayseri Erciyes  
Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri**

**Enstitüsü**

**Tezli Yüksek Lisans**

**Öğrencisi**

**Serdar KOÇ**

#### I.BÖLÜM DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- |                    |             |              |                 |                                |
|--------------------|-------------|--------------|-----------------|--------------------------------|
| 1. Cinsiyet        | : A- Kadın  | B- Erkek     |                 |                                |
| 2. Medeni Durum    | : A- Evli   | B- Bekar     | C- Boşanmış vb. |                                |
| 3. Yaş             | : A- 21-30  | B- 31-40     | C- 41-50        | D-51 ve üstü                   |
| 4. Mesleki Kıdem : | :A- 0-5 yıl | B- 6-10 yıl  | C- 11-15 yıl    | D- 16-20 yıl E- 21 yıl ve üstü |
| 5. Eğitim Durumu   | : A- Lisans | B- Yüksek L. | C- Doktora      |                                |
| 6. Branş           | :.....      |              |                 |                                |
| 7. Görev Yeri      | : A- Mezra  | B- Köy       | C- Belde        | D- İlçe<br>E- İl               |

#### II. BÖLÜM ÖĞRETMEN SORUNLARINI BELİRLEME ANKETİ

8- Görev yaptığınız okulun eğitim verme şekli nedir?

- A- Gündüzlü                      B- Yatılı                      C -Yıbo                      D- Taşmalı

9- Görev yaptığınız okulda öğretim yönteminin uygulanışı noktasında bilgi düzeyinin önemi düşünüldüğünde öğrencilerinin bilgi düzeyinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

- A- Çok yetersiz                      B-Yetersiz                      C-Kararsızım                      D-Yeterli                      E-Çok yeterli

10-Görev yaptığınız okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde materyal eksikliği sorunu yaşıyor musunuz?

- A- Çok sorun yaşıyorum                      B-Ara sıra sorun yaşıyorum                      C- Kararsızım

- D-Ara sıra sorun yaşamıyorum E- Hiç sorun yaşamıyorum
- 11- Görev yaptığınız bölgede eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde öğrenciler ile iletişimde dil sorunu yaşamakta mısınız?
- A- Çok sorun yaşıyorum B- Ara sıra sorun yaşıyorum C- Kararsızım
- D- Ara sıra sorun yaşamıyorum E- Hiç sorun yaşamıyorum
- 12-Görev yaptığınız okula ulaşmakta zorluk yaşamakta mısınız?
- A- Evet zorluk yaşıyorum B-Hayır zorluk yaşamıyorum
- 13- Bulduğunuz bölgenin ulaşım şartlarını ele alındığında ulaşımda yaşanan zorlukların yaşam kalitenize etkisi hangi düzeyde olmaktadır?
- A- Çok etkilemektedir B-Ara sıra etkilemektedir C- Kararsızım
- D-Ara sıra etkilememektedir E-Hiç etkilememektedir
- 14- Görev yaptığınız bölgede/okulda barınma, ısınma, su, vb. temel ihtiyaçları karşılamakta zorluk yaşıyor musunuz?
- A-Çok zorluk yaşıyorum B-Ara sıra zorluk yaşıyorum C-Kararsızım
- C- Ara sıra zorluk yaşamıyorum D- Hiç zorluk yaşamıyorum
- 15- Görev yaptığınız bölgede sağlık hizmetlerinden yeteri kadar yararlanabildiğinizi düşünüyor musunuz?
- A- Çok yeterli B-Yeterli C- Kararsızım D- Yetersiz E-Hiç yeterli değil
- 16- Görev yaptığınız bölgede yapılan taşınmalı eğitim sisteminin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
- A-Faydalı B- Faydası yok C- Kararsızım
- 17- YİBO'ların bölge için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
- A- Çok gerekli B- Gerekli C- Kararsızım D- Gerekli değil E-Hiç gerekli değil
- 18- Görev yaptığınız bölgede eğitim-öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde Terör olgusunun etkisi sizce hangi düzeydedir?
- A- Çok etkili B-Etkili C- Kararsızım D-Etkili değil E- Hiç etkili değil
- 19- Görev yaptığınız bölgede kendinizi güvende hissediyor musunuz?
- A-Evet güvende hissediyorum B-Hayır güvende hissetmiyorum C- Kararsızım
- 20-Ailelerin çocuklarını okula göndermekte direnç gösterdiklerini düşünüyor musunuz?
- A- Çok direnç gösteriliyor B- Ara sıra direnç gösteriliyor C- Kararsızım
- D- Ara sıra direnç gösterilmiyor E- Hiç Direnç gösterilmiyor
- 21- Görev yaptığınız bölgede kız öğrencilerin eğitim almasının engellendiğini düşünüyor musunuz?
- A-Çok engelleniyor B- Ara sıra engelleniyor C- Kararsızım
- D-Ara sıra engellenmiyor E-Hiç engellenmiyor
- 22- Görev yaptığınız okulda öğretmen eksikliği yaşıyor musunuz?
- A- Çok eksiklik yaşanıyor B- Ara sıra eksiklik yaşanıyor C- Kararsızım
- D- Ara sıra eksiklik yaşanmıyor E-Hiç eksiklik yaşanmıyor





## ÖZGEÇMİŞ

### ➤ Kişisel Bilgiler

**Doğum Tarihi:** 25.03.1986

**Doğum Yeri :** Bitlis

### ➤ Eğitim Bilgileri

**İlkokul** : Şemsi Bitlis İlköğretim Okulu, 1997

**Ortaokul** : Şemsi Bitlis İlköğretim Okulu, 2000.

**Lise** : Bitlis Lisesi Lisesi, 2003.

**Üniversite** : Fırat Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, 2008.

Fırat Üniversitesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Felsefe Grubu  
Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, 2009.

### ➤ İş Bilgileri

Rehber Öğretmen,

Bitlis Lisesi Müdürlüğü, 2011-Devam ediyor.

05452219978 / serdarkoc0@gmail.com

BİTLİS