ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARŞI KARŞIYA KALDIKLARI EĞİTSEL VE YAŞAMSAL SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜR ALTUN

Ankara
Eylül, 2019


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARŞI KARŞIYA KALDIKLARI EĞİTSEL VE YAŞAMSAL SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜR ALTUN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. TARIK SOYDAN

Ankara
Eylül, 2019

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Özgür ALTUN

ÖZET

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARŞI KARŞIYA KALDIKLARI EĞİTSEL VE YAŞAMSAL SORUNLAR

ALTUN, Özgür

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık SOYDAN

Eylül, 2019, xi + 94 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'nin Güneydoğusunda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözümlemek ve değerlendirmektir. Araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, eğitsel, yaşamsal ve yaşam planına ilişkin olmak üzere, üç boyutta ele alınmış ve çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, ortaya çıkış sebepleri, süreç içindeki durumları ve çözüm yolları olmak üzere üç basamakta değerlendirilmiştir.

Bu çalışma nitel araştırma prosedürlerinin takip edildiği nitel bir araştırmadır. Araştırmada öncelikle, alanyazına dayalı olarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuş ve ardından yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılarak veriler toplanmış, veriler önce betimsel olarak ele alınmış ve sonra içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak, Türkiye'nin Güneydoğusunda okullara yeterli ödenek tahsis edilmemesi ve dolayısıyla okulların donanım ve fiziksel koşullar açısından bir dizi olumsuzluk taşıması, öğrencilerin ailelerinin elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip olmaları ve bu durumun öğrencilerin eğitsel yeterliklerine yansıması, öğrencilerin ve ailelerinin yeterince Türkçe bilmemeleri ve/veya Türkçe'yi etkili bir şekilde kullanamamaları dolayısıyla önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı alanın Türkiye'nin

Güneydoğusu olması nedeni ile bölgedeki eğitimin en önemli sorunlarından birinin de öğretmen sirkülasyonu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin, yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasında yaşadıkları sorunların en önemli sebeplerinin başında bölgede yaşanan güvenlik sorunları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın yapıldığı bölgenin insani yaşam standartlarının yetersizliği, bir başka ifade ile mahrumiyet bölgesi olması da önem taşımaktadır. Yaşamsal alanda karşılaşılan sorunlardan birinin de büyük çoğunluğu büyük şehirlerde doğup büyüyen ve hayatlarında ilk defa ülkenin Güneydoğusuna ve bölgenin mahrum köylerine, beldelerine giden öğretmenlerin sosyo-kültürel açıdan zorlanmaları olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında, bölgede görev yapan öğretmenlerin, eğitsel ve yaşamsal sorunlar yanında yaşam planlarına ilişkin olarak da önemli olumsuzluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öyle ki çalışmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun herhangi bir yaşam planının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin bölgede yaşadıkları eğitsel, yaşamsal ve yaşam planına dair sorunlarının çözümüne yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Eğitim Politikası, Öğretmen sorunları, Güneydoğu Anadolu Bölgesi.

ABSTRACT

EDUCATIONAL AND VITAL PROBLEMS THAT TEACHERS OFFICIATED IN SOUTHEASTERN ANATOLIA REGION ARE FACED WITH

ALTUN, Özgür

Master Thesis

Department of Educational Administration and Policy

The Program of Education Economics and Planning

Thesis Advisor: Doç. Dr. Tarık SOYDAN

September, 2019, xi + 94 pages

The overall objective of the research is to resolve and evaluate the problems faced by teachers that officiated in Southeastern Anatolia Region of Turkey. In research, the problems faced by teachers have been addressed and analyzed in three dimensions, namely educational, vital and life plan. The problems faced by the teachers have been evaluated at three steps within the scope of the research and they are their problems' reason, their states within the process and their solutions.

This is a qualitative study in which qualitative research procedures are followed. İn the study firstly, an analysis framework based on the literature and then the data were collected by using semi-structured interview and focus group interview techniques, the data were analyzed descriptively and then content analysis was conducted.

Based on the findings within the scope of the research, that sufficient funds non-allocation to schools in southeast Turkey and consequently the schools having a series of negations in terms of equipment and physical circumstances, unfavorable social and economic conditions of the families of students and reflection of this negativity on the educational competence of students and poor command of Turkish language by students and their families and/or not utilizing Turkish efficiently. As the region where the study was conducted is the Southeastern Region of Turkey, it was also determined that one of the most important educational problems in the region is the turnover of teachers.

Within the scope of the research, it was determined that the most important cause of the problems experienced by teachers in meeting their vital needs are security

problems in the region. In addition to this, the humane standards of living in the region of the study are of capital importance. In other words, the region is really a hardship area. It was also determined that one of the vital problems faced with is the cultural and socio-cultural difficulty experienced by teachers who live in the Southeastern Region and especially in destitute villages and towns for the first time as a great majority of them were born and raised in big cities.

Within the scope of the research, it has been determined that the teachers who are officiated in the region have significant negations with respect to their life plans along with their educational and vital problems. In fact, it was concluded that many teachers who participated in the study do not have any plans for their lives.

Within the scope of the research, various suggestions have been developed to solve the educational, vital and life planning problems that teachers experience in the region.

Keywords: Education, Education Policy, Teacher Problems, Southeastern Anatolia Region.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkiye'nin Güneydoğusunda görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları eğitsel ve yaşamsal sorunların çözümlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuç ve önerilerin ülkemizdeki eğitim politikalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Görev yaptığım Siirt ili Pervari ilçesi Doğanköy'ün elverişsiz koşulları ve çeşitli aksaklıklar nedeniyle bir hayli uzatmak zorunda kaldığım tez çalışmam sürecinde desteğini eksik etmeyen, sosyal ve akademik gelişimimde bir arkadaş ve bir öğretici olan Doç. Dr. Tarık Soydan'a çok teşekkür ederim

Yine çalışma sürecinde eleştirilerinden, bilgi ve önerilerinden sürekli yararlandığım, ders döneminde deneyimlerini ve akademik bilgilerini sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Nejla Kurul'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez süresi boyunca ve özellikle yazım aşamasında fikir alış verişinde bulunduğum ülkemin her noktasında büyük bir özveri ile görev yapan tüm öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Özgür ALTUN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLO LİSTESİ xi
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 7
Önem 7
Sınırlılıklar 8
Tanımlar 8
Güneydoğu Anadolu Bölgesi 9
Eğitsel Sorunlar 9
Yaşamsal Sorunlar 9
Yaşam Planı 9
Öğretmen 10
BÖLÜM II 11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR 11
Eğitim 12
Politika ve Eğitim Politikası 12
Eğitim Planlaması 12
Bilgi 13
Öğretmen 13
Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Yetiştirme 14
İlgili Araştırmalar 18
BÖLÜM III 21
YÖNTEM 21
Araştırma Modeli 21
Çalışma Gurubu 22
Veri toplama aracı 25

Çözümleme Süreci 25
BÖLÜM IV 26
BULGULAR VE YORUM 26
Eğitsel Sorunlar 26
Okul öncesi 39
İlkokul 41
Ortaokul ve Lise 45
Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Analizi 47
Yaşamsal Alana İlişkin Sorunlar 53
Barınma-Beslenme 54
Ulaşım-Haberleşme 61
Sosyo-Kültürel Yaşam 64
Güvenlik 70
Yaşam Planlamasına İlişkin Sorunlar 73
BÖLÜM V 78
SONUÇ VE ÖNERİLER 78
KAYNAKÇA 84
EKLER 91
Ek 1: Görüşme Formu 91
Ek 2: Özgeçmiş 94

TABLO VE ŞEKİL DİZİNİ

Tablo 1: Köy Enstitüleri'nin kurulduğu yerler ve kuruluş tarihleri 17

Tablo 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Yanıt Veren Öğretmen ve Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler 19

Tablo 3**:** Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmenler ve Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler 24

Tablo 4: 2007-2018) Yılları arası EGM, JGM, MSB, MEB, DİB ve Cumhurbaşkanlığına ayrılan bütçeler 37

Tablo 5: Bakanlıklara ayrılan bütçelerin 2007-2016 yılları arası artış oranı 38

Tablo 6: 2018 yılı İlkokul düzeyinde okul şube öğretmen derslik başına düşen öğrenci sayısı 42

Tablo 7: Milli Eğitim Bakanlığının Genel Bütçeden Aldığı Payın Yıllara Göre Değişimi 48

Tablo 8: Bazı OECD ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması (ABD Doları) 2015 49

Tablo 9: Türkiye ve OECD ülkelerinde öğretmenlerin yıllık net maaşlarının karşılaştırılması (dolar 53

Tablo 10: Türkiye'nin güneydoğusunda bulunan sinema salonu verileri 65

Tablo 11: Türkiye'deki Halk Kütüphaneleri ve Tiyatro salonları sayılarının yıllara göre değişimi 66

Şekil 1: Merkezi yönetim bütçesi içinde eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırması altında yapılan harcamaların bölgelere göre oransal (%) dağılımı 51

Şekil 2: 2018 yılı verileri ile MEB bütçesinin dağılımı 52

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırmaya ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Problem

İnsanın insanlaşma serüveninde ki kadim eyleminin "öğrenmek" olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Tarih olarak ele aldığımız durum insanlar tarihi ise eğer, bu tarihin en eski öğelerinden biri de eğitimdir. Eğitim bir davranış belirleme veya bir davranışı insana öğretme çabası mıdır ya da birilerinin istediği ve doğru olduğunu düşündüğü bir davranışın yeni nesil tarafından eksiksiz yapılmasını sağlayacak bir araç mıdır? Toplumsal değer yargılarının (kim tarafından ve nasıl belirlendiği muamması bir yanda dursun) sınırlarının aşılmadığı bir çevreye uyum sağlama aracı mıdır eğitim? İnsanın, Dünya'nın 4.5 milyar yıllık hayatında (Braterman, 2013) gördüğü en gelişmiş canlı olduğu kabulü, bunca edilgenliği kabul edemez. İnsan tüm diğer canlılarla olduğu gibi kendi türü ile de evrimsel bir savaşım içerisindedir. Bu ayakta kalma çabası insan için sade bir davranış biçimlendirme ve uyum sağlama aracı olarak görülemez. Dolayısı ile bireyin kendini keşfinde kendi davranışları ile ilgili verebileceği hüküm ve kararlar da azımsanmamalıdır.

Bütün bunlarla birlikte eğitim insanla ilişkili tüm noktaların da olduğu gibi sosyolojik bir olgudur. Bu sosyal yönü itibari ile kavram iletişim ve gelişim kavramlarını da içeriyor denilebilir. Sosyal iletişim açısından en gelişkin canlı olan insan için eğitim bir deneyim aktarım aracıdır demek (diğer unsurları yok saymaksızın) doğru olacaktır. Dolayısı ile eğitim kavramını, verili değerlerin oluşumunda rol alan nesil ile yeni değerleri oluşturmak için yola çıkmış neslin olumlu çatışması sonucu ortaya çıkan evrimsel bir "dik duruş" olarak tanımlamak da yanlış olmayacaktır.

Eğitim kavramsal olarak bir sacayağına oturtulacaksa bu sacayağını oluşturan unsurlar şöyle sıralanabilir ve kısaca tanımlanabilir:

- Eğitmen (Öğretmen): Enformatik birikimini deneyimleme şansı bulmuş sosyal iletişim becerisine sahip olan kişi.
- Öğrenen birey (Öğrenci): Bilgi birikimine sahip olmayan veya bunu tecrübe edememiş birey.

- Yardımcı eğitim çalışanları: Bilginin işlenmesi sırasında olumlu koşulların oluşmasını sağlayan yardımcı bireyler.

Fakat bu bileşenleri incelemeden önce "eğitim" kavramının alanyazında ki yerini kısaca özetlemek gerekecektir. Eğitim kavramı alanyazında oldukça farklı anlamlarla ifade edilmiştir. Bu ifadelerden bir kaçını şöyle sıralanabilir. Ercan'a göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istenilen davranışı kazandırma sürecidir. Eğitimin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesi, kendine ve topluma yararlı hale gelmesi, ortaya çıkan sorunlara çözüm bulma, problem çözme yeteneğinin kazandırılmasıdır (Ercan, 2012). Görüldüğü gibi, Ercan eğitimi, yeni neslin belirlenmiş toplumsal çerçeveye uyum sağlaması için ve bu toplumsal yapı için uygun olan davranışların yeni nesle kazandırılması sürecinde kullanılan bir aygıt olarak görmektedir

Eğitimi bir davranış biçimlendirme aygıtı olarak gören düşüncelerin yanı sıra sosyo-kültürel değerlerin yeniden üretim ve aktarım aracı olarak gören yaklaşımda vardır. Gökalp'e göre eğitim bir toplumda yetişmiş neslin, henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesidir (Adanalı, 2004). Eğitimin sosyal yanını da ele alarak bir etkileşim süreci olduğunu belirten Gökalp'in düşüncelerine paralel ilerleyen tanımlarda vardır. Güvenç'e göre, toplumbiliminin en temel kavramlarından biri olan "kültürleme" ya da popüler ifadesi ile "sosyalizasyon" (toplumsallaşma); bir toplumun üyesi olan – olacak insanoğlunun üyesi olduğu toplumunun kültürel öğelerini öğrenmesi sürecidir. İnsanın kişilik yapısı büyük ölçüde içinde doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından belirlenir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara aktarır. Toplumun, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine "kültürleme" denir (Demirel, 1997).

Eğitim kavramını sosyolojik bir olgu olarak ele alan ve bunu bilimsel inceleme alanı olarak kabul eden Durkheim'a göre ise eğitim daha tecrübeli, yetişkin nesillerin toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş nesiller üzerindeki etikisidir (Durkheim, 2006). Toplumsal iş bölümü içerisinde ele alınan bu değerlendirme, eğitim kavramını toplumsallaşan bireyin varolan neslin toplumsal yaşam biçimine ya da istenilen yaşam biçimine uygun gelişiminde etikilenmesi için kullanılan br aygıt olduğu sonucuna ulaştırmaktadır demek yanlış olmayacaktır. Tezcan'a göre yalnız birey, toplumsallaşırken o toplumun isteklerine uyan davranışlar edinmesi gerekir. Bireysel ve toplumsal gereksinimler, kişinin toplumsallaşmasını zorunlu kılar. Böylece

toplumsallaşma, bireyi, toplumsal sistemin üyesi durumuna getiren bir süreç olmaktadır (Tezcan, 1985). Bu süreç içerisinde eğitim kavramının önemi yadsınamaz. Durkheim ve Tezcan'ın da değindiği gibi süreç toplumsallaşma ve kültürlenme sürecidir aynı zamanda ve bu süreç bireyin verili değerlere uyum süreci olarak değerlendirilebilir. Freire'ye göre, tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim ya insanların var olan sistemin mantığıyla bütünleşmelerini kolaylaştırarak düzene uygunluk sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler. Ya da bireylerin kendilerini içinde bulundukları gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bir zihinle baktıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını (tarihlerini nasıl yaptıklarını ve yapabileceklerini) keşfettikleri bir araç ve "bir özgürlük pratiği" haline gelir (Friere, 2010). Freire'nin tanımı ile kavram, verili değerlerin oluşumunda rol alan nesil ile yeni değerleri oluşturmak için yola çıkmış neslin olumlu çatışması sonucu ortaya çıkan evrimsel bir "dik duruş" olarak tanımlanabilir.

Eğitim kavramı üzerine yapılan tanımlamaların birbirine uzak ve yakın yönlerinin varlığı bu kavramın sacayağında öğretmen, öğrenci ve yardımcı eğitim çalışanlarının var olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim kavramı üzerinde yapılan birçok değerlendirmenin varlığı aynı zamanda öğretmen kavramında da etkili olmuştur ve bu kavram üzerine de birçok değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenin sorumluluk ve görevleri, iletişim ve etkileşim yöntemleri gibi birçok konuda belirleme vardır bunlardan biri olan Öztürk'ün belirlemesine göre, öğretmenlik, insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. Tarih öncesi dönemlerde bu mesleği aile üyeleri ya da kabilede yaşayan büyükler üstlenerek sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın devamını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendilerine iş edinmişlerdir. Öğretmenlik mesleği gerçek anlamda Fransız Devrimi'nden sonra formasyon gerektiren profesyonel bir meslek haline gelmiştir (Öztürk, 2014)

Eğitim kavramında altı kalın çizgilerle çizilen kültür aktarımı, toplumsallaşma, verili düzenin doğrularının aktarımı gibi konularda sorumluluk sahibi olduğuna inanılan en önemli meslek öğretmenliktir. Balcı'ya göre, Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır (Balcı, 2011).

Meslek kazandırma öğretmen için "geleceğin mimarı" denmesinde ki en önemli etkenlerden biridir. Geleceği tasarlayacak olan nesilleri, birçok alanda etkileyecek unsurların başında öğretmen gelmektedir. Fakat öğretmen ve müfredat arasında ki sınırlı etkileşim ve öğretmen yetiştirme alanlarında ki ideolojik kaygılar, öğretmenin rolünü, eğitimi ideolojik bir aygıt olarak kullanan devlet öznesinin gölgesinde bırakıyor demek yanlış olmayacaktır.

Yeni bir düşüncenin filizlenmesi için bireyin özgür düşünce alanına ihtiyacı vardır. Ayrıca kendini tanıyan, ezberlemenin yanı sıra çözümleyerek kavrayan ve birey olduğunun farkında olan nesillerin yetiştiği ortamlar için olmazsa olmaz aktör yine öğretmendir. Kaur ve Kumar'a (2008) göre, bir ülkenin gelişmesi, öğretmenlerin kalitesine, eğitimsel materyallerine, güncel kütüphanelere, iyi geliştirilmiş müfredata vs. bağlıdır. Bunların hepsi gereklidir ama kalifiye ve iyi motive olmuş öğretmenler olmadan diğerlerinin hiçbir anlamı yoktur. Bu nedenle öğretmen başarılı bir eğitim sisteminin çekirdeği gibi düşünülmelidir (Gündüz ve Coşkun, 2011)

Öğrenme çağı olarak adalandırılan bir çağda öğretmenin rolü yadsınamayacak derecede değerlidir. Dolayısı ile bu yadsınamayacak öneme sahip durumun kendisi gelişimsel olarak incelenmesi gereken ayrı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme hangi nitelikler baz alınarak uygulamaya konuluyor? Öğretmen yetiştirmenin gelişimsel ve tarihsel aşamaları nelerdir ve bu sıralama da ki temel etmenler nelerdir? "Bilgiye sahip olan öğretir" söylemi öğretmeni tanımlar mı? Bu sorular öğretmen kavramı üzerinde durulması gereken konulardan bir kaçıdır.

Evrensel boyutta gelişmelerin yaşandığı, imparatorluk çağının ortadan kalkıp yerine cumhuriyet rejimlerinin dolayımı ile sanayi toplumunun gelişmeye başladığı dönemde değişen devlet yapısı eğitim sistemimizi de etkilemiştir. "Fikri hür, vicdanı hür" bir neslin yetiştirilmesi için çıkılan yolda öğretmen yetiştirme politikaları da değişmiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren kurumlarda hızla değişmiş ve gelişmiştir. 1925 yılında Ankara Müzik Öğretmen Okulu, 1926 Konya'da Orta Öğretmen Okulu, 1926 ve 1927 de Kayseri ve Denizli'de Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Bunlarla birlikte 1929 da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nün açılışı ve 1940 ve 1943 yıllarında köy enstitüleri ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünün kuruluşu öğretmen yetiştirme tarihimizin köşe taşları olarak nitelendirilebilir. Öğretmen yetiştirmede toplumsal ihtiyaçların göz önüne alındığı, bilimsel değerlerin daha çok önemsendiği alt yapının ardından günümüze ulaşılmıştır.

Yetmiş yıl önce uygulanan eğitim politikaları ile öğretmen yetiştirme paradigması bugünün eğtim politikası ve öğretmen yetiştirme paradigması arasındaki fark, tarihsellikle birlikte değerlendirildiğinde, enazından müfredat bağlamında, pek de ileri gidildiği söylenemez. 1940'lı yıllarda ülkemizin özellikle tarım toplumu olduğu düşünüldüğünde taşrada görev alacak olan öğretmenlerin tarım, zooteknik, tarım işletme ve ekonomisi vb. gibi dersleri aldığını ve aynı zamanda alınan sağlık ve ruh bilimi gibi dersler aracılığı ile konojnktürün toplumsal ihtiyaçlarının ne denli göz önüne alındığı aşikardır. Günümüzde toplumsal ihtiyaçlar tabi ki değişmiştir fakat değişen ve geliştiği düşünülen toplumsal ihtiyaçların da daha kompleks bir yapıya büründüğü hayat alanlarının daha çok giriftleştiği çağımızda bir gerçektir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme, yani gelecek neslin hamurunda en çok mayası olan mesleğin eğitiminde kullanılan müfredatın da bir öncekinden daha gelişkin olması gerekir.

Öğretmen yetiştirme de yaşanan gelişmelerin yanı sıra öğretmen atama prosedüründeki durumda ayrıca inceleme alanımıza girmektedir. Liselerden mezun olunup öğretmen olunan bir dönemden, enstitüler ve köy enstitülerinin varlığı ile yetiştirilmiş öğretmen nesline gelinmesi, beşer yıllık ulusal ölçekli planlamalarla yakın geleceğin planının bilindiği ve diğer tüm alanlarda olduğu gibi öğretmen adaylarının da bu plan doğrultusunda hayatlarına yön verme çabası ve günümüzde tüm iller ve hatta ilçelere kadar yayılmış, kadro sıkıntılı, en temel olanakların yokluğunda ve neredeyse her sene değişen eğitim politikaları ile yetişmiş yüzbinlerce öğretmene ve yüzbinlerce öğretmen adayının atanma problemi katılımcıların gündemleri arasındadır. Bütün bu problemlerinin yanısıra atama prosedürü gereği yapılan sınav sisteminin öğretmen atamadaki yeterliliği ve adaleti ise özellikle son yıllarda tüm öğretmen gündemleri arasına girmektedir. Burada ki kriterler ve hazırlanan sınavların öğretmenlik mesleği açısından ne denli test edici bir unsur olduğu bu noktada ki kritik ayrımlardan biridir.

Kültürel ve toplumsal aktarım, bilginin yeniden üretimi ve aktarımı, özgür öğrenme alanları gibi eğitim ve öğretmene ait bir çok değerin varlığı aynı zamanda belirli koşulların varlığına da bağlıdır. Öğretmenin topyekun gelişimi eğitim sisteminde daha nitelikli temas yüzeyi oluşturacaktır. Bunun yanı sıra kütüphane, müfredat, çalışma koşulları, maddi kazanım, sosyal etkileşim alanları, en temel kamusal ve insani ihtiyaçların karşılanması ve varlığı motivasyon ve dolayısı ile eğitimdeki niteliği etkileyen en önemli unsurlardan biridir.

Bugünün Türkiye'sinde taşra bölgelerinde yaşanan eğitsel sorunların bir dizi nedeni ve boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilk akla gelenler, eğitime yeterince kaynak ayrılmaması ve eğitim bütçesinin planlı ve etkili bir şekilde kullanılmaması, eğitim sisteminde sıklıkla köktenci merkezi değişiklikler yapılması ancak bu değişikliklerin gereği olan pratik adımların özellikle yerel ölçeklerde uzunca bir zaman atılamaması, öğretmen atama sisteminde yaşanan sorunlar ile taşranın sosyal-kültürel ve ekonomik özellikleri ve geri kalmışlığı nedeniyle deneyimli öğretmenleri bölgede tutmakta yaşanan zorluklardır (Soydan, 2015).

Hızlı nüfus artışının olduğu ve eğitimin çeşitli tür ve düzeylerine yönelik talebin hızla arttığı Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi merkezi devlet bütçesi içinde oransal olarak yıllar içinde artmıştır. Ancak aynı dönemde Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin Milli Gelire oranında önemli bir artış gerçekleşmemiş, hatta bazı yıllarda düşüşler olmuştur. Eğitim alanında kapsamlı bir yeniden yapılandırmanın gerçekleştirilmeye çalışıldığı dönemde eğitim bütçesinin öngörülen değişiklikleri gerçekleştirmeye yeterli olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Türkiye'de öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ortaya çıkaran nedenlerden biri, eğitim siteminde sıklıkla yapılan hızlı ve radikal değişikliklerdir.

Türkiye'de eğitim sistemi son yıllarda herhangi bir ön hazırlık yapılmadan, konunun muhatabı olabilecek toplum kesimleri, uzmanlar, sendikalar ve üniversitelerin görüşleri dikkate alınmadan hızla yeniden yapılandırılmaktadır. Bu değişiklikler bir dizi eğitsel sorunu beraberinde getirmektedir. Bir başka açıdan, Ülkenin taşra bölgeleri içinde kendine özgü nitelikleri ile ayırt edilebilecek Güney Doğu'nun önemli bir kısmı için, yukarıda sayılan neden ve boyutlara, bölgenin etnik yapısı (ağırlıkla Kürt ve Arap) ve bu yapıya dayalı olarak gelişen siyasallaşma tarzı ile devletin milli eğitim yaklaşımı ve politikaları arasındaki gerilim eklenebilir. Bu gerilimin kökleri ise Türk modernleşmesi sürecinde gerçekleşen ulus inşa süreçlerinde aranabilir (Soydan, 2015).

Çeşitli istatistiki veriler incelendiğinde gerek Şırnak ili özelinde gerekse Güneydoğu Anadolu Bölgesi genelinde pek çok olumsuzluk göze çarpmaktadır. Şırnak dâhil olmak üzere Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki birçok ilin DPT (2003) il ve bölge sosyo-ekonomik gelişmişlik ve Birleşmiş Milletlerin İnsani Gelişim Endeksi sıralamalarında son sıralarda yer aldığı görülmektedir (Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar, ve Özel, 2015). Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Endeksi (Ataseven ve Bakış, 2017) verilerinde son sırada yer alan Güneydoğu Anadolu Bölgesi, bölgede

görev yapan öğretmenler açısından da birden fazla sorunun yaşanabildiği bir çalışma ortamı sunabilir.

Çalışmanın yapıldığı bölgedeki eğitsel başarı durumu da bölgede görev alan öğretmenler için bir sorunun varolup olmadığı ile ilgili bilgi verebilir. Demirtaş'a göre, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi çoğunlukla eğitim kurumlarının, öğrenci ve öğretmenlerin nitel ve nicel durumları açısından Türkiye ortalamalarının altında kalmaktadır. Bu durumun sebebi olarak cumhuriyetin kuruluş sürecindeki kurumlaşma atağında bölgede yaşanan afet, savaş ve işgallerin eğitimin kurumlaşmasını ve yaygınlaşmasını engellemesi gösterilmiştir (Demirtaş, 2008).

Bu araştırmanın problemini Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların farklı açılardan analizi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'nin Güneydoğusunda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları analiz etmek ve değerlendirmektir.

Bu genel amaç çerçevesinde yanıt aranan amaç soruları şunlardır:

1. Katılımcıların görev yaparken karşılaştığı eğitsel sorunlar nelerdir?
2. Katılımcıların görev yaptıkları yerde karşılaştığı yaşamsal sorunlar nelerdir?
3. Katılımcıların görev yaptıkları yerde karşı karşıya kaldıkları yaşam planına ilişkin sorunlar nelerdir?
4. Katılımcılara göre, yukarıda sayılan üç problem alanına ilişkin sorunlar nasıl çözüm bulabilir?

Önem

Öğretmenlik, bir ulusun geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve çok önemli bir uzmanlık alanıdır. Nitelikli eğitimin pek çok öğesi vardır ancak, bunlar içerisinde en önemli faktörün öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler, eğitim süreci içinde yeni kuşakların yetiştirilmesinde etkin bir rol alırlar (Gürsoy, 2003). Öğretmenin bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için birçok şartın olgunlaşması gerekir. Nitelikli bir eğitim için nitelikli bir öğretmenin varlığı olmazsa olmazdır ve bunun için de öğretmenin kendini geliştirebileceği koşulların oluşmasına ihtiyaç vardır. Kendi gelişimi içerisinde ele alabileceğimiz unsurları mesleki gelişim, konu alanı dışında ki gelişim gibi sıralayabiliriz. Bu noktada öğretmenin seminer, konferans,

kongre, teatral ve diğer sosyal etkinlikler, dergi, kitap gibi birçok olanağa ve araca ihtiyacı olabilir. "Maddi kaygı"yı öğretmenlik mesleğinin sorunları arasında sayabiliriz. Fındıkçı' ya göre, insanlar harcadıkları çabanın karşılığı olan parayı almak isterler. Bireyin, aldığı para konusunda rahatsızlık duyması kendisini kötü hissetmesine neden olur; iş verimini etkiler; hatta bireyin kuruma yabancılaşmasına neden olur (M. Sağlam ve A.Ç. Sağlam, 2003).

Kimlik sorunları, asgari düzeydeki kamusal ihtiyaçlar, sosyo - kültürel alanda ki eksiklikler, feodal yapılanmanın varlığı gibi sorunların hepsi yaşamsal bir alan olarak eğitimi de etkilemektedir ve dolayısı ile bölgede görev yapan tüm öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin yanı sıra daha birçok sorunlarla da baş etmek zorunda kalıyor denilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin genel sorunlarına değinen araştırmalar olmasına rağmen Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde yaşanan özgül sorunları ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sebeple eğitim kurumunun hayat içerisindeki önemi ve yeri ve özel olarak bölgede yaşanan sorunların öğretmenlerin hayatlarındaki karşılığı dikkate alındığında araştırmanın alanyazında var olan eksikliği giderebileceğini ve aynı zamanda özelde ele aldığımız bölgelerde ve genelde tüm öğretmenlerin problemlerine dikkati çekebileceği söylenebilir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2014–2015 öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin farklı il ve ilçelerinde ilkokul ve ortaokul basamaklarında görev yapan öğretmenler arasından rastgele seçilmiş katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma öğretmenlerin eğitsel, yaşamsal ve yaşam planına dair sorun alanları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve tanımları şöyledir;

Güneydoğu Anadolu Bölgesi

Türkiye İstatiksel Bölge Birimleri (IBB) Sınıflandırması ile AB sürecinde yerine getirmekle yükümlü olduğu kriterlerden biri olan bölgesel politika çerçevesinin belirlenmesi, bölgelerin sosyo-ekonomik analizinin yapılması ve Avrupa düzeyinde karşılaştırılabilir bölgesel istatistik verilerin üretilmesi çalışmalarını gerçekleştirmiştir

(Resmi Gazete, 2002). Buna göre Türkiye 12 bölgeden oluşmaktadır ve çalışmanın konusunu içeren Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi Şanlıurfa, Gaziantep, Adıyaman, Kilis, Mardin, Batman, Şırnak, Siirt, Diyarbakır illerinden oluşmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne ek olarak IBB sınıflandırmasına göre Ortadoğu Anadolu bölgesinde kalan Van, Bitlis ve Hakkâri de çalışmaya dâhil edilmiş ve çalışmanın yapıldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesi Diyarbakır, Mardin, Batman, Şırnak, Siirt, Van, Bitlis, Hakkari illerini kapsayarak oluşturulmuştur.

Eğitsel sorunlar

Eğitim alanında belirlenen standartlara uygun olarak planlanan hedeflere ve amaçlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen unsurlar eğitsel sorunları oluşturmaktadır.

Yaşamsal Sorunlar

Birey yaşamını sürdürürken bazı temel insani gereksinimlere ihtiyaç duyar. Barınma, beslenme, sağlık, güvenlik, ulaşım ve haberleşme gibi kavramlar temel ihtiyaçlara dâhil edilebilir. Maslow'a göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin her basamağı değerlidir ve teoriye göre belli bir hiyerarşi içerisinde en temel ihtiyaçlardan hareketle alt seviyedeki bir ihtiyaç karşılanmadan bir üst basmağa geçilemeyeceği belirtilmektedir Maslow'a göre fizyolojik ihtiyaçlar sonrasında güvenlik ihtiyacı gelmektedir. Bir sonraki basamakta ise sosyal ihtiyaçlar şeklinde tanımlanan aidiyet, sevgi kendine saygı gibi kavramlar yer almaktadır ve yine bir önceki basamak sağlanmadan bir sonraki basamaktaki ihtiyaçlarda karşılanamaz. Maslow'a göre tüm bunlar bireyin yaşamını sürdürürken kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli ihtiyaçlarıdır (Maslow, 2000).

Yaşam Planı

Bireyin yaşamı boyunca önüne koyduğu hedef ve amaçları, hangi zaman diliminde nerede ve kiminle olacağına dair planları, ne tür yeterlilikler kazanmak istediğine dair hedefleri, mesleki veya kişisel gelişiminde neler yapmak istediğine dair hedefleri bireyin yaşam planını oluşturmaktadır.

Öğretmen

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 istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1984).

Bu çalışmada öğretmen Türkiye'nin Güneydoğusunda farklı basamaklarda ki devlet okullarında eğitici-öğretici olarak görev yapan personeli karşılamaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmayı daha anlaşılır kılmak için, eğitim, politika, eğitim politikası, öğretmen, bilgi konularında kavramsal bir tartışma yapılmış ve alanyazın tanıtılmıştır.

Eğitim

Sözlük anlamının dışında eğitim kavramının tarihsel ve evrimsel bir yönünün varlığı da yadsınmamalıdır. Canlılık tarihi boyunca ve hatta abiyogenetik yaklaşılırsa cansızlığın başlangıcından bu yana ortaya çıkan tüm olay durum ve olguların bir birikimi ortaya çıkardığı ve bu birikimin nesne ve özne arasındaki bir etkileşimle aktarılması sonucunun eğitimin kaçınılmaz varlığını ortaya çıkardığı söylenebilir.

Eğitimin temel işlevi, toplumsal ilişkilerin tümden değiştiği dönemlerde, yeni toplumsal ilişkilere uygun olarak bireylerin yetiştirilmesini ve toplumsal yeniden üretim sürecinde bireyin sosyalizasyonun gerçekleşmesi sağlamaktır (Ercan, 2006). İşlevsel ve araçsal bakış ile eğitim "aygıtının" yeni durum ve süreçlerde bireylerin toplumsal ve bireysel uyum sağlama sürecindeki etkisi de irdelenebilir. Bununla birlikte eğitimin insanlık ve canlılık tarihindeki birikim sürecinde keşfedici ve zenginleştirici rolünün olduğunu söylemekte yanlış olmayacaktır. Eğitimi, Soydan "İnsana ve doğaya ilişkin bilgi üretme, bu bilgiyi düzenleme, zenginleştirme, sistemli ve düzenli bir tarzda diğer insanlara ve özellikle yeni kuşaklara aktarma, beceri geliştirme ve yeni değerler/tutumlar kazanma/kazandırma süreci" olarak tanımlamaktadır (Soydan, 2006).

Bunun yanısıra Gramcsi'nin hegemonya kavramı irdelediği eğitim: hegemonyanın sağlanması (iktidara bağlı olan yaygın rızanın ve boyun eğdirilmenin keşfedilmesi) toplumsal sistemde düzenlilik ve süreklilik sağlar. Hegemonik ilişkinin oluşması ve sürekliliği için eğitim olmazsa olmaz koşuldur (Gramcsi, 1986). Gramcsi'nin kavramsal penceresinden yola çıkılacak olunursa, hegemonya kavramının yani sınıfsal ilişkiler açıklanırken kullanılan baskı ve rızaya dayalı egemenliğin (hegemonyanın) oluşması ve devamlılığının sağlanması burjuva hegemonyasının kullandığı araçlara bağlıdır. Yine Gramcsi'ye göre bu araçlardan biri de eğitimdir.

Politika ve Eğitim Politikası

Örgütte alınacak kararlara ve yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkelerdir. Bu ilkelerin örgütteki sorunları çözüm yollarını kapsaması gerekir. Politikanın örgüt amaçları, görevleri ve değerlerine ilişkin açıklamalar kadar, bunların gerçekleşmesi için gerekli rehberliği de yapması gerekir (Bursalıoğlu, 2015). Politikayı bir amaç ve hedef çerçevesinde yanyana gelen bireylerin, ortaya koyacakları etkinliklerinin çok boyutlu süzgeci ve rehberi olarak ele almak yanlış olmayacaktır.

Eğitim politikası, eğitim örgütlerinde alınacak kararlara yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkeleri kapsar. Aynı zamanda eğitim politikası eğitimle ilgili işlerin yürütülmesinde izlenecek yol ve yöntemleri içerir. Eğitim politikası kavramı, anlaşılacağı gibi, en temel politikalardan uygulama politikalarının saptanmasına dek bir dizi etkinliği kapsamaktadır (Tural ve Karakütük, 1991). Burada dikkate alınması gereken nokta ise karara bağlanan politikaların etkilendiği noktalardır. Eğitim politikası kavramı içinde bulunduğu sistemin politik tutumundan farklı olamaz. Altyapısal tutumu sermaye birikimi ile oluşan bir ekonomik sistem içinde, eğitim politikasının da sermaye birikimine hizmet etmesi beklenmelidir.

Eğitim Planlaması

Coombs'a göre; eğitim planlaması, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli analiz tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır (Coombs, 1973). Eğitim politikasının ve planlamasının oldukça eşgüdümlü çalışması gereken mekanizmalar olduğu açıkça görülmektedir. Belirli etkinliklerin hedefleri ve amaçlarının ilerleme ve gerçekleşme süzgeci görevini alan politika, bu hedefli etkinliklerin verimli ve etkili olmasını sağlaması amacıyla ortaya çıkmış planlama kavramının yol arkadaşıdır denilebilir.

Bu bağlamda ekonominin de planlama ile bağının incelenmesi gerekir. Ekonominin temel sorunları; kaynak kullanımı, kaynakların tam kullanımı, kaynakların etkin kullanımı, kaynak miktarının ve niteliğinin artırılmasıdır. Dolayısı ile eğitim sisteminin işlerliği açısından kaynakların yeterliliği ve yönetimini ekonomik bağlamda incelenebilir. Planlama, ekonomik kaynakların etkili biçimde kullanılma-sının aracıdır. Bu nedenle eğitim ekonomisi kavramının yanında belirtilmese de, eğitim planlaması her zaman eğitim ekonomisi kavramıyla birlikte düşünülmelidir (Karakütük, 2016).

Eğitimi öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli çözümleme tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasına eğitim planlaması denir (Adem, 2015)

Bilgi

İnsana ait olan bilgi nasıl ortaya çıkmaktadır? Bilgi insanın bir özelliği olduğuna göre, ancak insanlar bilebilir. O hâlde, bilgi sahibi olan varlığa "bilen" demek doğru olur. Bilen olduğuna göre diyalektik düşünüşle bir de bilenin antitezi olan "bilinen" olması gerekir. Bilen, bilinen şeye yönelir ve bilgi ortaya çıkar. Bilgi felsefesinin en temel kavramları şunlardır: 1. Bilen 2. Bilinen 3. Bilgi. Bu kavramlar arasındaki ilişki özne-nesne ya da süje-obje ilişkisine benzetilebilir. Bilen varlık bir "şey" hakkında yaptığı araştırma sonucunda o "şey" ile ilgili bilgi edinir. Bu çabaya bilgiyi edinme çabası denilebilir. Bilgi, özne ve nesne arasında kurulan bağdan oluştuğuna göre, bu bağlar ancak özne tarafından kurulabilir. Çünkü nesneye yönelen ve onu algılayan, anlayan ve açıklayan öznedir. Bu bağlar, bilgi aktları ve bu bilgi aktlarını kuran da etkin öznedir (Çüçen, 2003). Buradan yola çıkarak bilginin sahibi veya bilginin üreteni için özne kavramı için öğretmen kavramı kullanılabilir. Bilginin aktarıldığı veya üretilirken destek alındığı kısım için de öğrenci kavramı kullanılabilir.

Öğretmen

Küresel bilgi toplumunu yaratan bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişim geleneklerde, kurumlarda, düşünce, değer ve davranışlarda yeni değişim süreçleri başlatmıştır. Her toplumsal kesimden öğrencinin gelişebildiği, öğrenebildiği, kendini rahatça ifade edebildiği, güvenli ve sevecen ortamlar olmalı, öğretmenler de bilgi, beceri, sevgi ve erdemin kaynağı ve örneği olmalıdırlar. Bu anlamda öğretmenlik, bu mesleği bilen ve seven insanların yapabileceği, özel bir eğitim gerektiren, kendine özgü ve fedakârlık isteyen bir iştir. Bir toplumun en önemli zenginlik kaynağı insandır. İnsan henüz sınırlarını tanımlayamadığımız engin bir öğrenme, yaratma, sevgi ve hizmet potansiyeliyle doğar. Bir toplumun en önemli görevi, tek tek her vatandaşına, bu engin potansiyeli son sınırına kadar geliştirmek için gerekli olan eğitimi sağlamaktır. Bu görevde öğretmenlere düşmektedir (Özcan, 2011).

Tarihsel Süreç İçinde Öğretmenlik

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi çoğunlukla eğitim kurumlarının, öğrenci ve öğretmenlerin nitel ve nicel durumları açısından Türkiye ortalamalarının altında kalmaktadır. Bu duruma gerek Osmanlı Devleti gerekse Türkiye Cumhuriyeti döneminde neden olan bazı genel ve bölgesel durumlar vardır. Osmanlı Devletinde ilmiye sınıfının gerilemesi, eğitimde millî ve çağdaş bir seviyenin yakalanamaması, eğitim kurumlarında dini ilimlerin pozitif ilimlerden daha fazla yer tutması, bölgenin Birinci Dünya Savaşı ve Millî Mücadele yıllarında işgali, işgallerin getirdiği yıkım ve göç, savaşın asker ihtiyacının bir bölümünün ortaöğretim düzeyindeki okullardan karşılanması, bu savaş yıllarında yaşanan kıtlık ve salgın hastalıklar, cumhuriyet sonrasında bölgede çıkan isyanlar ve zaman zaman yaşanan deprem gibi tabii afetler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da eğitimin kurumlaşması ve yaygınlaşmasını engellemiştir (Demirtaş, 2008). Dolayısı ile çalışmanın yapıldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesi öğretmenler ve eğitim sisteminin işleyişi açısından uzun yıllardır sorunlarla iç-içe kalmıştır demek yanlış olmayacaktı. Bu bağlamda çalışmanın konusu itibari ile çalışmanın yapıldığı bölgede görev alan öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı sorunlar incelenirken tarihsel bir bakışa da ihtiyaç duyulabilir.

Öğretmen yetiştirme işine Osmanlılar 1848 yılında başlamış, o günden bugüne öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye'de çok değişik ve zengin deneyimler yaşanmıştır. (Okçabol, 2004). Osmanlı'da sayıları hızla artan rüştiye mekteplerinde öğretmen açığı oluşmaya başlar ve bu öğretmen açığını kapatmak için öğretmen yetiştirme yoluna gidilir. Osmanlı'da tarihsel açıdan öğretmenliğin meslekleşmesi yolunda atılan ilk ciddi adım 1848 yılında açılan Öğretmen Okulu'dur (Darulmuallimin). Şimşek'e göre zaman içerisinde bu sürece zarar veren çeşitli uygulamalara başvurulmuştur. Bu konuda en büyük engel, mesleğe girişte gerekli koşulların aranmaması yönündeki uygulamalardır. İlk defa 1860 yılında başlayan bu uygulama, sonraki yıllarda ve hatta günümüzde de sürüp gitmektedir (Şimşek, 2014).

Darulmuallimlerde öğretim süreleri 3 yıl olmuştur ve öğrenciler sınava tabi tutularak seçilmiştir ayrıca mezun olanlar başarı sırasına göre atanmış, atandığı görevi beğenmeyenlerin mezuniyeti elinden alınmış, öğrencilere görevlerine atanana kadar dolgunca burslar verilmiştir. Böylece ekonomik bakımdan rahatlayan bireyin mesleğine daha bağlı olacağı dile getirilmiştir ve bu durum Darulmualiminin ilk yönetici olan

Ahmet Cevdet Efendi tarafından yazılan Nizamname ile de kayıt altına alınmıştır (Yetişkin ve Dumanoğlu, 2017).

Osmanlı'da öğretmen yetiştirme tarihinin ilk ve en kritik adımlarından olan Darulmualliminlerin temellerinin sağlam atılması her açıdan önemli ve değerli olmuştur. Öğretmen yetiştirmedeki esas amaca yani rüştiye mektepleri hedefine göre ilerleyen süreç zaman içinde en temel niteliklerinden ayrılmıştır. Kurulduğu aşamada medreselerin tamamen etkisi alanı dışında kalan ve buna gayret eden öğretmen okulları süreç içerisinde medreselerden de etkilenmeye başlamıştır.

Kodaman'a göre, Darülmualliminin açılması ile Osmanlı Devleti'nde çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme sağlanmaya çalışılmıştır. Modern anlamda açılacak mekteplere, yeni metotlara göre eğitim almış kişilerin öğretmen yapılmasının önemi daha iyi anlaşılmıştır. Öğretmenlerin anlatılacak konuları bilmesinin yanında konuları nasıl öğreteceğini bilmesi, bilimsel yöntemleri kullanabilmesi hedeflenmiştir. Fakat öğretmen okulunun ilk eğitimcilerinin medrese hocalarından seçilmesi, öğrencilerinin de başka kaynak olmadığı için medreselerden aktarılacak olması bu kurumları geleneksel yapıdan ayıramamıştır (Kodaman, 1999).

Geleneksel yapının dışında kalarak oluşturulan kurum Ahmet Cevdet Efendi'nin Nizamnamesi'nde belirtilen hedeflerden uzaklaşmıştır. Bu uzaklaşma henüz temelleri yeni atılmış olmasına rağmen öğretmenlerin kurumlara atamalarında da gözlenmektedir. Akyüz'e göre Eğitim Bakanlığı'nın 1860'da ilk kez meslek dışı atamalara gitmesi karşısında Darülmuallimîn öğrencilerinin bu uygulamayı "kanunsuz" bularak Başbakana toplu şikâyet dilekçesi vermeleri de, mesleğin korunması yolunda son derece önemlidir. *Bu, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin en saygı uyandıran ve en anlamlı olaylarından biridir.* Sonuçta "geçici" kaydıyla yapılan bir uygulama süreklilik ve yasallık kazanmış, boyutları onbinlerce atamaya ulaşarak günümüze kadar gelmiştir. Örneğin, 1996'da 50 bin kadar işsiz üniversite ve yüksekokul mezunu, sınav bile yapılmadan, hem de ilkokul öğretmeni atanmıştır (Akyüz, 2006).

1868 yılına kadar Darülmualliminden başka öğretmen yetiştiren okul açılmamıştır. 1862 yılından sonra sıbyan okulları ibtidai okullarına dönüştürülmüştür. Maarif Nezareti'ne bağlandığında bu mekteplerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için 15 Kasım 1868 tarihinde Darülmuallimin-i Sıbyan (ilkokul öğretmen okulu) açılmış ve müdürlüğüne de Mehmet Cevdet Efendi getirilmiştir (Akt. Yetişkin ve Dumanoğlu;

Berker, 1945). Sıbyan okullarının ilköğretim okullarına dönüştürülmesiyle Maarif Nezaretine bağlanması bir başka öğretmen açığını ortaya koymuş ve bu açığı karşılamak için İlkokul Öğretmen Okulları (Darülmuallimin-i Sıbyan) kurulması ilköğretim öğretmenleri içinde ilk önemli basamağın atıldığı anlamına geliyordu.

Öğretmen yetiştirme hedefiyle atılan ilk adımlarda hedeflere ulaşmakta zorlanılıyordu. Özellikle medrese etkisinden çıkamamak hedeflere ulaşmanın önündeki en büyük engellerden biri olmuştur. Buna rağmen okutulan öğrenciler burslu okutulmuş ve karşılığında zorunlu hizmete tabi tutulmuşlardır. Atamalarında esas alınan husus başarı sırası olmuş ve bu kriterlere 1860'lı yıllara kadar sadık kalınmıştır.

Darulmuallimin'ler İstanbul dışında taşrada da açılmıştır. Bu haliyle gerek duyulan öğretmen ihtiyacını karşılamak için çalışılmıştır. 1875 yılında Bosna, Girit ve Konya'da açılan darülmualliminlere ek olarak 1882 yılından itibaren Kosova, Sivas, Amasya, Bursa, Selanik, Aydın, Halep, Elazığ, Van ve Musul vilâyet merkezlerinde darülmuallimin okulları açılmıştır (Akyüz, 2006). Öğretmen yetiştirme okulları ihtiyaç arttıkça kurumsallığı da genişleyen ve büyüyen bir yapıya sahip olmuştur. Bu genişleme ve büyüme sırasında Osmanlı'nın geleneksek eğitim sistemi ile çatışma devam etmiştir.

Cumhuriyet döneminde ise hem daha kompleks hem de gelişmeye devam eden bir yapıyla kurumsallaşan Darulmuallimin okulları önce Muallim mektebi daha sonra da Öğretmen Yetiştirme Okulu olarak isim değiştirmiştir. 1940 yılına kadar Cumhuriyet'in öğretmen yetiştirme kurumları faaliyetini devam ettirmiş ve sonrasında yerini Köy Enstitülerine bırakmaya başlamıştır. Aysal'a göre ülke nüfusunun yüzde sekseninin yaşadığı köylerde okul sayısı yok denilecek kadar azdır. Bu okullara kentlerden bulunup gönderilen az sayıda öğretmen de, köylerde tutunamamakta ve başarılı olamamaktadır. Köy insanının eğitim gereksinmesi sadece okuryazarlıkla sınırlı değildir; bulaşıcı hastalıklarla savaşamamakta, üretimini ilkel yöntemlerle yapmaktadır (Aysal, 2005). Bu noktada başarılı ve hedefleri gerçekleşen bir kurum olabilmek için köylünün içinden çıkacak bir aydın tipine ihtiyaç duyulmuştur ve bu ihtiyacın farkına varan İsmail Hakkı Tonguç'la birlikte Köy Enstitüleri'nin ilk temelleri atılmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel ve Tonguç Köy Enstitülerinin varlığını taşraya yaymıştır. Bu dönem ve sonrasında Köy Enstitülerinin varlığı taşralarda da kendini göstermeye başlamıştır.

Tablo 1 :

Köy Enstitüleri'nin kurulduğu yerler ve kuruluş tarihleri

Köy Enstitüsü	Kuruluş Tarihi	Kurulduğu il
Çifteler	1937	Eskişehir
Kızılçullu	1937	İzmir
Kepirtepe	1938	Trakya
Gölköy	1939	Kastamonu
Akçadağ	1940	Malatya
Akpınar	1940	Samsun
Aksu	1940	Antalya
Arifiye	1940	Kocaeli
Beşikdüzü	1940	Trabzon
Cılavuz	1940	Kars
Düziçi	1940	Adana
Gönen	1940	Isparta
Pazarören	1940	Kayseri
Savaştepe	1940	Balıkesir
Hasanoğlan	1941	Ankara
İvriz	1941	Konya
Pamukpınar	1941	Sivas
Pulur	1942	Erzurum
Dicle	1944	Diyarbakır
Ortaklar	1944	Diyarbakır
Ernis	1948	Van

Gazalcı, M. (2016). *Köy Enstitüleri Sistemi*

Köy Enstitüleri'nden başarı ile mezun olan öğretmenlerin Maarif vekilliğince aldıkları eğitime uygun köylere ataması yapılır. Köy Enstitüleri ile birlikte öğretmen yetiştiren bir diğer kurum olarak İlköğretmen Okulları da faaliyetini sürdürmektedir. 1954 yılında kapatılan Köy Enstitüleri yerini İlköğretmen Okullarına bırakmış ve öğretmen yetiştirme politikası tek çatı altında toplanmıştır 1950'li yıllardan günümüze değin öğretmen ihtiyacını karşılama amacı ile birçok yol denenmiştir. Bu uygulamalar Akdemir'in aktarımı ile özetle şöyledir:

> **1.** Yedek Subay Öğretmenler: Lise mezunları, öğretmenlik kurslarına tabi tutulmuş ve sonrasında askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak yapmaları sağlanmıştır. 1960'da başlayan bu uygulamada, 1963 yılında çıkarılan bir yasayla bu öğretmenlerden isteyenlerin sürekli öğretmenlik kadrosuna geçmelerine olanak tanınmıştır (Özoğlu, 2010).

2. Mektupla Öğretmen Yetiştirme: Üniversiteye girişte oluşan yığılmaları önlemek ve öğretmen ihtiyacını karşılamak için kısa yoldan öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bu uygulama 1974-1975 yılında uygulama konuşmuştur. Açılan "Mektupla Yükseköğretim Merkezi" aracılığıyla özellikle yaz aylarında birkaç haftalık kısa süreli derslerle çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001).

3. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: iki yıllık eğitim enstitülerinde özellikle 1975-1980 arasındaki dönemin politik ve ideolojik çatışmaları nedeniyle eğitim kesintiye uğramıştır. Bu dönemde eğitimini tamamlayamayan öğrenciler 1979-1980 yıllarında birkaç aylık hızlandırılmış eğitime tabi tutularak öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir (Özoğlu, 2010).

Kısa süreli eğitimlerle öğretmen yetiştirme politikaları 1982'de Yüksek Öğretim Kurumunun kurulması ile yerini üniversite bünyesinde ki eğitimlere bırakmış ve yeni bir sürece evrilmiştir. YÖK bünyesinde eğitim gören öğretmen adayları sayısı arttıkça atama metodu olarak sınavla eleme yöntemi tercih edildi. Günümüzde ise sınavların yanı sıra mülakat yöntemi de uygulanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye'nin Güneydoğusunda öğretmenlerin yaşadıkları eğitsel, yaşamsal ve yaşam planına ilişkin sorunlar konusunda literatürde az sayıda ve dolaylı olarak ilgili çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar arasında Soydan'ın (2015) çalışması doğrudan bu araştırmanın bağlamıyla ilgili kapsamlı bir araştırma niteliğindedir.

Soydan'ın (2015) araştırması 2013 - 2014 eğitim yılında Türkiye'nin Doğusunda bulunan Diyarbakır, Muş ve Yüksekova kentlerinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin yaşadıkları sorunları çözümlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacıya göre, taşra bölgelerinde yaşanan eğitsel sorunların bir dizi nedeni ve boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilk akla gelenler, eğitime yeterince kaynak ayrılmaması ve eğitim bütçesinin planlı ve etkili bir şekilde kullanılmaması, eğitim sisteminde sıklıkla köktenci merkezi değişiklikler yapılması ancak bu değişikliklerin gereği olan pratik adımların özellikle yerel ölçeklerde uzunca bir zaman atılamaması, öğretmen atama sisteminde yaşanan sorunlar ile taşranın sosyal-kültürel ve ekonomik

özellikleri ve geri kalmışlığı nedeniyle deneyimli öğretmenleri bölgede tutmakta yaşanan zorluklardır.

Bu araştırma ile dolaylı olarak ilgili araştırmalar genel olarak Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdamının tarihsel seyrine ilişkindir. Bu açıdan, Kına (2006), yüksek lisans tezinde Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki fikir değişimini göstermeyi ve yeni açılan kurumların özelliklerini, işlevlerini, yapılarını incelerken bunların günümüz eğitimine yansımalarını göstermeyi amaçlamış, ayrıca modern anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşunu ve gelişme sürecini ele almıştır.

Kavak, Aydın ve Akbaba Altun (2007), YÖK için hazırladıkları "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)" başlıklı çalışma ile Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan itibaren eğitimin çeşitli tür ve düzeylerinde öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini ve bu dönemde Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planlarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin değerlendirme, karar ve hedefleri betimlemişlerdir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel-kurumsal gelişimini Avrupa örnekleriyle karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin Şahin (2006) bilim uzmanlığı tezinde Avrupa Birliği Ülkelerinden Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere (Galler, Kuzey İrlanda), İspanya, İsveç, İtalya, Polonya ve Yunanistan ile Türkiye'de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemlerini eğitim sisteminin çeşitli tür ve düzeylerine yönelik öğretmen yetiştirme uygulamaları üzerinden gözden geçirmiş ve karşılaştırarak betimlemiştir.

Kilimci (2006) ise, "Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinde Avrupa Birliği'ne üye olan Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını incelemiş ve bunları Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile karşılaştırmıştır.

Okçabol ve Gök'ün içinde bulunduğu bir grup araştırmacı tarafından Eğitim–Sen'den destek alınarak yürüten "Öğretmen Yetiştirme Araştırması"nın (2003) amacı, toplumda saygın bir konumda olmaları gereken etkin ve nitelikli öğretmenlerin özelliklerini ve bu özelliklerin nasıl kazanılıp korunacağına ilişkin koşulları belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırmada Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişiminden başlanarak farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme deneyimlerinin Türkiye ile

karşılaştırılmalı olarak ele alınması ile birlikte geniş bir örneklem seçimi yapılmış ve öğretmen yetiştirmenin çeşitli boyutlarına ilişkin bilgi ve bulgulara ulaşılmıştır.

Üstüner (2004), "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları" adlı makalesinde "belgesel tarama" yöntemiyle Türkiye'de ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirme konusunu incelemiş, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecini özetlemiş ve öğretmen yetiştirme sorunlarına ilişkin bazı çözüm önerileri dile getirmiştir. Yazara göre, öğretmen yetiştirme eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. 1994 yılı sonlarında başlayan ve YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştirilen hizmet öncesi öğretmen yetiştirme projesi sonucu uygulamaya konulan bugünkü öğretmen yetiştirme sistemimiz bir çözüm olmaktan çok yeni sorunların doğmasına neden olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma prosedürlerinin takip edildiği nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Nitekim nitel araştırma alanyazınında birçok yazar böyle bir tanım yapmaktan kaçınmıştır. Bunun nedeni ise 'nitel araştırma' kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. 'Etnografi', 'antropoloji', 'durumsal araştırma', 'yorumlayıcı araştırma', 'aksiyon araştırması', 'doğal araştırma', 'tanımlayıcı araştırma', 'teori geliştirme', 'içerik analizi' bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir. Tüm bu kavramlar araştırma deseni ve analiz teknikleri açılarından birbirlerine benzer yapılara sahip olduğu için, 'nitel araştırma' bu kavramları içine alan genel bir kavram olarak kabul edilebilir (Yıldırım, 1999).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Görüşmeleri, amacına, katılanların sayısına, kuralların katılığına ve görüşülen kişiye göre sınıflandırmak mümkündür. Kuralların katılığına göre görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç grupta ele alınmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yani görüşme formunda yer alan sorular açıcı/görüşmeyi yönlendirici alt sorular ve küçük açıklamalarla desteklenmiştir (Karasar, 2010).

Önceden belirlenmiş, bağlamı ve sınırları çizilmiş bir konuda, alanında uzman ve tartışmayı modere etmek açısından yeterli bir araştırmacı eşliğinde, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine dayanan odak grup görüşmesi tekniği; konu hakkında farkındalığı yüksek, tartışma bilgisi ve isteği olan 6-12 kişilik gruplarla (daha büyük gruplar alt gruplara ayrılma eğilimi gösterebilir), 1-2 saatlik seanslar şeklinde, dört ya da beş nitelikli soru ve gerekli olduğunda alt sorular kullanılarak yapılır (Anderson, 1990; Yıldırım ve Şimşek,, 2011 ve Glesne, 2014).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim yılında Türkiye'nin Siirt, Diyarbakır, Hakkâri, Van, Bitlis, Batman, Şırnak ve Mardin kentlerinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan 94 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Gerek yarı yapılandırılmış görüşme gerekse odak grup görüşmesi için katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik sağlamaya yönelik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tablo 2'de görüşme formuna yanıt veren katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Yanıt Veren Öğretmen ve Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Değişken	**Düzey**	**n**
Eğitim basamağı	Okulöncesi	4
	İlkokul	42
	Ortaokul	36
	Lise	12
	Toplam	94
Cinsiyet	Kadın	44
	Erkek	50
	Toplam	94
Görev	Ücretli Öğretmen	2
	Öğretmen	90
	Okul yöneticisi	2
	Toplam	94

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Yanıt Veren Öğretmen ve Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Düzey	n
Kıdem	0-1 Yıl	40
	1-3 Yıl	29
	4-6 yıl	14
	+7 yıl	11
	Toplam	94
Eşinin/nişanlısının yaşadığı yer	Görev yerinde/yakınında	16
	Görev yeri dışında bir ilde	24
	Toplam	40
Medeni Durumu	Bekâr	54
	Evli	40
	Toplam	94
Memleketi	Doğu/Güney Doğu illeri	21
	Diğer İller	73
	Toplam	94

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların 2'si okulöncesi, 42'si ilkokul, 36'sı ortaokul ve 12'si lise basamağında görev yapmaktadır. 44'ü kadın ve 50'si erkektir, görev değişkenine göre, 2'si ücretli öğretmen, 92'si öğretmen ve 2'si yönetici olarak görev yapmaktadır. 40'ı 0-1 yıl arası, 29'u 1-3 yıl arası, 14'ü 4-6 yıl ve 11'i 7 yıl üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların 54'ü bekâr, 40'ı evlidir. Evli ya da nişanlı olan 40 katılımcının 26'sı eşi ya da nişanlısı görev yeri dışında/uzağında, 14'ü ise görev yerinde/yakınında bulunmaktadır. Son olarak katılımcıların 21'inin memleketi

Doğu/Güney Doğu illerinde ve 73'ünün memleketi ise diğer Türkiye illerinde bulunmaktadır.

Çalışma kapsamında Siirt / Pervari, Diyarbakır / Bismil, Şırnak / Uludere'de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular çerçeve alınarak geliştirilmiştir. Yapılan odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmenler ve Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Değişken	**Düzey**	**n**
Eğitim basamağı	İlkokul	20
	Ortaokul	3
	Lise	8
	Toplam	31
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	12
	Toplam	31
Görev	Öğretmen	26
	Müdür yardımcısı	3
	Müdür	2
	Toplam	31
Kıdem	1-5 Yıl	28
	6-10 Yıl	3
	Toplam	31
Öğrenim durumu	Lisans	31
	Toplam	31

Araştırmada ikinci olarak odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak 31 kişinin katıldığı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylelikle konu ile ilgili daha ayrıntılı ve

derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 3'de odak grup görüşmesi gerçekleştirilen katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşme teknikleri kullanılmış ve araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturmaya alanyazın taranıp konuyla ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilerek başlanmıştır. Sonra araştırma amaçlarına uygun olarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra soru havuzu, araştırma alt amaç sorularına göre gözden geçirilmiş ve altı görüşme sorusu belirlenmiştir. Görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Bu açıdan 5 öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna sadık kalınarak odak grup görüşmeleri yapılmış ve görüşmeler not alınarak kayıt altına alınmıştır.

Çözümleme Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle alanyazına dayalı olarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Katılımcıların tespitleri içerisinden en fazla tekrarlanan bütçe yetersizliği saptamalarının analiz edilebilmesi için 2006-2018 yılları arası bütçe verileri ve bu veriler arasında MEB bütçesinin yeri incelenmiş, MEB bütçesinin kendi içerisinde dağılımı analiz edilmiştir. MEB bütçesi analizinin çalışmanın yapıldığı alana dair işlevsellik kazanması amacı ile MEB bütçesinden çalışmanın yapıldığı alana aktarılan payın ayrıntılı incelemesi yapılmıştır. Bu analiz sonucu çıkan veriler araştırmanın yapıldığı bölgede görevli öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ve odak grup görüşmeleri ile birlikte analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenler kodlanırken Ö1 (Öğretmen 1), AÖ1 (Aday Öğretmen 1), Y1 (Yönetici 1) kodlanmıştır. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler kodlanırken OGG-Ö1 (odak grup görüşmesi-öğretmen 1) olarak kodlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş, daha sonra içerik analizine tabi tutulmuş, öne çıkan temalar belirlenmiş ve bu temalar bağlantılı oldukları konularla birlikte yorumlanmıştır.

Eğitsel Sorunlar

Araştırma kapsamında katılımcılara ilk olarak bulundukları yerde görev yaparken karşılaştıkları eğitsel sorunların neler olduğu sorulmuş ve bu ana soru, karşılaşılan yaşamsal sorunlar ve yaşam planı, eğitim alanının genel fiziki koşulları, eğitim yönetimi konularında alt sorular ile açılmış ve son olarak bunlara dair çözüm önerileri sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak, devletin okullara yeterli ödenek tahsis etmemesi üzerinde durmuştur (n=85). Katılımcılara göre yetersiz ödenek sebebiyle okullar eğitsel donanım açısından zayıf kalmıştır (n=80). Eğitsel donanımın yetersizliği bağlamında sıra, tahta kitap-defter gibi en temel ihtiyaçların dahi karşılanmasında sorunlar yaşandığı belirtmektedir (n=71). Ayrıca sınıf mevcutlarının eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirebilmek için uygun olmadığı görüşü dile getirmektedir (n=61). Katılımcılar devlet okullarındaki ödenek sorununun okulların sanatsal, kültürel ve sosyal anlamda yeterli fiziksel koşullara sahip olamamasıyla sonuçlandığını da belirtmektedir (n=54). Bunlar arasında en çok değinilenler ise müzik odası ve resim odasının olmayışı, okul bahçesinin uygun şartlarda olmayışı ve hatta okul bahçelerinin olmayışı, spor alanlarının yetersizliği ve olmayışı ve kütüphanelerin yetersizliği ile kütüphanelerin olmayışı gibi yoksunluklar sıralanmıştır (n=50). Bütün bunların yanı sıra okulların sağlıklı bir organizmaya dönüşmesi için en temel gereksinimlerden biri olan su, elektrik ve ısınma gibi ihtiyaçların birçok okulda karşılanamadığı ya da eksik karşılandığı üzerinde de durulmaktadır (n=65). Dolayısıyla okulun donanım ve fiziksel koşullar açısından bir dizi olumsuzluk taşıması en fazla üzerinde durulan tema olmuştur.

Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

"Okulda su yok. Çeşmeden su alıyoruz. Yol yok. Derenin içinden geçerek okula ulaşıyoruz. Araba suya batıyor. 17 yaşında 4. Sınıf öğrencisi bir çocuk vardı. Türkçe zayıf. Köyde yaşayan insan sayısı çok az. Okulumuz yeni bina çok güzel ama su vs yok. Eğitim malzemeleri yok."(Ö16)

"Öğrencilerimizin ders için gerekli olan materyalleri temin etmesi çok zor. Aileler okula ve eğitime önem vermiyor. Çocuklarını devletin verdiği eğitime destek paraları için okula gönderiyorlar. Öğrencilerimizin birçoğu temizlik ihtiyaçlarını kendileri karşılamıyor. Okulların ihtiyaçlarını karşılamaları için bütçeleri yok. Çoğu eksikleri öğretmenler kendileri karşılamaktalar. Bakanlık tarafından materyal ve kaynaklar gönderilmiyor. İl ve ilçe milli eğitimleri okullara ve ihtiyaçlarıyla yeteri kadar ilgilenmiyor. Aileleri ve memleketlerini geride bırakan öğretmenlere destek olmuyor." (Ö17)

"Maalesef okulun eksikleri var, temizlik boya ve ısınma geri planda kalan eksiklikler bunlar iyi kötü olan şeyler. Ancak benim için önemli olan eğitim araç gereçlerinin eksikliği örneğin çocukların spor salonu, laboratuvar, müzik odası yok. Yeterli müzik aleti spor araç gereçleri deney yapabilecekleri malzeme ve ortamı yok. Oyun alanları yok. Bilgisayarları yok. En basiti hala kara tahta kullanıyor (Şehirde akıllı tahta kullanırken). Sınıfların kapıları çoğunlukla arızalı olabiliyor. Bazı sınıflarda dolaplar kırık ve sıralarda. Öğrenciler eğitim öğretim malzemelerini rahatlıkla bulamıyor. (AÖ1)

"Okulumuz yeni bir bina olmasına rağmen duvarlarında çatlaklar oluşmaya başladı. Boyaları kalitesiz olduğu için birçok bölgesinde dökülmeler var. Okulda herhangi bir teknolojik araç yok. Kendi bilgisayarlarımızı taşıyoruz. Öğrenciler eğitim-öğretim malzemeleri alamıyor. Milli Eğitiminde çok fazla destek verdiği söylenmez. Çocukların kullanacağı malzemeler okul öğretmenleri tarafından tedarik ediliyor. Okulun kalorifer tesisatı bozuk. Tamir edebilecek kimse yok ve gönderilmiyor. Sınıflar kış boyunca doğru düzgün ısınmadı." (AÖ7)

"Görev yaptığım bölge dağlık bir bölgedir. Bundan dolayı okul bahçeleri ya çok küçük ya da yok. Buda beden eğitimi derslerinin verimli geçmesini engellemektedir. Çalıştığım okul ve diğer çevre okullarının hiç birinde kapalı spor salonu yoktur. Ağır kış şartlarında öğrenciler sınıflarda sıkılıyor. Spor yapılamıyor. Malzeme sıkıntısı yaşıyoruz. Öğrencilerle iletişimde bir sıkıntı yaşamıyorum. (Ö32)

"Sınıf mevcudu: Görev yaptığım yerin bir diğer önemli sorunu ise sınıf mevcudunun çok kalabalık olmasıdır. Kesinlikle abartıya kaçmadan belirtmem gerekirse 60-90 arası değişen sınıf mevcudumuz ile eğitim sürecinin eksiksiz

olarak sürdürmek çok zor ve sıkıntılı oluyor. Kırtasiye sorunu: Bir köy okulunda görev yapmaktayım. "Köyde kırtasiyeye çok ihtiyaç duyulur mu?" diye bir soru gelebilir akla ancak, 700'ün üzerinde öğrenci sayımız ve okulumuzdaki materyal eksikliğinden dolayı kırtasiye vazgeçilmez bir ihtiyaç."(Ö48)

"Görev yapmış olduğum Doğan köy çok dağınık bir yerleşim yeri ve okul merkeze değil kenar bir mahalleye yapılmış olup buna bağlı öğrenci sayısında özellikle kış aylarında cidden bir sorun yaşanmakta. Okul 3 yıldır faaliyet göstermekte ve boyanması lazım ilçe MEM görüşüldüğünde boyayı gönderelim siz boyayın diyor. Okul ilk açıldığında ahşap ve kullanışsızdı, ayakları sürekli kırılan masalar gönderildi ve yenilenmesi lazımken ilçe MEM hala yenilemedi. Ayrıca okulda ciddi derecede eğitici oyuncak sıkıntısı çekilmektedir bu sıkıntı bağış ve yardımlarla giderilmeye çalışılsa da yetersiz kalmaktadır. Okulun bahçesi beton olup anaokulu yönetmeliğine uygun değildir. Ayrıca her ne kadar uğraşsak da bahçeye bir oyun parkı yaptıramadık. Sınıfta kullanılan yapıştırıcı, karton, krapon kağıdı, el işi kağıdı... vb. malzemeleri öğretmenler kendi ceplerinden ödeyerek alıyor. Buda öğretmene ciddi bir maddi külfet yüklüyor." (Ö50)

"Okul fiziksel bakımdan çok yetersiz ve bakımsızdır. Sınıfların kalabalık olması okulun en önemli sorunlarının başında gelmektedir. Okulun ısınması elektriğe bağlı olduğu için kışın elektrik kesintilerinde ısınma sorunlarına sebep olmakta buda okulun tatil olmasına sebep olmaktadır. Resim öğretmeni olarak öğrencileri çalıştırdığımda, resim malzemesi edinmeleri için hiç bir imkân bulamıyoruz." (AÖ28)

"Görev yaptığım okulda araç-gereç sıkıntısı çok çekiyoruz. Bu durumun matematik fen bilimleri dersleri başta olmak üzere çok olumsuz etkileri oluyor. Okulun fiziki imkânları da eksiktir. Öğrenciler köy okulu olması nedeni ile malzeme bulmada yetersiz kalıyor. Bu belirttiğim sorunlar eğitimin genel bakışından kaynaklanmaktadır."(Y2)

"Okulun fiziksel koşulları okul kendi imkânlarıyla gerek temizliği olsun gerekse boyası olsun kendisi karşılamaktadır. A4 kâğıdından tebeşire kadar öğretmenler kendi ceplerinden karşılamaktadır. Bu da bir soru işareti köy gibi okullarda öğretim için araç-gereç çok kısıtlı ve yetersiz. Köy okullarında yolların toprak

olması okul bahçesinin beton olması ve gerek yağmur yapmasında gerekse kar yağışlarında okul içi çok çamurlu olması ve temizliğinin hizmetliler tarafından zor da olsa yapılması." (ÜÖ1)

Yukarıda sıralanan görüşlere bakıldığında okulların fiziksel koşulların yetersizliği ve araç-gereç eksikliği göze çarpmaktadır. Bu durumun kendisi "eğitimde eşitlik" kavramını ve bununla birlikte tartışmaya sokulacak bir diğer kavram olan "eğitim hakkı" kavramını da tartışılması zorunlu bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Aynı başlıklar odak grup görüşmelerinde de ele alınmıştır. Bunlardan ikisi Siirt ili, Pervari ilçesi, Doğan köy ve Şırnak ili, Uludere ilçesinde gerçekleşen odak grup görüşmeleridir. Doğan köyde yapılan odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin tamamı (n=10) okullarındaki eğitsel sorunlar başlığında en temel eğitim gereksinimlerinin eksikliğinden bahsetmiştir. Katılımcılar eğitsel sorunlar başlığı altında eğitime ayrılan bütçe ve öğretmen maaşların yetersizliği konusuna değinmiştir (n=9).

Şırnak ili Uludere ilçesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin tamamı okullarındaki fiziksel koşulların, araç gereçlerin, ısıtma ve aydınlatma sistemlerinin, spor alanlarının, okul bahçelerinin, ilk yardım ekipmanlarının, laboratuvarlarının, fotokopi makinesi-kağıt-kartuş ekipmanlarının, sınıf dolaplarının kütüphanelerinin sıra ve yazı tahtalarının eksikliği konusunda hemfikir olmuştur (n=11). Bu sorunun kaynağında ise eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olduğu ve bakanlık seviyesinde ayrılan yetersiz bütçenin de doğal olarak il, ilçe müdürlüklerine ve okullara yetersiz ödenek aktarımı olarak yansımasının olduğu belirtilmiştir (n=11). Bölgede görev yapan öğretmenlerin maaşlarının bölge koşulları göz önüne alındığında olumlu yönde düzenlenmesi gerekliliğine değinilmiştir (n=10). Bu konuda pozitif ayrımcılığın gözetilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Bu bağlamda Diyarbakır ili, Bismil ilçesinde yapılan odak grup görüşmesine 10 öğretmen katılmıştır. Eğitsel sorunlar başlığında Uludere ve Doğan köye nazaran daha az sorun tespitinde bulunulmuştur. Katılımcıların hiç biri aydınlatma ve ısıtma probleminden, sıra ve sınıf tahtaları eksikliğinden bahsetmemiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu konulardan biri kütüphanenin yetersizliği olmuştur (n=8). Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliğine değinilmiştir (n=6). Bilişim sınıfı eksikliği (n=1), oyun

alanlarının yetersizliği (n=5), spor salonu eksikliğine (n=8) değinilmiştir. Eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olduğu görüşü de dile getirilmiştir (n=8).

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden biri şöyledir:

> "*Spor alanının olmayışı bizi beton zeminde spor yapmaya zorluyor. Bu yüzden çok fazla yaralanma ve sakatlanma yaşıyor çocuklar. Ayrıca çok yüksek rakımlı bir köy olduğumuz için buradaki doğa koşulları yetenekli çocuklarda iyi birer atlet olma özelliği sağlar. Dünya çapında sporcular yetiştirebilecekken maalesef en temel ihtiyaçların bile karşılanamaması sebebi ile hiçbir şey yapamıyoruz. Kaldı ki bu imkânsızlıklara rağmen geçtiğimiz yıl hazırladığım bir öğrencim kros yarışmalarında ilçe, il ve bölge birincisi oldu Türkiye yarı finaline kadar çıktı, kısacık zaman dilimdeki hazırlıkla ve yetersiz imkânlarla…" (Odak Grup Görüşmesi 1 numaralı Öğretmen) (OGG-Ö1)*
>
> *"Okulumuzun en önemli eksiği bu çağdaki çocuklar için mutlak öneme sahip olan oyun alanı eksiğidir. Çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimi için oyun alanlarının ne kadar önemli olduğu ortadayken bir okulda oyun alanı spor salonu olmayışı çok acı…" OGG-Ö5*

Bir beden öğretmeninin tarifi ile ülke ve hatta dünya çapında başarılara imza atılacakken okul bahçesinin yetersizliği ve araç gereç eksikliği belki de ilgili dersin bakanlık ve halk nezdinde hak ettiği ilgi ve değeri görmemesi, dile getirilen sonucun ortaya çıkmasında etken olmuş olabilir.

Odak grup görüşmesine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin (n=4) bu konudaki değerlendirmeleri de değerlidir. Fen bilgisi dersi için araç-gereç ve labaratuvar eksiğini dile getirilmiştir (n=4). (Abrahams ve Miller 2008) Fen öğretiminde deney öğrencilerin henüz bilmediklerini keşfetmediklerini, çeşitli yollardan kazanılan bilgilerin doğruluğunu açık olarak görmelerini sağlamak için yapılır (Kocakülah ve Savaş, 2011). Fen bilimleri gibi konu alanı itibari ile temel bilimlerden biri olan bir ders için olmazsa olmaz kriter yaparak ve yaşayarak öğrenme olmalıdır. Benzer durum bilişim dersi içinde öngörülebilir. Odak grup görüşmelerine katılan bilişim öğretmenlerinin tamamı bilişim sınıflarının yetersizliği konusunda hem fikir olmuştur (n=4).

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden bir kaçı şöyledir:

> "*Fen bilgisi öğretmeniyim ve ders işlerken sadece anlatıyorum. Ders içinde ele aldığım konuları sözel yolla anlatmak öğrencilerin bir kaçı için o an doğru*

sonuca ulaşılmasını sağlıyorsa da geri kalan tüm öğrenciler için etkili, doğru ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiyor. En basit konulardan biri olan mıknatıs ve etkilerini dahi anlatacak araç-gereç bulamıyorum. Elektrik devrelerini, Güneş Sistemi'ni ve daha birçok konuyu anlatmak benim için zor öğrenci için ise kalıcı olmayan yapmış olmak için yapılan bir ders halini aldırıyor." (OGG-Ö2)

"Bilişim öğretmeniyim ve okulumda bilgisayar donanımına sahip bir sınıf yok. Nasıl bilişim dersi vereceğimi bilmiyorum. İşimi yapmış olmak için yaptığımı hissetmeye başladım ve bu durum benim için çok üzücü." OGG-Ö6

Eğitim hakkının en temel insani haklardan biri olarak kabul görmesi, onun insanın tüm yönüyle gelişmesinde çok önemli bir faktör olmasından ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleştirmeleriyle ilişkili olmasındandır. Evrensel İnsan Hakları Bildirgesinde de belirtildiği gibi; Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948).

Bu bağlamda odak grup görüşmesine ait tipik ifade şöyledir:

"*Sınıf öğretmeniyim ve görev yaptığım bölgedeki olanaksızlıklar öğrencilerin geleceklerini ellerinden alıyor. Çok parlak geleceklere sahip olup çok güzel bir hayat sürecek çocuklar eğitsel sorunlar-eksikler ve bölgeye ait diğer sorunlar yüzünden başarılı olamıyor." (OGG-Ö3)*

"*Okulun ısıtma sistemi var mı yok mu belli değil. Kışın tüm çocuklar montlarıyla sınıfta oturuyor. Uludere soğuk ve çok karlı bir iklime sahip en önemli şeylerden biri ısınma ama maalesef çok kötü durumdayız. En temel ihtiyaç dahi karşılanamazken çocuklar bilgiyi almak için nasıl odaklanacak ki…" (OGG-Ö4)*

Gök'e göre, eğitim hakkı, devletin eğitim olanaklarını herkese nitelikli olarak parasız sağlamasını gerektirmektedir. Her türlü eğitim, sosyal sınıf, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, ulus, etnik köken gibi ayrımlara girmeden herkese sağlanmalıdır. Eğitim hakkının kullanılmasında, kadınlara ve erkeklere eşit haklar verildiğinden emin olunmalıdır (Gök, 2004). Türkiye, Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948 yılında yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni ilk onaylayan ülkeler arasındadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi, insanın eğitim hakkını hüküm altına almıştır. Ayrıca 1976 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (madde 3, 13, 14) ile herkese eğitim hakkı, cinsiyet eşitliği ve zorunlu

ilköğretimi sağlama; 1979 tarihli Kadına Karşı Her Turlu Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ile (madde 10) eğitimde cinsiyet eşitliğini ve herkese zorunlu temel eğitim hakkını sağlama yükümlülüklerini kabul etmiştir (Collection, 1979). Bununla birlikte, 1995 tarihli Pekin Deklarasyonu (madde 69) eğitimi; bir insan hakkı ve eşitlik, kalkınma hedeflerine ulaşılması için gerekli bir araç olarak tanımlar (Başaran, 1996).

Eğitim hakkı daha pek çok uluslararası bildiri ve beyannamede diğer insan haklarının önkoşulu olarak yer almaktadır. Bu sebeple eğitim ve hak kavramları birbirine içkin kavramlardır denilebilir. İnsanlık, tarihi boyunca ürettiği, keşfettiği ve yeniden yazdığı her şeyi biriktirmekte ve dünyaya miras bırakmaktadır. Bu bilgi ve üretim denizi ise tüm insanlığın ortak mirası olarak yıllar boyunca birikmiş ve birikmeye devam etmektedir. Bu ortak mirasın herkese ait olduğunu İlin ve Segal "İnsan Nasıl İnsan Oldu" adlı kitabında şöyle aktarıyor; "Eğer coğrafya öğrenmek için herkesin dünyayı dolaşması, Amerika'yı yeniden keşfetmesi, Afrika'yı incelemesi, Everest Tepesi'ne tırmanması gerekseydi ve bütün bunları birer birer anlatsaydı, buna bir insanın ömrü yetmezdi" (İllin ve Segan, 2016). İnsanoğlu kendi tarihi boyunca ürettiği bilgiyi bir öncekinin üzerine koymakta ve bunu bir sonrakine hazırlamaktadır.

İnsanlar tarihinde bilgi kavramının çatısı ise her anlamı ile açık bırakılmıştır. Bireyin soyut düşünmesini ve bunu somutlamasını, bütünsel gelişimini sağlayacak sanat, felsefe, edebiyat gibi alanların, tarihsel ve eleştirel bilgi biçimlerinin yanı sıra, tarihsellik bilgi kavramını endüstriyel, ekonomik büyüme endeksli beceri birikimini sağlayacak ve onu pazara konulabilen alınır satılır bir biçime de büründürmüştür. Bu kavram karmaşası daha sonra tekrar ele alınacaktır. Fakat altı kalın çizgilerle çizilmesi gereken nokta bireyin soyut düşünmesi ve bunu somutlayabilmesine, bütünsel gelişimini sağlayacak sanat, felsefe ve edebiyat gibi alanlara ihtiyaç duyması ve insanın insan olma serüveninde bu basamakların çok kritik köşe taşlarını oluşturmasıdır.

Eğitimi işlevsel olarak ele alıp onun toplumsal bir kurum olduğunu ve entelektüel birikim sağlamanın en önemli aracı olduğu söylemek yanlış olmayacaktır. Toplumun hayatta kalması günümüz koşullarında insanın hayatta kalması kavramı ile eş değer anlamlara gelmektedir. Bu açıdan eğitimin bir hak olmasının yanı sıra bir ödev (basit anlamı ile görev) olduğu da söylenebilir. Durkheim bu noktada eğitimin nasıl bir işlevselliği olduğuna değinmiştir. Eğitim temel toplumsal kurumlardan birisidir. Temel kurumlar toplumsal uyumu ve birliği geliştirir ve korur. Eğitim de bunlardan biridir. Eğitimin özel işlevi (görevi), genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasıdır.

Bununla ifade edilen ise, çocukta muayyen değerler ve muayyen entelektüel ve fiziksel beceriler kazandırmaktır. Bu becerileri bireyden hem siyasal toplum, hem de kendisinin özel çevresi ister. Toplumun hayatta kalması ve uyum, ancak bu yoldan sağlanır (Durkheim, 2016).

Evrimsel olarak insanoğlunun ortak mirası olan bilginin toplumsal ve bir öncekini geliştirerek biriken bir olgu olduğu düşünülürse, eğitimin bir ödev başka bir değişle görev olduğu da düşünülebilir. Durkheim'ın da değindiği gibi sıradaki kuşağın, istenen toplumsallığın üyesi olması ve beklenen bilgi birikimine katkı sunarak bir sonraki kuşağa kutup yıldızı olması, toplumun hayatta kalması açısından hayati öneme sahiptir. Tarihin tekerleğinin geriye dönmediği varsayımı ile yola çıkıldığında bilgi birikiminin artması ve gelişen, değişen yaşamda bir öncekini bir ileriye taşıması insanoğlunun hayatta kalma çabasında bir görev ve ödevdir. Bu durumun öncülü ve ardılında eğitim hakkı kavramı görünmektedir. Toplumsal yaşamın insanoğlu için vazgeçilmez bir hal aldığı gerçeği ise hiçbir bireyin toplumsal yaşamın dışına itilemeyeceğini ortaya koymaktadır. İşlevsel açıdan eğitim kurumunun dışında olmak ya da eğitim kurumu ile kurulan bağın zayıflığı birey ve toplum arasında kurulan bağda da zayıflığa neden olacaktır. Birey ve toplum arasında kurulan bağın zayıflaması ise bireyi toplumsal üretimin dışına itmekte ve doğuştan evrimsel olarak kazandığı hakkın gaspına neden olmaktadır.

Eğitime işlevsel açıdan yaklaşırken bir noktanın atlanmaması gerekmektedir. İnsan kendi tarihi boyunca bilgi üretimini toplumsal bir yapının üyesi olması nedeni ile üretti demek canlıların bireysel yaratıcılığını ve merak güdüsünü yok saymaya neden olacaktır. Bu sebeple toplumsal yaşamın başlamasından çok önce üretilen bilgi ve bugün toplumsal hayatın içinde olmasına rağmen ondan istenenin dışına çıkarak üretilen bilginin varlığı görmezden gelinemez. Bu açıdan gelişen insan biyo-sisteminin karmaşıklığı onu büyük bir genellemeye sığdıracak kadar basit değildir denilebilir. Tezcan'a göre insanları, tümüyle, toplumsallaşmanın bir ürünü olarak görmek insanın yaratıcılığını ihmal etmek ve insanın özgürlüğünü yok saymaktır. Bu tarz makro yaklaşımlar, insan yaşamının gerginliği ve karmaşıklığı konusunda bir şey söylememektedir (Tezcan, 1993).

Buradaki eleştiriye katkı olarak, bilginin üretiminde onu üreten ve onun üzerine yenilerini koyarak geliştiren bireyin tek yönlü etkileşimi değil çift yönlü olarak eğitimle içi içe olduğu söylenebilir. Bir başka değişle toplumsal düzenin devamı için tek taraflı

bir süreç olarak eski kuşağın yeni kuşağa bilgi aktarımından ziyade, bilgi ve değerin iki yönlü aktarımı söz konusudur. Bu durumun kendisi ise yine, bilginin tüm insanların ortak üretimi olduğu ve olacağı durumunu öne sürmektedir. Bu miras ve evrimsel ilerleyiş sadece yaşam hakkı (insanoğlunun hayatta kalma çabası ile doğal seleksiyonda başarılı olması, onun bu çaba sırasında ürettiği bilgiye ve onun aktarımına bağlıdır) ile bile eğitim olgusunu bir hak olarak ortaya koymaktadır.

AÖ1 kodlu öğretmenin özellikle fiziksel koşulların yetersizliği konusunda söyledikleri hedef alınan coğrafyada öğrencilerin sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklerden ne denli yoksun olduklarına dair bir saptama içermektedir:

> *"Maalesef okulun eksikleri var, temizlik boya ve ısınma geri planda kalan eksiklikler bunlar iyi kötü olan şeyler. Ancak benim için önemli olan eğitim araç gereçlerinin eksikliği örneğin çocukların spor salonu, laboratuvar, müzik odası yok. Yeterli müzik aleti spor araç gereçleri deney yapabilecekleri malzeme ve ortamı yok. Oyun alanları yok. Bilgisayarları yok. En basiti hala kara tahta kullanıyor (Şehirde akıllı tahta kullanırken). Sınıfların kapıları çoğunlukla arızalı olabiliyor. Bazı sınıflarda dolaplar kırık ve sıralarda. Öğrenciler eğitim öğretim malzemelerini rahatlıkla bulamıyor (AÖ1)."*

Y2 kodlu öğretmenin yaptığı saptama da buraya denk düşen seküler ve bilimsel eğitimin olmazsa olmazı fen ve matematik bilimi üzerine durmaktadır. Bu alanların özellikle bireydeki analitik düşünme becerisine olan etkisinin, fırsat olarak sunulan eğitim kavramının birilerinin ulaşamayacağı veya ulaşmaması gerektiği bir alan olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Y2 kodlu öğretmenin saptaması ise şöyledir:

> *"Görev yaptığım okulda araç-gereç sıkıntısı çok çekiyoruz. Bu durumun matematik fen bilimleri dersleri başta olmak üzere çok olumsuz etkileri oluyor. Okulun fiziki imkânları da eksiktir. Öğrenciler köy okulu olması nedeni ile malzeme bulmada yetersiz kalıyor. Bu belirttiğim sorunlar eğitimin genel bakışından kaynaklanmaktadır (Y2)."*

AÖ1 ve Y2 kodlu öğretmenlerin değindiği saptamalar birbirinin öncülü ve ardılı olarak görülebilir. Sanat ve analitik bilimlerin insan gelişimi üzerindeki etkisi düşünme sorgulamaya dayanan bir etkidir. Tümdengelim ve tümevarım kullanılarak akıl yürütme, problem çözme ve bir biri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği ya da benzer yönleri arama zekâsı olarak belirtilmektedir.

Mantık/matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme, neden-sonuç ilişkisini anlama becerilerini içermektedir. Bu zekâ türü güçlü olan insanların, akıl yürütme becerilerini, çok geniş alanlara uygulanabildikleri görülmüştür (Başaran Y. D., 2004). Bu alanlar özellikle sorgulama ve karmaşık ilişkiler bütünleri arasındaki bağı sistematize etme beceresini güçlendirir. İnsanoğlunun bin yıllardır taşıyıp bugüne getirdiği birikim, bireylerin sanat, edebiyat, müzik, heykel, matematik, uzay bilim, kuantum… vb. gibi 'şey'lerle iç içe olma hakkını korur. Dünyayı algılayabilme, nesneleri zihin süzgecinde süzebilme ve özgün bir bakış açısı geliştirebilme birey için bir şans ve fırsat mı olmalıdır yoksa hak mı? Eğitim kurumu bu açıdan büyük öneme sahiptir.

Bu çalışmada 94 katılımcının 83 ünün toplumsal alanda yaşanan eşitsizliklerin, bu çalışmanın ele aldığı bölgelerde yoğun bir şekilde göründüğünü vurgulaması dikkat çekicidir. Katılımcıların çoğunluğunun değindiği eşitsizliklerin, toplumsal alanda olumsuz etki bıraktığı gerçeği yadsınmamalıdır. Polat'ın aktarımı ile Walker'a göre toplumsal ve siyasal koşulların eşitsizliği, eşitsiz fırsatlara ve eşitsiz becerilere yol açmaktadır. Dış koşullar (maddi ve kültürel) insanın iç yaşamına, yani umut edilen, korkulan, sevilen şeyin ne olduğu kadar insanın ne yapabileceğine de etki eder (Akt. Polat, 2015).

İnsanın ne yapabileceğine dair etkinin serbest bırakıldığını söylemek doğru olmayacaktır. Başka bir değişle yönetenler oluşturulan maddi ve sosyo-kültürel koşulların rastgele evrilerek sürüp gitmesini istemezler tam tersi belli bir yönelimle devam etmesini isterler. Bu koşulların birer "eser" olarak oluşturanlar onlardır. Potansiyel, direngen bilinç taşıyan toplumsal bölgeler için de bu durum geçerlidir. Sınıf mevcutlarının 60-90 kişiye çıkması, kütüphane-labaratuvar-bilgisayar odalarının olmaması, en asgari fiziksel koşulların zar zor sağlanması (sıra, tahta, ısınma, aydınlatma vb.) ve daha sayılabilecek birçok eksikliğin şans eseri belirli bölgelerde toplandığı varsayımı tarihsel olarak büyük bir yanılgı oluşturacaktır. Verili düzenin devamı söz konusu olduğunda otoritenin 'biz'inin dışında kalan her şey ve koşul bir direniş tehlikesi olarak görülmektedir. Tercih edilenin ise bu tehlikenin kontrollü bir serüveninin olmasıdır. Durumun koşulları ise sosyo-ekonomik ve kültürel politikalarla oluşturulmaktadır. Bölgedeki eğitim kurumlarının maddi imkansızlıkları göz ardı edilemeyecek seviyededir.

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden birkaçı şöyledir:

"Okula ayrılan herhangi bir bütçe yok. Öğretmenlerden toplanan aidatlardan oluşan bir bütçe var. O da hiçbir şekilde gereksinimlerimizi karşılamıyor. Bakanlık olsun, ilçe olsun her türlü konuda söz vermiş olsalar dahi uygulamaya geçmesi pek görülmedi" (Ö1).

"Birleştirilmiş sınıf ve iki derslik olması da sorundur. Kış aylarında ilçe ile irtibatın tamamen kapanması ve elektriklerin sürekli kesilmesi sorunları da var" (Ö19).

"Çalıştığım okulda labaratuvar bulunmuyor. Fen öğretmeni olduğum için buna ihtiyaç duyuyorum. Malzemelerimiz eksik ve yetersiz kalıyor. Çünkü öğrenci sayısı çok fazla. Etkinlik yapmak istesem öğrencilere tüm malzemeleri kendim sağlamam gerekiyor. Defter, kitap ihtiyaçları bile çok fazla. Okula ayrılan bütçe çok az. Gerektiğinde biz vermek zorunda kalıyoruz"(Ö21).

"Okulumuz ilçeye uzak. Bu sebeple yeterince iletişim yok. Her şeyden mahrum bir şekilde eğitim yapmaya çalışıyoruz. Okulda sıralar kırık, lavabolar kötü durumda. Milli eğitimden kimse gelip buraları göremediği için sorunlar çözülmüyor" (AÖ9).

"Görev yaptığım bölge dağlık bir bölgedir. Bundan dolayı okul bahçeleri ya çok küçük ya da yok. Buda beden eğitimi derslerinin verimli geçmesini engellemektedir. Çalıştığım okul ve diğer çevre okullarının hiç birinde kapalı spor salonu yoktur. Ağır kış şartlarında öğrenciler sınıflarda sıkılıyor. Spor yapılamıyor. Malzeme sıkıntısı yaşıyoruz" (Ö32).

Çalışmanın gerçekleştirildiği okullardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullardaki fiziksel yetersizlikten bahsetmektedir. Eğitim ortamı için sağlanması gereken ışık, güvenlikli bina, temizlik, en insani ihtiyaçlar su, elektrik, ısınma gibi koşulların asgari ölçüde dahi sağlanamadığı bir durumun söz konusu olduğu unutulmamalıdır. Bu koşulların ülkenin bazı yerlerindeki okullarında sağlanamamasını daha öncede değinildiği üzere yalnızca maddi yetersizliğe bağlamak gerçekçi olmayacaktır. Eğitimin planlaması kavramının ekonomi ve politika ile olan bağı bu bağlamdaki adaletsizliğin yalnızca tek bir odağa bağlanmaması gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu planlama dâhilinde 2007-2018 yılları arasında MEB bütçesinin

değişiminin diğer bakanlıkların bütçe değişimi ile karşılaştırılması Tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4

(2007-2018) Yılları arası EGM, JGM, MSB, MEB, DİB ve Cumhurbaşkanlığına ayrılan bütçeler. (1000 TL)

Yıllar	Emniyet Genel Müdür.	Jandarma Genel K.	Milli Savunma Bakanlığı	Milli Eğitim Bakanlığı	Diyanet İşleri Başkanlığı	Cum. Başk.	Toplam Bütçe
2018	27.792.655	13.311.208	40.402.239	92.528.652	7.774.183	845.365.000	762.753.272
2017	23.537.811	9.374.73	28.702.119	85.048.584	6.867.117	648.488.000	645.120.00
2016	21.140.638	8.276.881	26.451.504	76.354.306	6.482.979	434.096.000	570.506.708
2015	17.623.719	6.489.530	22.764.255	62.000.248	5.743.383	397.000.000	472.942.746
2014	16.557.013	6.156.691	21.815.196	55.704.817	5.442.784	199.500.000	436.432.901
2013	14.777.121	5.843.453	20.359.914	47.496.378	4.604.649	157.560.000	404.045.669
2012	12.119.314	4.913.982	18.229.672	39.169.379	3.891.166	138.700.000	350.948.317
2011	10.578.334	4.566.661	16.975.986	34.112.163	3.178.992	116.900.000	312.572.607
2010	8.588.39.	3.898.531	15.118.234	28.237.412	2.650.530	72.500.000	286.981.303
2009	7.948.793	3.690.760	14.532.622	27.446.778	2.445.616	67.811.300	259.155.933
2008	6.596.463	3.128.378	13.272.707	22.915.565	1.998.412	55.561.000	223.535.698
2007	6.151.963	3.137.341.	13.052.398	21.355.634	1.638.383	33.893.030	205.770.978

Kaynak: Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü. (2016). Bütçe Büyüklükleri ve Bütçe Gerçekleşmeleri

Tablo 4 de göründüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı, tabloda gösterilmeyen Maliye Bakanlığından sonra en yüksek paya sahip bakanlık olmuştur. Dağılım incelendiğinde son 10 yıl içerisinde eğitime ayrılan bütçe konusunda yönetenlerin çağdaş normlara ve uluslararası ölçütlere uygun davrandığı söylenebilir mi? Tabloda ki

bakanlıklar seçilirken özellikle savunma ağırlıklı bakanlıklar, son 10 yılın toplumsal biçimlenimi açısından başat rol almış Diyanet İşleri Başkanlığı, ülke genelinde yakın konjonktüre bağlı olarak anlam ve rolü değişen Cumhurbaşkanlığı kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı ele alınmıştır. Yönetenlerin uluslararası ve ulusal alanda vitrinden sunduğu bütçe planlamalarında Cumhurbaşkanlığı'nın, Emniyet Genel Müdürlüğünün veya Diyanet İşleri Başkanlığının yeri yok denecek kadar azdır. Daha öncede değinildiği üzere toplumsal alanda çok büyük bir kabullenişle eğitim kavramı olmazsa olmaz, meslek edinme, geleceğin teminatı, bilginin üretildiği ve aktarıldığı vb. birçok kavramsal algıyı içermektedir. Bu kavramların tümü toplumsal alanda yüksek oranda kabul görmüş ve yönetenlerin vitrinlerine koyması için oldukça işlevsel bir argüman olarak eğitim ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda rakamsal ifadelerden ziyade oransal değişim miktarları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Bakanlıklara ayrılan bütçelerin 2007-2018 yılları arası artış oranı

Emniyet Genel Müd.	Jandarma Genel K.	Milli Savunma Bakanlığı	Milli Eğitim Bakanlığı	Diyanet İşleri Başk.	Cum. Başk.	Toplam Bütçe	Bütçe Açığı
%450	%424	%309	%433	%474	%2494	%372	%450 artış

Kaynak: Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, Bütçe Büyüklükleri ve Bütçe Gerçekleşmeleri

Tablo 5'te verilen veriler ele alındığında gözlemlenebilir en çarpıcı nokta toplam bütçe artışı ile inceleme alanı içerisinde olan MEB bütçesi ve diğer bakanlık ve başkanlıkların bütçe artışı arasındaki adaletsiz ve eşitsiz dağılım olmaktadır. Özellikle Cumhurbaşkanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bütçelerindeki artış oranıdır. Ahmet Necdet Sezer döneminde 449 olan Cumhurbaşkanlığı personel sayısı Abdullah Gül döneminde 679'a, Tayyip Erdoğan döneminde ise 1804 rakamına ulaşmıştır (Süzer, 2016). Personel sayısındaki % 265'lik artışın karşılığı olarak bütçe artışının % 2494 olması, yatırım potansiyeli açısından çizelgedeki diğer bakanlıklar göz önüne alındığında yok denecek kadar payı olan bir kurum için oldukça fazladır. Bu araştırma

kapsamında ulaşılan okulların bütçe yetersizliği olgusu düşünüldüğünde devlet bütçesinin fonksiyonel dağılımı dikkat çekicidir.

Bütçe yetersizliği ile ilgili saptamalar arasındaki görüşlerden biri şöyledir;

"Görev yapmış olduğum Doğan köy çok dağınık bir yerleşim yeri ve okul merkeze değil kenar bir mahalleye yapılmış olup buna bağlı öğrenci sayısında özellikle kış aylarında ciddi bir sorun yaşanmakta. Okul 3 yıldır faaliyet göstermekte ve boyanması lazım ilçe MEM (Milli Eğitim Müdürlüğü) görüşüldüğünde boyayı gönderelim siz boyayın diyor. Okul ilk açıldığında ahşap ve kullanışsızdı, ayakları sürekli kırılan masalar gönderildi ve yenilenmesi lazımken ilçe MEM (Milli Eğitim Müdürlüğü) hala yenilemedi.

Ayrıca okulda ciddi derecede eğitici oyuncak sıkıntısı çekilmektedir. Bu sıkıntı bağış ve yardımlarla giderilmeye çalışılsa da yetersiz kalmaktadır. Okulun bahçesi beton olup anaokulu yönetmeliğine uygun değildir. Ayrıca her ne kadar uğraşsak da bahçeye bir oyun parkı yaptıramadık. Sınıfta kullanılan yapıştırıcı, karton, krapon kâğıdı, el işi kâğıdı... vb. malzemeleri öğretmenler kendi ceplerinden ödeyerek alıyor. Buda öğretmene ciddi bir maddi külfet yüklüyor. Bulunduğumuz köy bir Kürt köyü olduğu için sene başında çocukların çoğu Türkçe bilmeden bize geliyor ve bir dönem boyunca iletişim sorunu yaşadığımız için çocuklara sadece Türkçe dil etkinliği yapmak mecburiyetinde kalıyoruz. Bu diğer etkinlikleri aksattığı için ciddi bir eğitim sorunu olarak karşımıza çıkıyor. Bunun dışında öğrenci velileri çok ilgisiz olup çocuğu hakkında bilgi almaya gelen veli sayısı çok az olmaktadır. Dönem başlarında yapılan veli toplantılarına 3-5 tane veli gelmektedir" (Ö50).

Okul Öncesi

Araştırmaya katılan dört okul öncesi öğretmeninin saptamaları ile yola çıkıldığında en çok üzerinde durulan konu okulların fiziksel ve eğitsel donanımın eksikliği olmuştur (n=4). Bu bağlamda okulların okul öncesi eğitim yönetmeliğine uygun olmadığı kırık masa ve sandalyeler, eğitici oyuncakların yetersizliği durumlarla belirtilmektedir (n=4). Katılımcıların özellikle üzerinde durduğu bir diğer konu ise anadil ve eğitim dilinin farklı olmasıdır (n=4). Bu sorunsalın eğitim ve öğretimin en temel öğelerinden biri olan iletişimin önünde büyük bir engel oluşturduğu

belirtilmektedir (n=4). Bunun yanısıra öğrenci mevcudu ve okullaşma oranın da yetersizliği belirtilmektedir (n=3).

Okulöncesi eğitim 0–6 yaş dönemini kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Yapılan araştırmalar bu dönemdeki eğitimlerin çocuğun daha sonraki öğrenme ve büyüme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Oktay, Akt: Aktan ve Akkutay, 2014). Okul öncesi çocukluk dönemindeki gelişim eğrisi bireyin daha sonraki yaşlarında oldukça etkilidir. Bu etki bireyin düşünme yeteneği ile bilgiye ulaşma becerisine etki ettiği gibi toplumsal alanda rol edinebilmesi, kendini gerçekleştirmesi gibi birçok alanda da görünmektedir. Bu sebeple eğitim ortamı standartları önemlidir.

Kantarcıoğlu'na göre, binalar, çocuk sayısı ve her çocuk için 10 m² davranış alanı düşünülerek, iklim şartlarına uygun olarak yapılmalı, duvar, pencere, kapı, tavan, çatı yapımları, ısıtma ve havalandırma tesisatları bulunmalıdır. Bina, sevimli bir görüntüye sahip olmalı, güneye bakmalı, güneş görmeli, tek katlı ve balkonsuz olarak planlanmalıdır (Kantarcıoğlu, 1983). Dolayısı ile okul öncesi kurumlarının tümünde bu standartlar sağlanmalıdır ki eğitim ile ilgili öne sürülen "hak" kavramı gerçekliği oluşabilsin. Kurumun asgari ve mutlak ihtiyaçları olan sıra, boya, ısınma gibi faktörlerin bile gerçekleşemediği bir okul öncesi kurum için zihinsel gelişimin en hızlı olduğu dönem olduğundan, daha sonraki öğrenme ve büyüme dönemlerini etkilemesinden bahsetmenin anlamı kalmamaktadır. Bu durumunda eğitime aktarılan bütçe ile ilgisi büyük öneme sahiptir. Her ne kadar MEB mevzuatla birlikte eğitim ortamı standartlarını belirlemiş olsa da bu standartların yaşama geçirilmesi konusunda büyük bir eksikliğin olduğu gözlenebilmektedir.

MEB Yönetmelikleri okul bahçelerinin, okul öncesi eğitim düzeyinde, çocuk başına 3 m² alan, temel/orta eğitim düzeylerinde ise her çocuğa 10 m² alan düşünülerek düzenlenmesini önermektedir. Ek olarak, çimenli/çakıl taşlı alanlar, bisiklete binilebilecek alanlar, kum havuzu, ağaçlar, toprak tepecikler ve olabilirse açık hava tiyatrosu, küçük evler, bitki bahçeleri, hayvan besleme yerleri, havuz, depo vb. ekler oluşturulması, bahçelerin etrafının tel, çit ya da duvarla korunması önerilmektedir (Poyraz ve Dere, 2003). Bütün bu kriterlerin sağlanması ise yeterli bütçe ile mümkündür. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=85) yetersiz fiziksel koşullar ve yetersiz bütçede tespitinde bulunması MEB'e ayrılan bütçenin yetersiz olduğu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin, eğitim hayatının geri kalan tüm kısmını etkileyeceği düşünüldüğünde çok önemli olduğu yadsınamaz. Bu halde öğrencilerin kas gelişimlerinin sağlanması için sınıf atölye ve bahçelerde öğrenci başına düşen alanın yeterli olması bireyin gelişiminde önemli bir yer almaktadır. Bunun yanı sıra bilişsel gelişimin ve okula karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanması için de gerekli şartların sağlanması eğitim hayatının geri kalan kısmında bireyi olumlu veya olumsuz etkileyecektir. Eğitimin bu kriterlere ulaşması ise eğitimin alanları standartlarının tüm yurt geneline adil ve eşit olanaklarla sunulması, bütçenin yeterliliği ve bütçenin adil ve eşit dağılımı ile ilgilidir.

İlkokul

Okul öncesi eğitimin yanı sıra ilköğretim ve orta öğretim içinde benzer analizler yapılabilir. Çalışmanın yapıldığı illerde ve 4+4+4 sistemine geçişle birlikte tüm ülkede okul başına düşen öğrenci sayısında görece iyileşme gözlenmekteyken özellikle çalışmanın yapıldığı alandaki okulların niteliği, fiziksel koşulları, derslik sayıları… vb. gibi bir çok verinin standartların ve ortalamalarının altında olduğu görünmektedir. İlkokul öğretmeni katılımcıların (n=42) çoğunlukla üzerinde durduğu nokta okulların eğitsel ve fiziksel donanımının yetersiz olması olmuştur (n=38). Bu bağlamda okulların en temel ihtiyaçları olan derslik sayısı, sıra ve masa gibi ihtiyaçların dahi karşılanmasında sorunlar olduğu saptanmıştır (n=36). Bu durumun öğretmenlerin sırtına yüklenen aşırı yüklerden bir olduğu belirtilmiş ve tükenmişlik duygusunun yaşandığı belirtilmiştir (n=18). Aynı zamanda okulların bahçe düzeninin yetersizliği, kütüphane ve labaratuvar eksikliklerine de değinilmiş (n=20) ve bu eksikliklerin toplamda eğitimin kalitesini düşürdüğü tespitinde bulunulmuştur (n=38). Katılımcılar tarafından üzerinde en çok durulan konulardan biri de anadil sorunsalıdır (n=30). Bunların yanı sıra en temel insani ihtiyaçlardan olan elektrik ve su sıkıntısı ise katılımcılar tarafından dile getirilmiştir (n=14).

Bu konuda çalışmaya destek veren bir öğretmenin görüşleri şöyledir:

"*Okullarımızın fiziksel koşullarını yeterli görmemekteyim. Öğrencilerin oturdukları sıraların nerdeyse hepsi artık kullanılmaz hale gelmiş. Derslik sayısı öğrenci sayısını karşılamamaktadır. Bir sınıfta normal şartlarda 25 öğrenci civarında olması gerekirken okulumuzda sınıfların mevcudu 50-60 arası*

değişmekte. Bu durumdan dolayı öğrenciler sıralarda 3'er kişi oturmak zorunda kalmaktadır. En önemlisi böyle sınıflarda öğrenci-öğretmen iletişimi sağlanması güçleşmekte ve öğrenciye verilen eğitimin kalitesi de düşmektedir. Öğretmenler bu sınıflarda olması gerektiğinden daha fazla yorulmakta ve tükenmişlik duygusunu yaşamaktadır"AÖ20.

Çalışmaya katılımcılarının üzerinden en fazla durduğu tespitlerden biri de derslik başına düşen öğrenci sayılarının çok fazla olmasıdır. Bu durumun, katılımcıların tespitlerinin yanı sıra tablo 6'da ortaya konan Milli Eğitim Bakanlığı verileri ile de Güneydoğu Anadolu Bölgesi için bir sorun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6

2018 yılı İlkokul düzeyinde okul şube öğretmen derslik başına düşen öğrenci sayısı

İller	Okul	Şube	Öğretmen	Derslik
Van	120	19	19	28
Bitlis	68	13	17	17
Hakkâri	103	17	19	31
Diyarbakır	164	22	20	30
Batman	135	19	19	26
Şırnak	172	23	23	31
Siirt	102	17	18	22
Mardin	129	20	21	28
Güneydoğu Anadolu Bölgesi (ortalama)	136	23	23	28
Türkiye (ortalama)	**204**	**21**	**17**	**22**

Kaynak: MEB, Resmi İstatistikler, 2018)

AÖ20 kodlu öğretmenin tespitlerinden yola çıkarak okulların derslik ve şube sayılarının fiziksel koşullarının da ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tablo

6'da 2016 yılı ilkokul düzeyinde okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları ile ilgili veriler verilmiştir. Genel itibari ile okul derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke ortalamasının üzerindedir. Güneydoğu Anadolu bölgesi derslik başına düşen öğrenci ortalamasının ise ülke ortalamasından %30 oranla daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu durum yeni okul ve derslik ihtiyacının ortaya koymaktadır. Fakat çalışmaya katkı sunan katılımcıların fiziksel koşulların yetersizliği konusunda ki saptamaları, bina yapımının tek başına yeterli olmayacağını ve bina yapımında gerekli kriterlere uyulması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Buna göre genel olarak okul binaları yapılırken dikkate alınması gereken bazı özellikler vardır. Bunlardan birkaçını (Ergen, 1986) şöyle aktarmıştır:

• Bina, o bölgede sıklıkla oluşan doğal afetlere dayanıklı ve bölgenin iklim ve arazi koşullarına uygun şekilde inşa edilmelidir.

• Bina, ısınma, havalandırma, nem oranı, aydınlatma, ses yalıtımı açılarından yeterli olmalıdır.

• Bina planı estetik, ergonomik, eğitim öğretimin amaçlarına uygun, kullanımı ve işletilmesi kolay olacak tarzda hazırlanmalıdır.

• Bina, tehlike anında kullanılacak yangın çıkışları ve merdivenleri, sığınaklar vb. olanaklara sahip olmalıdır.

• Okullarda engelli iş gören ve öğrencilerin bulunabileceği düşünülerek tasarım sırasında engellilere yönelik tedbirler alınmalıdır.

Çalışmaya katılan bir beden eğitimi öğretmenin aktarımları ise bina yapımlarında beden eğitimi alanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılanmadığı konusunda bilgi vermektedir.

> *"Görev yaptığım bölge dağlık bir bölgedir. Bundan dolayı okul bahçeleri ya çok küçük ya da yok. Buda beden eğitimi derslerinin verimli geçmesini engellemektedir. Çalıştığım okul ve diğer çevre okullarının hiç birinde kapalı spor salonu yoktur. Ağır kış şartlarında öğrenciler sınıflarda sıkılıyor. Spor yapılamıyor. Malzeme sıkıntısı yaşıyoruz. Öğrencilerle iletişimde bir sıkıntı yaşamıyorum" Ö32.*

İlkokul çağı çocuklarının vücut ve bilişsel gelişiminde çok önemli rolü olan spor etkinliklerinin yapılamadığı bölgelerde gelişimin eksik devam eden bir süreç olduğu

söylenebilir. Oysaki kas, kemik ve biliş gelişiminde sosyal etkinliklerin ve oyunların önemi büyüktür. Çamlıyer'e göre; hareket eğitimi çocuğun lokomotor ve denge hareket yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda bu temel eğitim çocuğun fiziksel uygunluk, algısal - motor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ve serbest zaman olumlu ve iyi yönde kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına büyük katkılar sağlar (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okulların mekânsal/fiziksel yapıları hakkındaki değerlendirmeleri de Ergen'in değindiği özelliklerin çalışmanın yapıldığı bölgede yüksek oranda karşılaşılmadığını göstermektedir.

"Okulun ısınması elektriğe bağlı olduğu için kışın elektrik kesintilerinde ısınma sorunlarına sebep olmakta buda okulun tatil olmasına sebep olmaktadır" AÖ28.

"Fiziki koşulların yetersizliği, araç-gereç yetersizliği, dil sorunu, öğretmenlerin yetersizliği, okul şartlarının yetersizliği gibi eğitsel sorunlarla karşılaşıyorum" Ö25.

"Maalesef okulun eksikleri var, temizlik boya ve ısınma geri planda kalan eksiklikler bunlar iyi kötü olan şeyler. Sınıfların kapıları çoğunlukla arızalı olabiliyor. Bazı sınıflarda dolaplar kırık ve sıralarda" AÖ1.

İlkokul düzeyinde de okul öncesi dönem gibi derslik başına düşen öğrenci sayısı oldukça fazladır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu tespitinin yanı sıra yetersiz derslik ve malzeme sıkıntısı okul öncesi eğitimde olduğu gibi ilkokulda da kendini göstermektedir. Çalışmanın yapıldığı illerin hiç birinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalamasının altına düşmediği gözlenmektedir.

Bu bağlamda tipik ifadeler şöyledir:

"Sınıf mevcudu: Görev yaptığım yerin bir diğer önemli sorunu ise sınıf mevcudunun çok kalabalık olmasıdır. Kesinlikle abartıya kaçmadan belirtmem gerekirse 60-90 arası değişen sınıf mevcudumuz ile eğitim sürecinin eksiksiz olarak sürdürmek çok zor ve sıkıntılı oluyor. Öğretmen eksiği:30 m²'lik sınıfta 60-90 arası öğrenciye "1" öğretmen düşmekte ve ortalama 3 öğretmenin alacağı iş yükü 1 öğretmenin omuzlarına bindirilmiş durumda. Bu kadar ihtiyacımızın olduğu binlerce öğretmenimizin atanamaması da biz eğitimcileri düşündürmekte" Ö48.

"Okulumuz fiziksel açıdan yetersizdir. Sınıflar çok kalabalık, kışın çok soğuk oluyor. Teknolojik araç gereçler eksik. Sınıfımdaki projeksiyon cihazı bozuk" AÖ9.

"Okullarımızın fiziksel koşullarını yeterli görmemekteyim. Öğrencilerin oturdukları sıraların nerdeyse hepsi artık kullanılmaz hale gelmiş. Derslik sayısı öğrenci sayısını karşılamamaktadır. Bir sınıfta normal şartlarda 25 öğrenci civarında olması gerekirken okulumuzda sınıfların mevcudu 50-60 arası değişmekte. Bu durumdan dolayı öğrenciler sıralarda 3'er kişi oturmak zorunda kalmaktadır. En önemlisi böyle sınıflarda öğrenci-öğretmen iletişimi sağlanması güçleşmekte ve öğrenciye verilen eğitimin kalitesi de düşmektedir. Öğretmenler bu sınıflarda olması gerektiğinden daha fazla yorulmakta ve tükenmişlik duygusunu yaşamaktadır" AÖ20.

Sınıf mevcudu, fiziksel koşulların yetersizliği eğitim araç gereçlerinin eksikliği üzerinde en çok durulan eğitsel sorunların başında geliyor. Bütün bunların temelinde eğitim planlamasının ve ekonomisinin dolayısı ile politikasının geçtiği söylenebilir.

Ortaokul ve Lise

Çalışmanın yapıldığı alanda okul öncesi ve ilkokulun yanı sıra ortaokul ve lise eğitiminde görev alan öğretmenlerin görüşleri de bulunmaktadır (n=48). Çalışmaya katılan öğretmenlerin tespitlerinde ilk dikkati çeken konu eğitsel donanım yetersizliğidir (n=37). Eğitsel donanım yetersizliği açısından araç-gereç eksiği üzerinde en çok durulan konudur (n=37). Bunun yanı sıra derslik eksiği (n=14), laboratuvar, kütüphane eksikleri özellikle belirtilmiştir (n=30). Katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer konu ise öğrencilerin bir önceki eğitim basamağından temel bilgi ve becerileri kazanmadan bir üst eğitim basamağına geliyor olmasıdır (n=8). Bu durum eğitim düzeylerinin gerektiği bilgi ve becerilerin kazandırılmasında domino etkisi göstermektedir. Katılımcıların eğitim-öğretim faaliyetinin uygulandığı alanda özellikle kız çocuklarının lise düzeyi eğitim organizmasına dahil olamadığı tespiti de dikkat çekmektedir (n=4).

Öğretmenlerin bu konuda yaptığı tipik ifadelerin bir kaçı şöyle sıralanabilir.

"Okulun fiziksel koşulları yetersizdir. Fen laboratuvarı var ama kullanamıyoruz. Anahtar müdürde ve istediğimiz zaman kullanma imkânı yok" AÖ13.

"Görev yaptığım okulda araç-gereç sıkıntısı çok çekiyoruz. Bu durumun matematik fen bilimleri dersleri başta olmak üzere çok olumsuz etkileri oluyor. Okulun fiziki imkânları da eksiktir. Öğrenciler köy okulu olması nedeni ile malzeme bulmada yetersiz kalıyor. Bu sorunlar eğitimin genel bakışından kaynaklanmaktadır" Y2.

"Çalıştığım okulda labaratuvar bulunmuyor. Fen öğretmeni olduğum için buna ihtiyaç duyuyorum. Malzemelerimiz eksik ve yetersiz kalıyor. Çünkü öğrenci sayısı çok fazladır. Etkinlik yapmak istesem öğrencilere tüm malzemeleri kendim sağlamam gerekiyor. Defter, kitap ihtiyaçları bile çok fazla. Okula ayrılan bütçe çok az. Gerektiğinde biz vermek zorunda kalıyoruz" Ö21.

Ortaokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anket çalışmasında okulların fiziksel koşullarının eğitimi devam ettirebilmek için yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu sorunun nedeni olarak merkezi algının eğitime bakış açısını gösteren öğretmenler özellikle öğrenci sayısının fazlalığından ve dolayısı ile derslik eksikliğinden yakınmaktadır. Özellikle fen, kimya, biyoloji gibi yaparak yaşayarak öğrenilmesi daha mümkün ve kalıcı olan disiplinlerde yaşanan labaratuvar eksikliği çalışmanın yapıldığı bölgenin fen bilimleri açısından yetersiz donanıma sahip olduğunu göstermektedir.

Güneş, Şener, Germi ve Can'a göre, Doğa ve doğa olaylarını doğru değerlendirebilmek için iyi bir fen eğitimi almış olmak gerekir. Bu nedenle çocuklarımıza fen bilimlerini sevdirebilmek, her gün karşılaştıkları olayların fen bilimlerinin birer parçası olduğunu gösterebilmek, onları birer fen kafalı birey haline getirebilmek için yaşadıkları çevreyi büyük bir fen laboratuvarı haline getirmek gerekmektedir. Laboratuvar, bazı kavram veya konuların öğrenciye bizzat yaptırarak, denenerek veya gösterilerek öğretildiği sınırları belirlenmiş ve kontrol edilebilir bir ortamdır. Bu ortamlar bilginin kullanıldığı, problemin tanımlandığı, el becerileri ve işlem yeteneklerinin geliştirildiği ortamlardır. Laboratuvarlar birçok gözlem veya soyut algılamalar sonucu zihinde oluşan soruların somutlaştırılarak anlam kazandığı, elde edilen bilgilerin yaşamsal değere sahip olduğunun anlaşıldığı ortamlardır (M. Handan Güneş; Nilay Şener; Nuray Topal Germi; Nesrin Can, 2013). Fen bilimleri açısından yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi ortadayken onun eksikliği özellikle çalışmanın yapıldığı alanda öğrencilerin doğa bilimlerine dönük olumsuz tutum takınmasını ve sonucunda başarısızlığı getirmektedir.

Doğa bilimleri gibi diğer birçok diğer derste de yaşanan araç-gereç eksiklikleri bireyin bilgiyi edinmesinin önüne geçmektedir. Bilginin edinilmesinin önündeki engel bireyi eğitimin her basamağında etkilemektedir. Çalışmanın lise düzeyinde ki katılımı (n=12) ise çalışma kapsamında tespit edilen eksikliklerin ileri düzey eğitimde dahi görünür olduğunun tespiti açısından önemlidir. Bu olumsuz etki lise düzeyinde ki katılımcılar tarafından da tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından üzerinde durulan konular arasında öğrencilerin ilkokul düzeyinden temel beceri ve bilgileri edinmeden lise düzeyine çıkıyor olmasıdır (n=8). Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi eğitim seviyeleri zincirleme reaksiyon gösterirler. Bir önceki seviye bir sonraki seviyenin temelini atacağından herhangi eğitim düzeyindeki yetersiz koşullarda gerçekleşen eğiti-öğretim bireyin eğitim hayatı boyunca etkili olacaktır.

> *"Lisede görev yaptığım için insan ister istemez öğrencilerinden en azından okuduğunu anlamayı ve dört işlem yapma yetisine sahip olmayı bekliyor. Bunların ikisi olmayınca maalesef kimyadan da bir başarı beklemek saçmalıktan öteye gitmiyor" Ö6.*
>
> *Bir lise matematik öğretmeni olarak toplama çıkarma yapamayan öğrencilere türev anlatmaya çalışıyorum. Eksiklerini tamamlasam müfredatı yetiştiremiyorum" Ö7.*

Bilgiye erişimin önündeki engeller kaldırılmadığı sürece her yerde olduğu gibi çalışmanın yapıldığı alanda da eğitim gören öğrencilerin başarı düzeyleri düşük olacaktır. Ayrıca öğrencilerin geleceğe dair umut ve planları olmamakta ya da düşük profilli olmaktadır.

MEB bütçesinin analizi

Bu aşamada son olarak değinilecek konu genel bütçeden eğitime ayrılan payın analizi olacaktır. Yetersiz bütçe sorunu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından dillendirilmiş ve bu sorunla birlikte eğitime bakış açısının hızlıca değişmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının genel bütçeden aldığı payın yıllara göre değişiminin incelenmesi birkaç açıdan analizi derinleştirecektir. Bu bağlamada tablo 7'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel bütçeden aldığı payın yıllara göre değişimi ve bütçenin kendi içinde dağılımı katılımcıların yetersiz bütçe tespitlerinin incelenmesi açısından

veri sağlayacaktır. Ayrıca katılımcıların yetersiz bütçe tespitlerine üretilen çözümlerin finansal ağı için veri sağlanabilir.

Tablo 7

Milli Eğitim Bakanlığının Genel Bütçeden Aldığı Payın Yıllara Göre Değişimi (TL)

Yıllar	**Personel Giderleri**	**Sos. Güv. Dev. Prim. Gid.**	**Toplam Bütçe**	**Personel Gider. Top. Bütçeye Oran**	**MEB bütçesi Genel Bütçeye Oran**
2018	63.503.243.000	9.785.948.000	92.528.652.000	%79.2	%12
2017	58.522.662.000	8.926.306.00	85.048.584.000	%79.3	%13.2
2016	52.735.625.000	8.109.878.000	76.354.306.000	%80	%13.38
2015	42.234.718.000	6.603.091.000	62.000.248.000	%79	%13.11
2014	38.261.980.610	5.940.776.000	55.704.817.610	%80	%12.81
2013	32.983.039.000	5.210.407.000	47.496.378.650	%81	%11.76
2012	27.707.909.190	4.523.065.000	39.169.379.190	%82	%11.16
2011	24.609.049.000	3.882.102.000	34.112.163.000	%83	%10.91
2010	19.984.011.000	3.405.144.000	28.237.412.000	%83	%9.84
2009	18.488.279.548	2.131.919.452	27.446.778.095	%74	%10.3
2008	15.404.236.000	1.816.273.000	22.915.565.000	%75	%10.3
2007	13.488.829.000	3.165.296.000	21.355.634.000	%77	%10.42

Kaynak: T.C. Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü,
MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, 2017

Bakanlıkların ülke genelindeki yaygınlığı, personel sayısı ve kurum oluşturan diğer unsurlar göz önüne alındığında ülke genelinde ki en büyük kamusal kurum olma özelliğini taşıyan Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan pay daha detaylı ve doğru incelenmelidir. Anket ve görüşmelere katılan öğretmenlerin %90'a yakınının en çok değindiği problem yetersiz bütçe olmuştur. Daha öncede değinildiği üzere 2007'de 13

milyar TL, 2014 yılında 55 milyar TL olan MEB bütçesi 2016 yılında 76 milyar TL 2018 yılında ise 92 milyar TL olarak belirlenmiştir. MEB bütçesi, bu paragrafa değin bahsedilen artan okul, derslik, öğretmen ihtiyacı ve acil çözüm bekleyen altyapı sorunları gibi onlarca eksiğe rağmen sadece rakamsal bir büyüklükte kalmıştır demek yanlış olmayacaktır.

Bu büyüme incelenirken MEB bütçesinin milli gelir içerisindeki yerinin analizi önem göstermektedir. Tablo 8'de ortaya konan verilere bakıldığında MEB bütçesinin milli gelire oranı OECD ülkelerinin ortalaması olan %6'nın üçte biri oranında %2,69 olmuştur (Eğitim-Sen, 2018, 2018 Eğitim Bütçesi Eğitim Harcamalarını Yine Halkın Sırtına Yıkıyor). 2007 yılı verilerine göre MEB'e ayrılan bütçenin milli gelire oranı %2,53'tür. Bu iki veri ile söylenebilir ki MEB'e ayrılan bütçenin 10 yıl içerinde hiç değişmemiş olması buraya kadar sıralanmış sorunlara kaynak olarak gösterilen "okullara ayrılan yetersiz bütçe" söyleminin gerçek olduğunu ve yıllar içerisinde herhangi bir çözümün üretilmediğini göstermektedir.

Tablo 8

Bazı OECD ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması (ABD Doları) 2015

Ülkeler	**İlkokul**	**Ortaokul**	**Lise**
İspanya	7.111	9.137	9.145
İtalya	8.426	9.079	7.352
Portekiz	7.380	9.518	7.477
Güney Kore	11.047	12.202	8.141

(Devam Ediyor)

Tablo 8 (Devam)

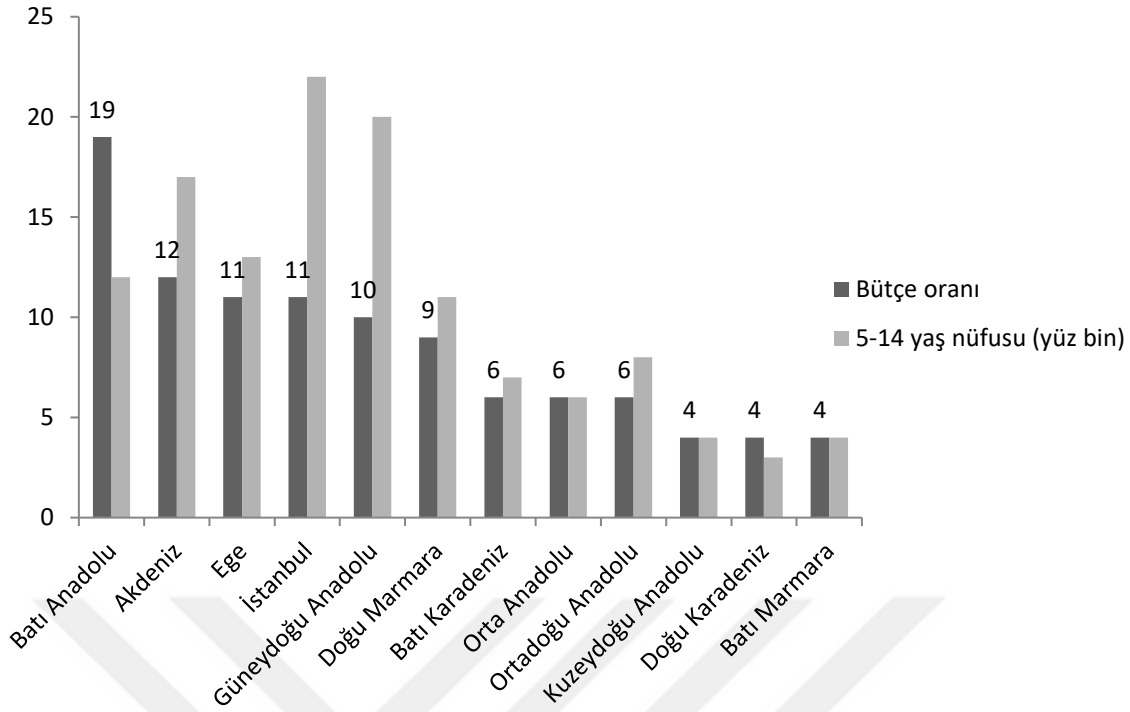
Bazı OECD ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması (ABD Doları) 2015

Ülkeler	İlkokul	Ortaokul	Lise
Macaristan	5.089	5.870	7.068
Avusturya	11.689	15.477	13.138
Çek Cum.	5.207	8.476	6.365
Türkiye	4.134	3.511	7.018
OECD Ortalama	8.656	10.010	11.202

Kaynak: OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. Conselho Nacional Educaçao

Tablo 8'deki verilerle birlikte Türkiye'nin öğrenci başına yapılan harcamalar göz önüne alındığında OECD ülkeleri arasında son basamaklarda yer aldığı gözlemlenmektedir. Türkiye'de öğrenci başına yapılan kamusal eğitim harcaması OECD ortalamasının ilk ve ortaokul düzeyinde 4 kat altında kalmıştır. Bu harcamalar OECD ülkeleri ortalaması için ilkokul seviyesinde 8 bin 656, ortaokul seviyesinde 10 bin, ortaöğretim seviyesinde 11 bin 202 dolardır. Türkiye'de ise bu harcamalar ilkokul düzeyinde 4 bin 134, ortaokul düzeyinde 3 bin 511, ortaöğretimde 7 bin dolardır. Türkiye ile diğer OECD ülkeleri arasında kademeler bazında yapılan harcamalar arasında önemli bir fark bulunmaktadır ve bu veriler ankete katılan öğretmenlerin tespitlerini desteklenmektedir.

Şekil 1'deki verilerle eğitim bütçesi alt sınıflandırmasında bütçenin bölge dağılımı analiz edildiğinde ise bütçeden araştırmanın yapıldığı bölgeye düşen pay dikkat çekmektedir. Dikkat çekici unsur ise öğrenci nüfusuna rağmen MEB bütçesinin bölgesel dağılımındaki eşitsizliktir. Bu eşitsizlik ise çalışmanın yapıldığı Güneydoğu Anadolu Bölgesi için yetersiz bütçe sorununun kaynaklarından biri olarak sıralanabilir.

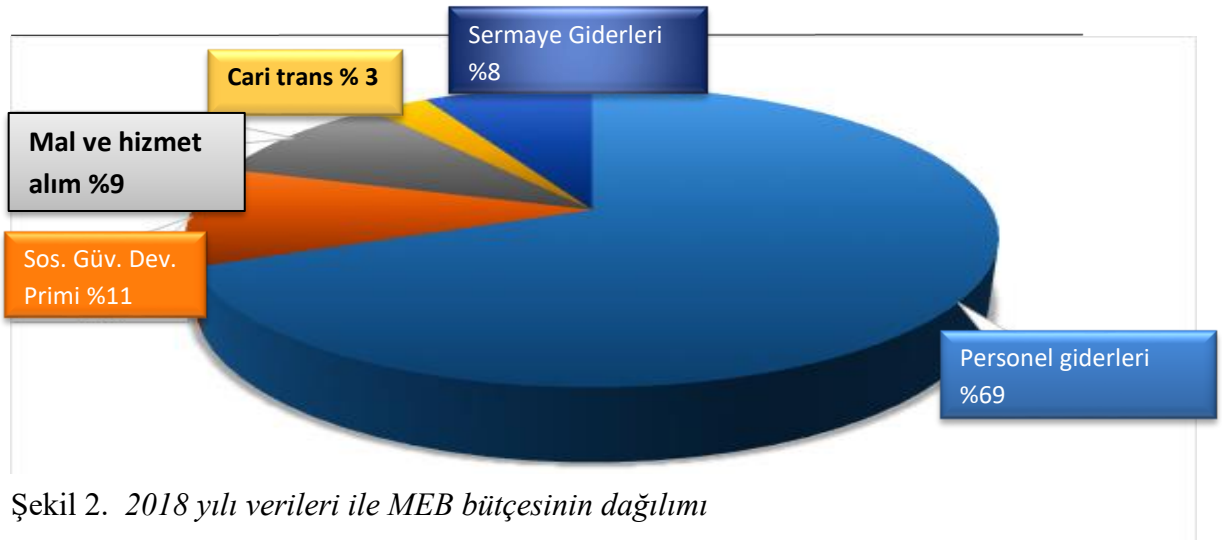


Şekil 1: *Merkezi yönetim bütçesi içinde eğitim hizmetleri fonksiyonel sınıflandırması altında yapılan harcamaların bölgelere göre oransal (%) dağılımı (2017)*

Şekil 1'deki veriler analiz eklendiğinde yetersiz bütçenin ayrıldığı görüşünde hem fikir olunan MEB bütçesinden Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne düşen payın da diğer bölgelerle karşılaştırıldığında düşük olduğu söylenebilir. Şekil 2 de ortaya konan veriler içinde bölgelerin nüfus yoğunlukları da verilmiştir. 5-14 yaş aralığı nüfusunun yaklaşık 2 milyon olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne MEB bütçesinden düşen pay %10'iken belirtilen yaş aralığındaki Batı Anadolu nüfusu 1,2 milyon fakat MEB bütçesinden ayrılan pay bütçenin %18,6'sı, nüfusu 1,7 milyon olan Akdeniz'in bütçe payı %11,6, nüfusu 1,3 milyon olan Ege bölgesinin bütçe payı % 11,2'dir. Bu verilerle de OECD ortalamalarının altında bir oranla merkezi bütçeden ayrılan MEB payının yanında, MEB bütçesi içerisinde de okul çağı nüfusuna oranla Güneydoğu Anadolu bölgesine ayrılan bütçe payı araştırmaya katkı sunan öğretmenlerin adil olmayan ve yetersiz bütçe dağılımı tespitleri doğrulanmaktadır. Eğitsel sorunlar başlığı altında verilen öğretmen görüşleri bölgenin derslik, bahçe, labaratuvar, kütüphane… vb gibi en temel fiziksel koşullarının bile eksik olduğunu ortaya koymuştur. Bütçe konusunda OECD sıralamalarında en alt sıralarda yer alan MEB ve bu düşük bütçeden araştırmanın

yapıldığı bölgeye aktarılması gereken bütçenin aktarılmaması birçok sorunun temel sebebi olmuştur.

Ülke genelinde en yaygın kamu kuruluşu olan ve buna rağmen yaygınlaşma konusunda eksiği devam eden MEB'in bütçe rakamlarının yalnızca rakamsal büyüklükte kalması ayrılan bütçenin MEB içerisinde dağılımının nasıl olduğu sorusunu ortaya çıkarıyor. Şekil 2'deki verilerle MEB bütçesinin kendi içinde ki dağılımı 2018 yılı için incelenmektedir.



Şekil 2. *2018 yılı verileri ile MEB bütçesinin dağılımı*

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017

2007 yılında 758.650 olan personel sayısı 2018 yılına gelindiğinde 1.030.000'e ulaşmıştır. 2007 yılı verilerine bakıldığında MEB'e ayrılan bütçenin %77 gibi bir oranı personel giderlerine (sosyal güvenlik primleri ile birlikte) ayrılmaktayken resim 1'de görüldüğü üzere 2018 yılı itibari ile bu oran %80'e çıkmıştır. Bütçenin bu kalemindeki oransal artış miktarı diğer kalemler için azalma anlamına gelmektedir. Bu saptama 2002 yılında MEB bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan payın %17,18 olduğu, 2016 yılında %8,23'e, 2018 yılında ise %8,36'ya düşmesi ile desteklenip açıklanabilir (Eğitim-Sen, 2018, 2018 Eğitim Bütçesi Eğitim Harcamalarını Yine Halkın Sırtına Yıkıyor), (Eğitim-Sen, 2018, 2018 Eğitim Bütçesi Eğitim Harcamalarını Yine Halkın Sırtına Yıkıyor). Ayrıca tablo 2 (sayfa 30) ve tablo 5 birlikte değerlendirildiğinde merkezi yönetim bütçesinin 2007 yılından 2018 yılına kadar %280 oranında artmasına rağmen MEB bütçesinin merkezi bütçeye oranının %20'lik bir artış göstermesi dikkat

çekicidir. Hâlihazırda yetersiz bütçenin varlığı söz konusuyken merkezi bütçenin artışı karşısında MEB bütçesinin artışının çok küçük oranda kalması Eğitim alanındaki finansman sorununun daha da derinleşmesine sebep olmuştur.

Tablo 9

Türkiye ve OECD ülkelerinde öğretmenlerin yıllık net maaşlarının karşılaştırılması (dolar)

Ülke	**Başlangıç maaşı**	**En üst Kıdemdeki öğretmenin maaşı**
Türkiye	*8.142**	9.214*
OECD	30.817**	59.639**

**2019 veileri* ***2018* (tedmem, 2018)*verileri*

Kaynak: Tedmem. (2018). *Bir bakışta Eğitim 2018*

Bütün bunların yanı sıra öğretmenlerin bir yıllık maaşları da üzerinde durulan MEB bütçesinden karşılanmaktadır. Bütçe konusundaki olumsuz veriler öğretmen maaşlarında da kendini göstermekte ve OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır. Tablo 7'de görülmektedir ki OECD ülkelerinde 2018 verileriyle mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin maaşı 30 bin 800 ile 34 bin 900 dolar arasında değişmekteyken Türkiye'de 8 bin 100 dolar seviyelerindedir. Yine OECD ülkelerinde en üst kademedeki bir öğretmenin maaşı 60 bin dolar civarındayken, Türkiye'de 9 bin 200 dolar civarındadır. Bu veriler öğretmenlerin sosyal ve kültürel yaşamlarında, kişisel gelişimlerinde, sağlık ve eğitim hizmetlerine ulaşımlarında ve hayata dair her konuda etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonlarında da etkili olmaktadır. Tüm bunların eğitim-öğretime olumsuz etkileri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yaşamsal Alana İlişkin Sorunlar

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan sorular arasında bir diğeri olan "Görev yaptığınız yerde yaşamınızı sürdürürken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?"

sorusu karşılığında öğretmenlerden alınan cevaplar uyarınca çalışma alanında yaşanan sorunlara karşı bir bakış açısı geliştirilebilir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre en asgari insani ihtiyaçların büyük bir sorun olarak ortada durduğu görünmektedir. Barınma, beslenme, haberleşme ve iletişim, biyolojik ve fiziksel ihtiyaçlar, farklı sosyal ve kültürel birikimlere karşı tutumlar, toplumsal düzeni sağlamanın yolu olarak görünen güvenlikçi politikalar, ulaşım gibi asgari düzeyde insani gereksinimlerin ağırlıklı olarak beyan edildiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda ve bu soru altında tipik olarak tespit edilebilecek bazı ifadeler kategorik olarak sınıflandırılabilinir.

Bu sınıflandırma:

a) barınma ve beslenme

b)ulaşım ve haberleşme

c) Sosyal ve kültürel yaşam

d) güvenlik

basamakları ile yapılandırılabilir.

Buna göre bu soru kapsamında ilk olarak, barınma-beslenme kategorisi ele alındığında bu kategori altında ifade edilen tespitlerin bazıları şöyledir:

Barınma ve Beslenme

Bu bağlamda katılımcıların en fazla üzerinde durduğu konu barınma olanaklarının yetersizlikleri ve barınma olanaklarının olmayışıdır (n=80). Bu konuda tüm eğitim kademelerinden öğretmenlerin benzer tespitleri bulunmaktadır. Bu tespitlerin içerisinde en çarpıcı olanları ise lojmanların bulunmamasıdır (n=15). Lojmanların olmadığı yerlerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı problemler arasında ulaşım problemleri yer almaktadır (n=10). Ulaşımın imkânsız olduğu yerlerde görev yapanlar içinse kaldıkları köy evlerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaması dile getirilmiştir (n=5). Katılımcılar için lojmanların olduğu alanlardaki sorunlarda dile getirilmiştir. Bu sorunlar arasında en fazla dile getirilen sorun ise lojmanların bölgenin iklimsel ve coğrafi koşullarına uygun olarak yapılmamış olmasıdır (n=54). Bunun yanı sıra lojmanların varlığının ihtiyacı karşılama konusunda da yetersiz olduğu vurgulanmıştır (n=42). Aynı odada koğuş sistemi ile barındıklarının belirten katılımcılar olmuştur. Barınma ile birlikte ortaya çıkan bir diğer konu ise ısınma elektrik ve su gibi

temel ihtiyaçlar ile ilgili çıkan sorunlardır. Katılımcılar görev aldıkları yerleşim yerlerinde kendileri için ayrılan barınma alanlarında ısınma sistemlerinin olmayışını veya yetersiz oluşunu dile getirmişlerdir (n=37). Yapılan ısınma sistemlerinin birçoğunun elektrik kaynaklı ısınma sistemleri olduğu dile getirilmiş ve yoğun kış şartlarının yaşandığı yerlerde görev alan öğretmenler için aşırı maliyetin ortaya çıktığına değinilmiştir (n=6). Maliyetin yanı sıra elektrik kesintilerinin günlük olarak yaşandığı, günlerce devam ettiği dile getirilmiş ve dolayısı ile evlerinin ısınmadığını belirtmişlerdir (n=21). Ayrıca katılımcılar su ve kanalizasyon gibi en temel insani ihtiyaçlar bakımından eksiklikleri de dile getirmişlerdir (n=52). Su şebekesinin olmadığını ve kendi su şebekelerini oluşturduklarını, arıza durumunda şebekenin onarımının kendileri tarafından yapıldığını dile getirmişlerdir (n=41). Kanalizasyon sistemlerinin olmadığını ve kendi kanalizasyon sistemlerini kendilerinin yaptığını dile getirmişlerdir (n=20).

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden bazıları şöyledir:

"Görev yaptığımız yerde lojman mevcut ama yeterli değil. Ev apartman ya da konaklanacak diğer yerlerin sayısı az. Öğretmenlerin birçoğu açıkta kalıyor. Ev kiraları yüksek, elektrik faturaları yüksek ve neredeyse sadece memurlar fatura ödüyor. Bunun yanı sıra günde 3-4 kez elektrik ve su kesintileri olabiliyor. Sağlık kuruluşları eksik, donanımsız ve işinde uzman olmayan personel çalışıyor. Yanlış teşhisler sonucu problemler yaşanıyor. Kurumlar hijyenik değil" (Ö17).

"Burada lojman imkânımız var ancak lojmanlarımızın imkânları sınırlı. Sıklıkla elektrik kesintileri oluyor. Su kesintileri oluyor. Evde 4 bayan yaşıyoruz. Ancak 2 li gruplar halinde yaşanıyor. Ev içi huzurumuz yok. İstemediğimiz insanlarla aynı evi paylaşmak zorunda kalıyoruz. Bu sadece benim yaşadığım lojmanda değil diğer lojmanlarda da geçerli. Giyim ihtiyaçlarımız internet yoluyla oluyor, yeme içme ihtiyaçlarımızı ise ilçeden karşılıyoruz. İlçedeki markete telefon ediyor siparişimizi veriyoruz akşamda siparişlerimizi köy servisleri yardımı ile evimize alabiliyoruz. En zorlandığımız şeylerden birisi de bu kolileri ve su damacanalarını eve taşımak. Benim için gerçekten zor" (AÖ1)

"Yaşadığımız köyde tutulabilir nitelikte bir ev bulunmamakta. Lojmanlar küçük. Sadece iki oda bir salon oluşan bir lojmanda 4 kişi yaşamak zorunda kalıyoruz. Lojmanlar sobalı ancak baca yapmak düşünülmemiş. Daha önce kullanan öğretmenler duvardan baca deliği açmış. Normal bir baca olmadığı

için sürekli duman altında kalıyoruz. Yaz kış elektrik kesintileri yaşanmakta. Bir dönem suyumuz uzun süre kesildi. Geldiğinde ise bir kaç hafta musluktan çamur aktı. Lojmanlar için doğru düzgün arıtma olmadığı için zaman zaman musluklardan değişik böcekler çıkıyor. Hep bir arada olduğu ve hiç köyde dışına çıkamadığımız için öğretmenlerle anlaşamama problemi ve kavgalar sık sık oluyor. Yeme içme alışverişini kendimiz yapamıyoruz. Telefonla ilçeden sipariş ediyoruz. Giyim için alışveriş yapabileceğimiz hiç bir yer olmadığı için internetten alışveriş yapıyoruz. Kargoların köye ulaşması da oldukça zor oluyor. Köyde tabi ki kuaför yok. İlçede bile kuaför yok. Zaman geçireceğimiz herhangi bir mekân yok. Birbirimizin evine bile girip çıkamıyoruz. Etrafın dedikodu yapması vs. Öğretmenleri de birbirinden uzaklaştırdı"(AÖ7).

"Okulun, 1+1 şeklinde tasarlanmış lojmanlarından birinde iki çocuğum ve annemle beraber kalırken barınma konusunda bir sıkıntısı yaşamadım. Ancak çok sık gerçekleşen elektrik ve su kesintileri, özellikle hijyen açısından sıkıntıya düşmemize sebep oldu. Elektrik kesintilerinin çok yoğun ve zaman zaman uzun süreli olduğu bir köyde, elektrik çalışan bir kalorifer sistemi kuran zihniyet yüzünden, odun sobasıyla sürekli uğraşmak, sönmesine engel olmak için neredeyse uykusuz kalmak zorunda kaldık. Köydeki bakkalların temel ihtiyaçları bile karşılayacak donanıma sahip olmaması, köye ilk geldiğimiz zaman endişelenmeme sebep oldu ancak kurulan sistemler, istediğimiz, ihtiyacımız olan her şeye ilçeden sipariş vererek ulaşmamızda hayatımızı çok kolaylaştırıyor" (AÖ8).

"Lojmanımız yok. Ev tuttuk. Fakat kira gideri çok fazla. Eşimin ayrı bir ev masrafı benim ayrı ev masrafım olduğundan sıkıntılı bir süreç oldu. Elektrik her ay neredeyse aynı geliyor. Kaçak elektrik kullananlar var ve bence bedelini biz ödüyoruz. Ayrıca çok fazla elektrik ve su kesintisi yaşıyoruz. Elektronik aletlerimiz bu nedenle arızalandı"(AÖ19).

"Barınma ihtiyacımızı okula ait olan lojman tarafından sağlamaktayız. Bulunduğum lojmanın odaları çok küçük ve bu odada iki öğretmen birlikte kalmak çok zorlamaktadır. Aynı evi dört öğretmen paylaşıyor olmakta çok fazla zorluk ve sorunlar yaşamımıza sebep olmaktadır. Yiyecek ihtiyaçlarımızı ilçeye gidip gelen köy servisleri tarafından karşılanmaktadır. İlçeden verdiğimiz siparişleri onlar getirmektedir. Bayan öğretmen olmamdan dolayı kişisel

ihtiyaçlarımı karşılamakta zorluk çekmekteyim. Köyde fazlaca elektrik ve su kesintisi olmakta bu durum bizi fazlaca sıkıntıya sokmaktadır. Okul-lojman birbirine çok yakın. Okula gelip gitmede sıkıntı yaşamamaktayım" (AÖ20).

"Bulunduğumuz köyde lojman var ama yetersiz kalmakta 4-5 öğretmen bir lojman dairesini paylaşmak zorunda kalıyoruz. Ayrıca köyde çok sık elektrik kesintisi yaşanmaktadır. Bizim bulunduğumuz lojmanda su pompası olduğundan elektrik kesildiğinde sularda kesilmektedir buda lojman sakinlerini çok zor durumda bırakmaktadır. 2013 kışında 10 gün 2015 kışında 18 günlük kesintilerle elektriksiz, susuz, internetsiz kaldık. Yiyecek içecek genelde ilçeye giden dolmuşlar sayesinde giderilmektedir ancak kışın kardan dolayı yollar kapandığında erzak sıkıntısı da çekilmektedir. Burada öğretmenler mağaza olmadığından internetten alış-veriş yapılmakta ancak kargolarını dolmuşlar ücretli getirmektedir. Yeni alınan bir ürün İstanbul'dan Siirt'e daha ucuza gelmekte fakat ilden köye 10-15 lira ücret ödenmektedir" (Ö50).

"Görev yaptığım köyde lojman sıkıntısı olduğu için köy evi tutmak ve orda kalmak zorunda kaldım. Köyde boş ev bulmak zordur boş olan evlerde büyük sorunları olan evlerdir. Kaldığım evde çatlaklar vardı. Kışın o çatlaklardan içeriye giren soğuk hava, rüzgârdan dolayı ısınmada büyük problemler yaşanıyordu. En az 7-8 kişinin yaşadığı büyük evlerde tek başınıza evi doldurmaya çalışmak en büyük problemdi" (AÖ34).

Çalışmanın yapıldığı alanda öğretmenlerin yaşamsal anlamda karşılaştıkları en büyük problemlerin başında barınma ve beslenme ihtiyaçlarının geldiğin söylemek çalışmaya katılan öğretmenlerin tespitleri ışında yanlış olmayacaktır. En temel canlılık ihtiyacı olan bu iki unsur, barınma-beslenme, çalışmanın yapıldığı alanda büyük bir eksiklik olarak ortada durmaktadır. Söz konusu barınma problemleri öğretmen lojmanlarının olmaması veya yetersiz olması, lojmanların asgari yaşamsal donanımdan uzak olması gibi sorunları içermektedir.

Bu başlık odak grup görüşmelerinde de değerlendirilmiş ve tartışma konusu olarak ortaya konmuştur. Odak grup görüşmeleri katılımcılarının bu başlıklı altında yoğunlukla ele adlığı konu lojmanların yetersiz olması ve lojman olanaklarının yaşama uygun olmayışı olmuştur (n=21). Katılımcılar görev aldıkları yerleşim alanlarında otel kiralık ev gibi imkânların kısıtlı olduğunu belirtmiştir (17).

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden birkaçı şöyledir:

"*Çalıştığımız kuruma atamam yapıldığında ilk düşündüğüm konulardan biri barınma sorunum olmuştu. İlçeye inip ilçe milli eğitim müdürlüğü ile göreve başlama yazım için görüşmeye gittiğimde o gün atamamın olduğu gitmemem gerektiğini ertesi gün gidebileceğim söylendi. Bende tamam olur bugün kalacak yer sorunum var nasıl halledebiliriz dediğimde aldığım cevap bu konuda yardımcı olamayız cevabı olmuştu. Hâlbuki ilçede tek bir otel vardı ve otel tamamen dolmuştu. Bu durum meslekle ilk tanışma anım için ürkütücü ve kötü bir anı olarak kalacak sanıyordum fakat öyle olmadı. Barınma sorunumu çözemediğim için atamamın yapıldığı köye giden minibüsü buldum ve köylülerle birlikte köye yola çıktım aklımda lojman ya da köy evine sığınmak vardı. İlçeden biraz uzaklaşmışken şoförü biri aradı ve "Minibüste öğretmen varsa indirin yol üstündeki köylerden birinde çatışma çıkmış." dendi. Şoför durumu açıkladığında "Yapacak bir şey yok, çünkü kalacak yerim yok." demiştim. Bir ülkenin en büyük bakanlıklarından biri olan Milli Eğitim Bakanlığı için bu ayıp yeterde artar sanırım." (OGG-Ö2)*

"*Görev yaptığımız köy çok büyük. Neredeyse 800 öğrencimiz var ve bu sebeple çok sınıf ve normal köy ortalamasının üzerinde öğretmen sayımız var. Neredeyse 30 öğretmeniz burada ve bu sayı göz önüne alındığında kamu hizmeti yapmak için buralara gelen öğretmenlerin barınma sorunu devlet imkânlarıyla çözülmeli. Fakat yaşadığımız durum hiçte öyle değil. Lojmanlarımızdaki oda sayısı çok yetersiz askeri koğuş tarzında kullanıyoruz lojmanlarımızı. Özel hayatımız dinlenme imkânımız… vb olmuyor. Buna rağmen bizden kamu hizmeti bekleniyor." (OGG-Ö4)*

Odak grup görüşmelerinin yapıldığı 3 yerleşkenin ikisi kırsal alan birinin ise kısmen kentleşmiş olması bu başlık açısından farklılıkların daha net görünmesini sağlamıştır. Odak grup görüşmelerinde Uludere ve Doğan köy dışında Bismil ilçesinde yapılan görüşme de barınma başlığı altındaki değerlendirmeler bir sorun tespitine ulaşmamıştır. Bismil ilçesinde yapılan toplu görüşme katılımcılarının barınma başlığında ki tespiti yüksek kira bedelleri olmuştur (n=6). Bunun yanı sıra ev kiralayarak barınma sorununu çözen öğretmenler memur oldukları için daha fazla kira istendiğini belirtmiştir (n=6).

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden bir kaçı şöyledir:

"*Bulunduğumuz ilçe de barınma sorunu olduğunu düşünmüyorum. Köy okulu olmadığı için lojman beklentimiz yok. Ayrıca kiralık ev bulma sorunumuz da yok." OGG-Ö10*

"*İlçemizde barınma sorunu yok fakat ev kiraları özellikle memur olduğumuzu öğrendiklerinde fahiş fiyatlara çıkıyor. Bu durum zaten geçim sorunu yaşayan bizler için önemli bir sorundur." OGG-Ö11*

"Devlet konutu" kavramı sosyal devlet anlayışını barındırmaktadır. Bu anlayış ile devlet varlık sebebi vatandaşlarının yaşamsal ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılamalı ve korumalıdır. Liberal ekonomi ve her "şey"i piyasa kavramı ile bütünleştirme çabası devlete yani kamuya ait olan ve devletin yani kamunun doğrudan yönetim ve kullanımında olan konutların da ortadan kalkmasına neden olmaktadır buda kamunun zayıflaması olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte asgari yaşamsal ihtiyaçların komu denetiminden çıkası ve piyasa sisteminin değer yargılarına terk edilmesine sebep olabilir demek yanlış olmayacaktır. Alkışer ve Yürekli'nin aktarımı ile İslamoğlu ve İnan'a göre, Devlet konutunun zayıflamasında en önemli nedenlerin başında devletin liberal toplum ve serbest piyasa anlayışı gelmektedir. Devletin düzenleme işlevi, devletin kural yapma, kurumlar oluşturma kabiliyetidir. (Alkışer ve Yürekli, 2004).

Kamunun varlığı ile ortaya çıkan devlet kurumu, varlığının sebebi olan halkın yaşamsal ihtiyaçlarının korunmasında ve karşılanmasında bir yönetim sistemi oluşturur ve bunu kamu yararına yapar. Kamu yararına kamu için çalışanların ise çalıştıkları alanda yaşamsal ihtiyaçlarının asgari düzeyde karşılayabilmesi devlet aygıtının başat görevidir. İşçi ve özellikle memurlar için sağlanan ve kamu ya da devlete bağlı ucuz kiralık konutlara lojman denmektedir (Alkışer ve Yürekli, 2004). Sosyal Mesken ve Lojman ifadesine ilk kez yine 1960'lardaki 27. IX. İnönü Hükümeti Programında rastlanmaktadır (TBMM, 1962). 27. Hükümet programında geçen "Sağlık personelinin mahrumiyet bölgelerinde istekle çalışmaları için gerekli imkânlar, genel personel rejimi ıslahatı içinde göz önünde bulundurulacaktır. Sağlık personeli yetiştiren kurumlar çoğaltılacak ve geliştirilecektir" (TBMM, 1962) metni, kamu için çalışan devlet personeli için gerekli imkânların sağlanması gerekliliğinin 1960'lı yıllarda dillendirildiğini ortaya koymaktadır. İki kutuplu dünya tarihi açısından normal ve

olması gereken bir sosyal devlet anlayışı olarak görülebilen bu yaklaşım Sovyetler Birliğinin çökmesi ile yerine piyasa ekonomisine terk etmiştir.

Son 20 yılın hükümet programlarında kamu görevlilerinin lojman ihtiyaçlarına ve barınma alanlarının standartlarına yönelik hiçbir şey dile getirilmemiştir. Bunun aksine kamu görevlilerinin maaşlarından alınan kesintilerle finanse edilip iyileştirilen ve geliştirilen sosyal tesislerin kapanması bulunduğu arazilerin özel kişi ve kurumlara satılması ortadadır. 2003 yılı içinde çıkarılan KHK ile sosyal devlet anlayışının yerini piyasaya terk ettiği anlaşılabilir. 66 tesisin satışa sunulduğu dönemde bu tesislerden 13'ünün Maliye Bakanlığı'na, 10'unun Tarım ve Köyişleri, 10'unun Kültür ve Turizm, 8'inin Milli Eğitim, 6'sının Bayındırlık ve İskân, 6'sının da Sağlık Bakanlıklarına ait olduğu anlaşıldı. Diğer sosyal tesislerin ise Adalet, İçişleri ve Enerji Tabii Kaynaklar Bakanlıkları ile Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Gençlik Spor Genel Müdürlüğü, il özel idareleri ve çeşitli üniversitelere ait olduğu belirlendi (MSNBC, 2003). Yönetim, kullanım ve standartların iyileştirilmesi yerine tercih edilen satış politikası çalışmanın yapıldığı alanlarda öğretmenlerin tespitlerini haklı çıkarıyor demek doğruluk kazanabilir.

Çalışmanın yapıldığı alanda öğretmenlerin lojmanlarla ilgili belirttiği sorunların başında lojmanların ihtiyacı karşılamayan yapılar olması vardır. En azından öğretmenlerin tek kişilik odalarda kalabileceği sayıda oda sayısının olması istenmekte ve bir odayı bir den fazla kişi ile paylaşmanın zorlukları aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra yine ankete katılan öğretmenlerin tespiti ile yapısal sorunlardan biri olarak lojman bina inşasının bölgesel özellikler göz önüne alınmadan ve yer zemin etüdünden yoksun yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Sıklıkla elektrik kesintilerinin olduğu kış aylarında 2 haftaya varan elektrik kesintilerin yaşandığı bölgede lojman su ihtiyacının elektrikle çalışan bir hidrofor aracılığı ile sağlanması bölgesel koşullara uygun olamamakta ve büyük bir sorun olarak ortada durmaktadır. Bu sorun asgari insani ihtiyaçlarının, "mutfak, banyo, tuvalet, temizlik vb." karşılanamadığı uzun günlerin kamu çalışanları için büyük bir demoralizasyon kaynağı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Moral değerlerin yanı sıra büyük sağlık sorunlarının temel sebebi olabilecek ve hayati sorunlara yol açabilecek bir sorun olduğu göz ardı edilmemelidir. Her "şey"i alınır-satılır gören piyasa mantığı ile halk yararına ve halk için çalışmanın pek mümkün olmadığı asgari yaşam standartlarından yoksun kamu çalışanları için yapılmış konutlarla da görünmektedir.

Lojmanların standartsızlığı ve ıslahı için yetersiz bütçenin yanı sıra bu kategoride ele alınması gereken bir diğer konu ise yine bir diğer asgari canlılık özelliği beslenme ihtiyacının nasıl karşılandığı sorunudur. Bu kategoride dikkat edileceği üzere tüm canlıların ortak özelliklerinin başında gelen barınma ve beslenme alt başlıkları bulunmaktadır. Binlerce yıllık evrimin ardından gelişen insan ve toplum yapısı ile daha kompleks ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır fakat piyasa sisteminin geldiği noktada araştırmanın yapıldığı bölgede öğretmenlerce tespit edilen ilk sorunların başında barınma ve beslenmenin gelmesi günümüz koşullarında sosyal devlet anlayışının konumlanışını ve bunun yanı sıra en temel insani ve hatta canlılık ihtiyaçlarının dahi tartışılır konuma geldiği göstermektedir.

Ulaşım ve Haberleşme

Beslenme ihtiyaçlarının karşılanması ile iç içe girmiş bir diğer koşulda ulaşımdır. Özellikle bölge köylerinde çalışan öğretmenlerin temel beslenme ihtiyaçları ve tüm diğer ihtiyaçlarını karşılamasının en önemli yolu günde bir defa gidiş-geliş yapan servislerdir. İhtiyaçların karşılanmasında yaşanan bu zorluğun yanı sıra ilişkilendirilen diğer unsur olan ulaşım unsuru devreye girdiğinde ise çok daha başka bir sorun ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın yapıldığı bölgede özellikle köy benzeri küçük yerleşim merkezlerinin ulaşım alt yapılarının kötü olduğu belirtilmektedir. Köy okullarında görev alan öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunların başında erzak, ilaç, kişisel bakım ürünleri temini olmuştur (n=40). Katılımcılar ilçe veya belde merkezlerinden sipariş ettikleri ürünlerin köye ulaşması için birden fazla faktörün aynı anda olgunluğa ulaşması gerektiğini dile getirmişlerdir (n=34). Bu şartları yolların açık olması, köyden giden ve geri gelecek bir aracın olması gibi sıralamışlardır. Bu tespiti destekleyen en belirgin demeç ise Ö50 kodlu öğretmenin ifadesidir:

2013 kışında 10 gün 2015 kışında 18 günlük kesintilerle elektriksiz, susuz, internetsiz kaldık. Yiyecek içecek genelde ilçeye giden dolmuşlar sayesinde giderilmektedir ancak kışın kardan dolayı yollar kapandığında erzak sıkıntısı da çekilmektedir (Ö50).

Görüldüğü üzere bu sorunun tekrar eden bir sorun olduğu söylenebilir. Bu tekrar eden sorunun yalnızca ulaşımı etkilemediğini sağlık, beslenme gibi çok kritik yaşam alanlarını da etkilediğinin altı çizilmelidir.

Ayrıca katılımcılar için görev aldıkları yerlerden ailelerinin yanına gidebilecekleri ulaşım ağlarının olması da önem arz etmektedir (n=62). Yaşanan terör olayları, stabilize yolların sağlıksızlığı ve en ufak hava olayında işlerliğini kaybetmesi gibi durumlar dile getirilmiştir. Aileye ulaşımın yanı sıra yıl boyu küçük bir yerleşim alanında kalmak zorunda kaldıklarını belirten katılımcılar bu durumun üstesinden gelmek için yakın şehirlerde kültürel, sportif veya turistik gezi yapma imkânının önemine değinmişlerdir (n=43). Katılımcılar ulaşım kadar haberleşme imkânı da önemsediklerini dile getirmişlerdir. Sıklıkla elektrik kesintilerinin yaşandığını, GSM şebekelerinin sağlıklı çalışmadığı dile getirilmiştir (n=32).

Ulaşım ve haberleşme ile ilgili en tipik ifadelerden bir kaçı da şöyle sıralanabilir:

"İnternet kesintisi ve GSM operatörlerinin de kesintileri ailemiz ile olan iletişimimiz de problem yaratmaktadır" (Ö2).

"Uçak ücretleri ne kadar yüksek olursa olsun sefer sayısının azlığı daha çok etkiliyor. Örneğin Siirt'ten Ankara'ya haftanın 3 günü birer saat sefer var" (AÖ1).

"Buradan çıkışlarımız sadece uzun süreli tatillerde gerçekleşiyor. Erkenden alınırsa bilet fiyatları (uçak) uygun oluyor fakat bir kaç gün kala alınır ise çok pahalı bilet fiyatları ile karşılaşıyoruz" (Ö1).

"Ulaşım çok sıkıntılı ve köyden sadece hafta içi sabah bir araç kalkmaktadır. Bu durumdan dolayı bizim dönem içerisinde hiç bir şekilde köyden çıkma imkânımız bulunmamaktadır. Biz dönem başı gelip, dönem sonu çıkmaktayız" (AÖ20).

"Görev yaptığım yerin fiziki anlamda çözülmesi gereken en önemli sorunu ulaşımdır. Ailenin, sevgilinin, nişanlının yanına gitmek bir tarafa dursun kişisel ihtiyaçlarımızı karşılamak için bağlı bulunduğumuz ilçeye veya ile gitmek bilir çok zor ve yorucu. Gidiş-geliş yaptığımız yollar yok denecek kadar berbat bir durumda. Bu mağduriyet sadece biz değil aynı yolu kullandığımız diğer 5 köyün insanları da yaşıyor. Köyümüzü, okulumuzu ziyarete gelen valimiz, kaymakamımız yolun kullanılamayacak kadar kötü olduğunu bildikleri için özel askeri helikopterle geliyorlar. Biz helikopter istemiyoruz, yolumuzun düzeltilmesini ve gerçek anlamda çok sıkıntı çektiğimiz bu sorunumuzun giderilmesini istiyoruz" (Ö48).

"Bir eğitim dönemi boyunca onları görememekteyiz. Duygusal olarak da bize sıkıntı oluşturan bir durumdur. Manisa da oturmaktayım aktarmalı uçaklarla evime ulaşmaktayım. Bilet fiyatları çok pahalıdır. Geliş-gidiş maaşımın yarısını bilete harcamak zorunda kalıyorum" (AÖ20)

Daha önce değinildiği üzere koşulların ülkenin diğer bölgelerine göre daha çok daha zor olduğu bölgede çalışan öğretmenler için tatil zamanlarında ailelerinin yanına gitmek, onlar için büyük bir motivasyon kaynağı haline gelmiştir. Yanı sıra evli olup eşi ve çocuğundan ayrı kalmak zorunda olan öğretmenler için bu durum çok daha kritiktir. Mesleki açıdan bakıldığında isteklendirme kaynağı olan bu ziyaretlerin şartların hali hazırda zor olduğu bölgelerde çalışan öğretmenler için iyileştirilmesi gerekmekte ve pozitif ayrımcı tutum değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme yalnızca mesleki isteklendirme için değil insani bir hak olarak yapılmalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tespitleri ve kolayca internet üzerinden erişilebilecek verilerin ışığında ülkenin güneydoğusundan İstanbul, İzmir, Ankara gibi illere gitmek için alınan uçak biletleri fiyatlarının eğitim-öğretim sezonunun bitimi ve başlangıcı dönemlerinde 500-600 TL ye kadar ulaştığı ortadadır. Bununla birlikte köyde görev yapan bir öğretmenin ilçeye, ile ve havalimanına ulaşmak için masrafları da göz önüne alındığında tatil dönemlerinde ailenin yanına gidiş-geliş masrafları ülkemizde çalışan bir asgari ücretli işçinin bir aylık çalışması karşılığı aldığı ücrete erişmesi oldukça çarpıcıdır.

Ulaşım ve haberleşme başlığı odak grup görüşmelerinde de ele alınmış ve çarpıcı tespitler elde edilmiştir. Bu başlık altında özellikle Doğan köy ve Uludere'de görev yapan öğretmenlerin tespit ve önerileri dikkat çekmiştir. Tatil dönemlerinde ailelerine ulaşmak için harcanan zamanın 35 saate ulaştığına değinilmiş ve hava ulaşımı fiyatlandırmasının öğretmenler için çok pahalı olduğu vurgulanmıştır.

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden bir kaçı şöyledir:

"Siirt ili Pervari ilçesinin en uzak köyünde öğretmenlik yapıyoruz buradan ilçeye ulaşmanın 5 saat sürüyor ve buradan Edirne'ye gitmek ayrıca 30 saat toplamda 35 saatlik yolculuk sonunda aileme ulaşabiliyorum. Bunu kara yoluyla yapmak zorundayım çünkü hava yolculuğu çok ama çok pahalı. Özellikle

tatil dönemlerinde 500-600 TL ye kadar çıkan fiyatlar oluyor. Bu nedenle kara yolunu kullanmak zorundayız." OGG-Ö4

"Uçak yolculuğu pahalı fakat devlete ait bir hava yolu işletmesi var. Bu kamu işletmesinden kamu çalışanlarının indirimli faydalanması gerekiyor. Hele ki bizim gibi mahrumiyet bölgelerinde hizmet eden öğretmen sağlıkçı ve diğer kamu görevlileri için bu çok önemli bir konu. Bayram tatilleri bizi için çile haline geliyor en fazla 9 gün olan bayram tatillerinin gidiş dönüş 3-4 günü yolda geçiyor yani tatilin yarısı…"OGG-Ö3

"Bu durumun düzeltilmesi öncelikle ulaşım alt yapı sorunlarının giderilmesi ve MEB'in THY ile yapacağı bir protokolle sağlanabilir." OGG-Ö1

"*Matematik öğretmeniyim ailem Bandırma'da ve tatil dönemlerinde bulunduğum yerden ailemin yanına gitmek için en az bir buçuk gün harcıyorum. Okulumuzdan ilçe merkezine günde bir sefer oluyor. Onu kaçırmak demek bir gün geciktiniz demek. İlçeye gitmekle iş bitmiyor oradan ile geçmek oradan Mardin'e ve Kızıltepe'den uçağa binmek… Bütün bunlar hem yorucu hem de külfetli işler." OGG-Ö5*

Odak grup görüşmesi sonucunda öğretmenlerin ulaşım sorununun okul ev arasının dışında tatil dönemlerinde ailelerine ulaşımlarında da ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu sorunlar bozuk yolların varlığı uzun ulaşım süreleri ve fahiş fiyatlı hava ulaşımı olarak sıralanabilir.

Sosyal ve Kültürel Yaşam

Çalışmanın yapıldığı bölgede görev alan öğretmenlerin 2. soruda değindiği bir diğer alt başlık ise sosyal ve kültürel hayatta yaşanan sıkıntılar olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan 94 öğretmenin 73'ü başka illerden çalışmanın yapıldığı bölgeye gelmiştir. Yaşam tarzları ve sosyo-kültürel alışkanlıkları bakımından bölge yaşam standartlarına uyum sağlayamadıklarını belirten öğretmenler bu durumun kendileri için sorun teşkil ettiği tespitinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda tablo 10'da ortaya konan veriler çalışmanın yapıldığı alanda sinema salonu sayılarını, tablo 11'deki veriler ise araştırmanın yapıldığı alanın kütüphane ve tiyatro salonu verilerini göstermektedir.

Tablo 10

Türkiye'nin güneydoğusunda bulunan sinema salonu verileri

Şehirler	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Van	5	5	5	5	5	8	9	9	15	15
Bitlis	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Hakkâri	1	2	2	1	1	0	0	0	0	1
Diyarbakır	14	9	20	20	27	27	37	44	42	49
Batman	6	6	6	6	11	12	12	12	11	11
Şırnak	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Siirt	0	1	1	1	1	6	11	11	5	5
Mardin	1	4	4	4	11	10	8	6	12	12
Samsun*	31	31	31	31	31	31	31	31	25	25
Çanakkale*	8	6	8	9	9	12	11	16	19	12
Türkiye	**1.514**	**1.647**	**1834**	**1917**	**1998**	**2102**	**2170**	**2356**	**2.483**	**2.692**

Kaynak: (TÜİK, Konularına göre istatistikler- Kültür istatistikleri, 2015), (TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu Gösterge Uygulaması, 2017)

Katılımcıların özellikle üzerinde durduğu konulardan biri de kütüphanelerin yokluğu ve olan kütüphanelerin de yetersiz imkânlara sahip oluşudur. Katılımcılar sosyo-kültürel alandaki en önemli yoksunluğun bilgiye ulaşma yollarındaki eksiklik olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden bazıları şöyledir:

"*Okulda kütüphane olmaması" AÖ16.*

"Bizim okul ile ilgili öğrencilerin anlama kapasitelerini geliştirme açısından okul kütüphanemiz yoktur ve bu büyük bir eksikliktir"Ö37.

"Öğretmenler odası çok küçük bilgisayar odası ve kütüphanesi yok. Etkinliklerde materyal bulma sıkıntısı yaşıyoruz. Türkçe yeteri kadar iyi değil. Eğitim yönetiminden kaynaklanan sorun yok" AÖ25.

* Çalışmanın yapıldığı bölgedeki illerle, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki illerin, nüfus ilişkisi kurularak, karşılaştırılması amacı ile çalışmanın yapıldığı illerin nüfusuna yakın nüfusa sahip iller arasından rastgele seçilmiştir.

Çalışmanın yapıldığı bölgedeki sosyo-kültürel yaşam ve katılımcıların çoğunluğunun başka illerden görev yaptığı ile geldiği düşünüldüğünde tablo 11'de bölgedeki sosyo-kültürel verilere tiyatro ve kütüphane sayıları ile ilgili veriler analizi ayrıntılandıracaktır.

Tablo 11

Türkiye'deki Halk Kütüphaneleri ve Tiyatro salonları sayılarının yıllara göre değişimi

Şehir	2008	2010	2012	2016	2017
Van	**K** 10	**K** 10	**K** 10	**K** 11	**K** 11
	T 4	**T** 1	**T** 1	**T** 2	**T** 1
Bitlis	**K** 7	**K** 7	**K** 7	**K** 7	**K** 7
	T 1	**T** 4	**T** 4	**T** 3	**T** 1
Hakkâri	**K** 4	**K** 4	**K** 4	**K** 4	**K** 4
	T 1	**T** -	**T** 1	**T** 2	**T** 1
Diyarbakır	**K** 16	**K** 16	**K** 17	**K** 17	**K** 17
	T 2	**T** 2	**T** 4	**T** 4	**T** 6
Batman	**K 5**	**K 5**	**K 6**	**K 7**	**K 7**
	T 1	**T 2**	**T 3**	**T 3**	**T 1**

Devam ediyor

Tablo 11 (Devam)

Türki'deki Halk Kütüphaneleri ve Tiyatro salonları sayılarının yıllara göre değişim

Şehir	2008	2009	2012	2016	2017
Şırnak	**K 4**	**K 4**	**K 4**	**K 6**	**K 6**
	T -	**T -**	**T 2**	**T 2**	**T 0**
Siirt	**K 5**	**K 5**	**K 5**	**K 5**	**K 5**
	T -	**T 2**	**T 2**	**T 2**	**T 1**
Mardin	**K 8**	**K 8**	**K 8**	**K 8**	**K 8**
	T 1	**T 2**	**T 4**	**T 4**	**T 1**
Türkiye	**K1.156**	**K1136**	**K1.112**	**K1137**	**K1137**
	T 204	**T 511**	**T 606**	**T 719**	**T 719**

K: Kütüphane **T:** Tiyatro

Kayak: (Türkiye Cumhuriyeti Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2016). *Halk Kütüphaneleri Genel İstatistikleri*), (TÜİK, Seçilmiş Göstergelerle Türkiye, 2013) (TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu Gösterge Uygulaması, 2017)

Tablo 10 ve 11'de ortaya çıkan veriler çalışmanın yapıldığı alanda köy ilçe ve beldeler bir kenara bırakıla dursun şehir merkezlerinin sinema, tiyatro ve kütüphane açısından ülke ortalamasının oldukça altında kaldığı gözlemlenebilmektedir. 2008 yılı itibari ile bölgedeki sinema salonlarının oranı tüm Türkiye'deki sinema salonlarına oranı %4,42 iken 2017 yılında bu oran %11,84 olarak artış göstermiştir. Fakat benzer nüfus miktarlarına sahip 1.295.297 nüfusu ile Samsun'un, 519.793 nüfusa sahip Çanakkale'nin verileri ile karşılaştırıldığında bölge illerinin ülkenin diğer illerinden sosyo-kültürel olanaklar ile geride kaldığı ortaya çıkmaktadır. Şehir merkezlerinin sosyal ve kültürel anlamda geride kaldığı verilerle birlikte bölge ilçe köy ve beldelerin bu alt başlıkta çok daha az imkâna sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Katılımcıların bu başlıkta en çok değindiği durum ise, bir önceki yaşam alanlarındaki sosyal yaşantı alışkanlıklarını görev aldıkları yerlerde hayata getirememeleri olmuştur

(n=42). Katılımcıların sosyal hayat içerisinde dile getirdikleri ise kadın veya erkek arkadaşları ile rahatça gezebilecek yerlerin olmayışı, kafe ve benzeri sosyal alanların yokluğu olmuştur (n=35). Bunun yanı sıra tiyatro, sinema faaliyetlerindeki yoksunlukta dile getirilmiştir (n=11).

Bu alt başlıkta çalışmanın yapıldığı bölgedeki öğretmenlerin tipik tespitlerinden bazıları şöyledir:

"Sosyal hayat kısıtlı, imkânlar dar. Dindar bir toplum olduğundan gericilik de beraberinde geliyor ve dolayısı ile kadın olmakta zor. Bir kadının bir erkekle yürümesi de bir o kadar zor olan yanlış anlaşılan ve rahatsız eden bir durum. Alevi olmak, oruç tutmamak... Bunlar da toplumsal baskı unsuru olabiliyor" (Ö3).

"Uludere'de yaşayan bir insanın yaşayacağı en büyük sorunun sosyal aktivitenin sıfır olmasıdır. Normalde batıda yaşayan bir insan sonradan olarak gördüğü hafta sonu gittiği açık büfe bir kahvaltı biz Uludereli öğretmenler için büyük bir nimettir" (Ö5).

"Bayanların kuaförü yok köyde, hatta ilçede bile yok. Benim ihtiyacım olmuyor olan öğretmen arkadaşlar saçlarını burada kendi imkânları ile boyuyor. Öğretmen arkadaşlarla birbirimizin evlerini giderek vakit geçiriyoruz. Ulaşım imkânlarımız olmadığı için ne kültürel bir aktivite be de diğer şehirlerdeki arkadaşlarımızla ve ailemizle vakit geçirme şansımız oluyor. Okul lojman arası bir yaşam alanımız var" (AÖ1).

"Hiç bir şekilde kültürel ve sosyal eğlencemiz bulunmamaktadır. Gün içerisinde yaptığımız yürüyüşler bizim tek eğlencemizdir. Bu durumda bazı sıkıntılara yol açmakta bir bayan olarak köyde gezerken çekinmekte ve rahat edememekteyiz" (AÖ20).

"Bu konuya iki farklı yönden bakıyorum. Birincisi; sosyal ve kültürel hiç bir aktiviteye katılamadığımız için dezavantajlıyız. İkincisi; Bulunduğumuz yer itibari ile sosyal ilişkilerimizin daha sıcak daha samimi olmasından dolayı avantajlıyız. Ayrıca, düzenli akan musluğumuz, sürekli yanan elektriğimiz yok. Aksine bir türlü düzene girmeyen bir su "şebekemiz" ve parasını ödeyip de sürekli kesilen elektrikle idare etmek zorunda kalıyoruz. Üstelik dünya uzay çağında yaşarken" (Ö48).

"Doğan'da tek sosyal etkinlik boş zamanlarda köy içerisinde yürüyüş yapmak ve lojman bölgesinde öğretmenlerin kendi imkânları ile yaptığı çardak bölgesinde oturup sohbet etmektir. Öğretmenler ayda bir kez bile zor ilçeye gidebilmektedir. Örneğin ben 83 gündür köyden çıkamadım. Köy servislerini kaçırdığınızda ya da ilgili saatte izin alamadığınızda ilçeye gidebilmek için 150-200 TL'lik ücret ödemeniz gerekiyor" (Ö50).

Odak grup görüşmelerinde de ele alınan sosyal ve kültürel hayat katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun başka il ve ilçelerden gelmesi ve geldikleri illerin büyük oranda sosyo-kültürel gelişimlerinin yüksek olduğu iller olması tartışmanın bu kısmını da dikkat çekici bir hale getiriyor.

Bu bağlamadaki tipik ifadelerden bir kaçı şöyledir:

"*Geldiğim şehirde her hafta sinemaya giderdim. Kafe ve barlarda arkadaşlarımla sohbet eder güzel zamanlar geçirirdim. Bulunduğum köyde bu gibi alışkanlıklarımı unutmak zorunda kaldım. Köyü bırakın ilçe ve hatta ilde dahi bu imkanları bulamıyorum." OGG-Ö3*

"Kesinlikle kişisel gelişimim için tiyatro kitap konser gibi etkinliklerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ben bütün bunları daha iyi bir insan olmak için yapıyorken ve hayatımda çok önemli bir yere oturtmuşken birden bire bütün bunlardan yoksun kalmam çok yıpratıcı oldu. Bu durumun çözümü için devlet tiyatrolarının yılın belli günlerinde köylere turneler düzenlemesi yeterli olur bu kadar basit bir konu ve bu kadar önemli bir konuyu nasıl görmezden gelebiliyorlar anlamış değilim." OGG-Ö6

Odak grup görüşmesinde OGG-Ö6 kodlu öğretmenin önerisi dikkat çekicidir. Hem kırsal yaşamın sanatla tanışması açısından hem de öğretmenlerin sosyal ve kültürel gelişimi açısından çok önemli ve kritik bir çözüm yolu olabilir.

Bu alt başlık altında çalışmaya katılan öğretmenlerin tümünün büyükşehir yaşantılarının ardından görev yerlerine geldiği gözlenmektedir. Büyük şehir yaşamlarının olanaklarının ardından radikal bir değişimle geldikleri görev yerleri onlar için bir başka sorun basamağı haline gelmiştir. Sosyo-kültürel anlamı ile olanakları ortadan kalkan öğretmenler arasında özellikle köyde görev yapanların tek sosyal aktivitelerinin köy içinde yaptıkları yürüyüşler ve meslektaşlarının lojmanları arasında yaptıkları misafirlikler olması ani ve köklü bir değişim olması dolayısı ile ilk elden büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kültürel etkinliklerin

"tiyatro, kütüphane, sinema vb." kişisel anlamda doygunluk kazandırdığını düşünen öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, kişisel doygunluğa ulaşma eksikliği hissetmesi hem insani hem mesleki anlamı ile diğer sorun basamaklarının temelini atan nedenlerden biri olacaktır demek yanlış olmayacaktır.

Katılımcıların değindiği konulardan biri de kültürel etkinlikler olmuştur. Katılımcıların hepsi şehirde büyüdüklerini ve yaşam alanlarının ihtiyaçları arasında tiyatro, sinema, gezme ve spor alanları olduğunu belirtti ve bu alışkanlıklarının birden ortadan kalkmış olmalarının kendileri için büyük bir engel olduğunu belirmişlerdir. Öğretmenler bu durumun yakın devlet tiyatrolarının düzenleyeceği turnelerle en azından bir nebze toparlanacağını vurgulayarak bir çözüm önerisi sunmuşlardır. Bunun yanı sıra bu başlık altında toplu görüşmelerden çıkan tipik tespitlerden biride spor alanlarının yokluğu, alt yapı eksikliği, kültürel etkinliklerden yoksun kalınması gibi birçok sorunun öğretmenler için pozitif ayrımcılığı doğurması gerektiğini, maaş ve hizmet puanlarının yeniden düzenlenmesinin zorunlu olduğunu tespitidir.

Güvenlik

Türkiye'nin Güneydoğusunda yaşanan önemli sorunlardan biri de güvenlik sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen unsurlar arasında ailelerde ve kendilerinde yer alan korku ile bütünleşik psikolojik baskı ortamı olmuştur (n=15). Bu durumun mesleklerine olan konsantrasyonlarını etkilediği belirtilmektedir. Katılımcıların bir kısmı ise terör olaylarına rağmen köylülerin tutumu ve yaklaşımı sayesinde herhangi bir güvenlik endişesi yaşamadıklarını belirtmiştir (n=6). Ayrıca olayların olması kepenk kapatma, çarşıların işlevsiz hale gelmesi durumlarını beraberinde getirdiği için ihtiyaç temininde de sorunlara yol açtığı belirtilmektedir (n=5).

Çalışmanın yürütüldüğü öğretmenler arasında en çok dile getirilen sorunlardan biri olan güvenlik sorunu ile ilgili tipik tespitlerden bir kaçı şöyledir:

> *"Köyden sadece hafta içi sabah saatlerinde araç var. Yollar çok tehlikeli uçurumlardan dağlardan oluşuyor. Terör sorunu olan tehlikeli bir bölgedeyiz" (AÖ7).*

> *"Özellikle kış aylarında yollar kapanıyor ve elimizdekilerle idare etmek zorunda kalıyoruz. İnternetten sağlayabildiğimiz kadar ile bir takım ihtiyaçları*

karşılayabiliyoruz. Terör bölgesinde yaşıyoruz. Okul ve ev arası mesafe yakın olsa da askeriyenin yanımızda olması ve diğer faktörler huzursuz olmamıza yetiyor" (Ö21).

Değinildiği üzere güvenlik sorunu birçok alanda olduğu gibi ulaşım alanında da bir faktör olarak ortadadır. Özellikle ilçe ve köy arasında seyahat etmek zorunda kalan öğretmenler için yollar tehlikeli ve korkutucu olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin, özellikle köy okullarında çalışan öğretmenlerinin, ilçe gibi birçok imkânı daha rahat bulabilecekleri nispeten büyük yerleşim yerlerine gidebilme imkânlarını yalnızca senede bire indirmektedir. Bunun yanı sıra besin kaynaklarının, ilaç, temizlik ve bakım malzemeleri gibi birçok temel ihtiyacın da ilçeden istenildiği düşünüldüğünde durumun vahameti daha net olarak açığa çıkmaktadır.

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden bir kaçı şöyledir:

"Yaşanan olaylardan dolayı ihtiyaçlarımızı temin edemediğimiz ekmek dahi bulamadığımız zamanlar oldu" (Ö3).

"Ancak bulunduğum bölge terör bölgesi olması beni fazlaca korkutmaktadır. Köyün ilçeye fazlaca uzakta ve yolları çok kötüdür" (AÖ20).

"Köyde ayrıca çok ilkel şartlarda hizmet veren berber bulunmakta bu nedenle öğretmenler ilçeye gittiklerinde tıraş olmaktadırlar. Köy içi herhangi bir tehlike arz etmemekle beraber ilçeye giden yol çok tehlikelidir. Örneğin 2013 Kasım'da 3 öğretmen arkadaşımız ilçe köy arası yolda teröristler tarafından kaçırılmış 1 gece dağda rehin tutulmuşlardır" (Ö50).

"Öğretmen kaçırılma, askeri erzak araçlarını yakma vb olayları bulunduğum yıllar içerisinde yaşadığım için örnek verebilirim" (Ö1).

"Güvenlik konusunda hiçbir endişem olmadı, hem okulda hem köy içinde hem lojmanda. Köyün (ancak 2 sene öncesinde terörle ilgili sıkıntılar olduğunu biliyorum) insanlarına güveniyorum iyi insanlar. Market ihtiyacımızda ise istediğimiz ürünü istediğimiz markayı kaliteyi çok fazla bulamıyoruz" (AÖ1).

Çalışmanın yapıldığı bölge özellikle ilçe ve köy arasındaki yaşam genel anlamı ile bağlayan yolların tehlikesi ile baş başa kalmıştır. Henüz birkaç sene öncesine kadar öğretmen kaçırma girişimleri ve kaçırılmaları, lojmanlara yapılan baskınlar ve oradan askeriye ile çatışmalar bölgenin güvenlik anlamında oldukça kötü sicilinin olduğunu

ortaya koymaktadır. Bu çarpıcı örnekler etrafında grup görüşmelerinde gelişen tartışmalar öğretmenlerin görevlerini ne denli zor şartlarda yaptığı konusunda birleşmiştir. Hayatlarında ilk kez ailesinden ayrılan, doğu ve güneydoğuya ilk kez gelen, köy hayatı ile ilk kez tanışan öğretmenler için bütün bunların üzerine birde can güvenliği tehlikesinin yaşanması bölgede görev yapan öğretmenlerin psikolojik olarak oldukça fazla yıprandığı konusunda hemfikir olunmuştur.

Güvenlik sorununun köylü ve çocuklar içinde çok büyük bir baskı yarattığını aktaran görüşmeciler, problemin taraflarının politik çözümü biran önce ortaya koymaları gerektiğini vurgulayarak bölgede ki güvenlik sorunun ise kamu hizmeti veren öğretmenler için bir tazminat durumu olarak ortaya çıkarması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu durum bütünüyle can güvenliği ile ilgili bir konu ve dolayısıyla bu gibi yerlerde kamu hizmeti veren öğretmenlerin doğu tazminatı almasının büyük biz zorunluluk olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır.

Sorunun aynı zamanda politik bir sorun olarak ele alınmaması çözüm yolunu güvenlikçiliğe indirgemiştir. Bu tutum ise köylerde olduğu gibi il ve ilçe merkezlerinde de hayatla ilgili büyük engeller ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda tipik ifadelerden bazıları şöyledir,

"Kepenk kapatma durumlarına karşı sürekli bir erzak stoku bulundurmak zorundayız. Güvenlik problemleri mevcut özellikle bayan öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar olabiliyor. Taşımalı eğitim yapan okullara giderek öğretmenlerin bindiği servis araçlarının şoförlerinin pek çoğunun ehliyeti yok" (Ö17).

"Bazen yaşanan olaylar nedeniyle kepenk kapatma eylemlerinde mağdur olduk. Bir iki hafta tüm dükkânlar ara ara kapandı. Bu nedenle sıkıntılar yaşadık. Birinci dönem güvenlik yönünden sıkıntılar yaşadık. Yapılan eylemler okulumuzun yolunun üzerinde olduğu için çoğu zaman gidiş gelişlerde güvende hissetmedim. Arkadaş ortamı oluşturmakta sıkıntı yaşadım. Sosyal ortamlar yaşadığımız yere göre fena değil ama daha iyi olabilirdi" (AÖ19).

"Yaşadığımız yer terör bölgesidir. Türkiye'nin en doğusunda Suriye ve Irak sınırında bulunmaktadır ki dolayısı ile memleketimize bayağı uzaktayız. Yılın belirli zamanlarında aşırı şiddet ve terör olayları ile karşılaşılmakta bu sebeplerden dolayı can güvenliği için evinizde oturmak zorundasınız. İyi bir

berber bulmak diye bir şey yoktur. Esnafın kepenk kapatacağı zamanları ezberlenirse sıkıntı yaşamazsınız. Sosyal aktivite olarak sadece arkadaş sohbetleri yeterli olacaktır. Bana sorarsanız ben burada insanca yaşama hakkımı kazanmak için çok savaşıyorum" (Ö36).

"Kültür farkının olması, olayların olması ve bu günlerde bütün dükkân ve marketlerin kapanması, Okulun bahçesine biber gazı kapsüllerinin düşmesi, olayların olduğu günlerde taksilerin çalışmaması gibi sorunlar vardır" (Ö4).

Güvenlik sorunu başlığı altında odak grup görüşmelerinde ortaya atılan tespitler çalışmanın yapıldığı bölgede ki en önemli problemlerden birinin güvenlik problemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaşam Planlamasına İlişkin Sorunlar

Çalışmanın yapıldığı bölgede eğitim hizmeti veren öğretmenler arasında yaşam planı ile ilgili sorunlarda dikkat çekmektedir. Bu başlık altında en fazla üzerinde durulan noktalar ise eğitim ve aile ile ilgili yapılan gelecek planlamaları olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda çalışmada karşılaşılan tespitler belirtilen iki alt başlık altında toparlanmıştır. İlk başlık altında öğretmenlerin yüksek lisans ve kişisel-mesleki gelişimlerine ait eğitim çalışmaları yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcılar tarafından üzerinde en fazla durulan konu mesleki anlamda gelişimlerini devam ettirme imkânı bulamamaları ve MEB'in bu konuda olumlu tutum sergilemediği görüşleridir (n=23). Bu görüşlerin içerisinde ise çoğunlukla yer tutan durum yüksek lisans eğitiminin desteklenmemesi, yüksek lisans yaparken atanan öğretmenlerin derslerine gitmek için izin istediklerinde izin alamamalarıdır (n=11). Bu durumun yanı sıra kültürel ve sanatsal gelişimi sağlamak amaçlı kurs ve programların görev yaptıkları yerden oldukça uzak olması ve yakın yerleşim yerlerinde olanlar için de izin verilmemesi dile getirilmiştir (n=8).

Bu bağlamda tipik ifadeler şöyledir;

"Bu okula atandıktan sonra Atatürk Üniversitesinde başlamış olduğum yüksek lisans eğitimimi bırakmak zorunda kaldım. Ulaşım sıkıntısı nedeniyle ehliyet kursuna gidememekteyim" Ö2.

"Yüksek lisans eğitimimi tamamlayamamaktan korkuyorum mesafeden dolayı. Çalmak istediği müzik aletlerinin eğitimini verecek bir kurum ya da öğretmen bulamıyorum" Ö3.

"Kültürel açıdan kendime bir şey katamıyorum kitap dışında. Sosyal yaşantı kuramıyorum. Mesleki açıdan kendimi geliştirecek eğitimlere katılamıyorum. Öğrencilerin seviyesi düşük olduğu için zaman zaman mesleğimde akademik olarak köreldiğimi hissediyorum" Ö7.

"Gerek coğrafi koşulların engellemesi gerekse yaşanan mahrumiyetten dolayı lisansüstü öğrenim görme imkânı çok kısıtlı. Ulaşım şartlarından dolayı merkeze gitme imkânı nerdeyse yok. Kurslara katılmaktan ziyade kitaplara ulaşmak bile çok zor" AÖ29.

"Üniversiteden sonra maddi özgürlüğümü kazanıp eğitimime kendimi geliştirmeye devam etmek istiyorum. Bunun için bir dil kursuna gitmem gerekli fakat ulaşım sıkıntısından dolayı bunu gerçekleştiremiyorum. Lisansüstü eğitimime devam etmek istiyorum fakat bunun için ne bir günümü eğitimim için ayırabiliyorum, izin alamıyorum, nede geliş-gidiş yapabilecek imkâna sahip olamıyorum. Bazen ailenizin sevdiklerinizin yanında olmayı o kadar çok istiyorsunuz ki bir saat bile yeterli olacaktır belki ama merkeze olan uzaklıktan dolayı bunları hep hayal etmekle yetinmek zorunda kalıyorsunuz" AÖ34.

"Şehir merkezine oranla oldukça yoksun bir yer. Birçok etkinliği yapma şansım yok. Kurslara katılamıyor, sosyal hayata adapte olamıyoruz. Kendimi geliştirme fırsatım yok" Ö21.

Bu bağlamda toplu görüşme kayıtları da yardımcı olacaktır. Toplu görüşme kayıtlarında Siirt İli Pervari İlçesi Doğan Köyde yapılan görüşmede yüksek lisans eğitiminin öğretmenler için hem mesleki hem de kişisel anlamda önemli olduğunu belirtildi. Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim özrünün suiistimal edildiğine dair görüş bildirerek bu durumu özür kapsamı dışına çıkarması ile yüksek lisans eğitimi öğretmenler için çok daha zor ulaşılır hale gelmiştir. Görüşmelerde bu durumun suiistimal ediliyor olması ve bunun sonucunda oluşan hakkı gaspının sorumlusunun kim olduğu üzerinde durulmuştur.

Bu bağlamdaki tipik ifadelerden biri şöyledir:

"*Yüksek lisansıma devam ederken KPSS sınavına girip atandım. Kalan iki dersim için gerekli mali yükü de göz önüne alarak İlçe Milli Eğitim'den haftanın bir günü izin istediğimde aldığım cevap içinde görev aldığım kurumun eğitim kurumu olmadığını düşündürdü. Bu nedenle 3 yıl boyunca yüksek lisans eğitimimi devam ettiremedim. O sırada askerlik görevimi gerçekleştirmek üzere gittiğim şehir yüksek lisansımı yaptığım şehirdi ve tabur komutanının yanına çıkıp durumu anlattığımda bana haftanın iki günü izin verebileceğini söyledi ve kalan iki dersimi askeri görevimi yaparken tamamlamış oldum. Bir öğretmenin eğitim hakkına o ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı sahip çıkmazken Türk Silahlı kuvvetleri sahip çıktı. İçler acısı bir durum…"OGG-Ö3*

Eğitimin fırsat mı yoksa hak mı olduğu üzerinde duran öğretmenler, temelde özel eğitim kurumlarının varlığının eğitim özründe yaşanan sorunu çıkmaza sürüklediğini belirtmiştir. Bu sonucu ortaya çıkaran durumun ise özellikle özel üniversitelerin yüksek lisansı kâr kapısı olarak görmesi tespiti yapılmıştır. Görüşmeciler özel üniversitelerin para karşılığı kayıt hakkı sunduğu yüksek lisans eğitiminin, eğitimi fırsat olarak gören zihniyetin ortaya çıkardığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu politik tutumun ise eğitimi bir hak olmaktan çıkardığını ve parası olanın yararlandığı bir hizmet haline getirdiğini ileten görüşmeciler ortaya çıkan suiistimal unsurunun sorumlusu olmadıklarını ve eğitim hakkının ve dolayısı ile eğitim özrü tayinlerinin tekrar iade edilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Toplu görüşmelerde çıkan bu analiz ve tespit politik anlamı ile sermaye düzeninin eğitime bakışını özetliyor söylevi yanlış olmayacaktır.

Bununla birlikte kişisel eğitim kaygılarının yanı sıra, öğretmenlerin aile fertlerinin özellikle çocuklarının eğitimleri ile ilgi duyduğu kaygılar da dikkat çeken tespitler arasındadır. Bu tespitlerden biri şöyledir,

"Çocuklarım var çocuklarımın iyi bir eğitim görmesini istiyorum. Örneğin çocuğumun bale eğitimi, İngilizce eğitimi almasını istiyorum ama bunlar ikamet ettiğim yerde olmadığı için sıkıntı çekiyoruz" Ö8.

Bunun yanı sıra yaşam planlaması ile ilgili değinilen önemli noktalardan biri ise aile bütünlüğü olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da geçtiği gibi,

"I. Ailenin korunması ve çocuk hakları

(1) Madde 41 – Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır.

(2) Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar.

(Ek fıkra: 7/5/2010-5982/4 md.) Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir" (Anayasası, 1982).

Anayasanın 41. Maddesi ailenin bütünlüğünün korunması, aile bireylerinin birileri ile doğrudan ilişki kurabilmesinin devletin bir görevi ve bireylerin bir hakkı olduğunu açıkça belirtmiştir. Tabii ki bu durum kamu yararı ve aile bütünlüğü arasında bir denge güdülerek planlanabilecektir. Anayasanın verdiği bu hakka dayanarak ortaya çıkan mağduriyetleri birer hak gaspı olarak niteleyen öğretmenlerin tespitleri arasında tipik olan bir kaçı şöyledir,

"Belki batıda aileme yakın bir yerde yaşadığımda da iki ayda bir görüşebilirdim ama en azından istediği de gidebilme şansım olduğunu bilmek yeterli galiba. Birde sağlık sorunu ya da bir yakının öldüğünde elinden bir şey gelmemesi kötü. Maalesef dedemi kaybettiğimde cenazesine gidemedim ömür boyu içimde ukde olarak kalacaktır" Ö6.

"Şu anda burada bulunmak zorundayım Milli Eğitim'de puanınız ile atama bekleyecekseniz gelecek ile ilgili fazla plan yapamazsınız. Çünkü istediğiniz şehre gitmek zor olacağı gibi değiştirmek zorunda da kalabilirsiniz. Ö36

Bu tartışma toplu görüşmeler sırasında da önemli yer edinmiştir. Tartışmanın Yaşam planı bağlamında ele alınan konu evli olan veya evlenmeyi planlayan ve ailelerinden ayrı olan öğretmenlerin durumları olmuştur. Evlenme planları olan öğretmenlerin en çok yakındığı durum plansız atama takvimi ve yönetmeliği olarak belirtilmiştir. DPT ye (Devlet Planlama Teşkilatı) atıfta bulunularak, seçilmiş hükümetin en azından 5 yıllık kalkınma planının olması gerektiğini bu geleneğin ise genel olarak tüm bakanlıklara sirayet etmesi gerektiğini ve en azından dört yıllık bir süreçte ne kadar atamanın olacağı, hangi şartlarda özür atamalarının olacağı, tayin yönetmelikleri… vb. gibi birçok alanla ilgili verilerin halkla paylaşılması gerektiği

vurgulanmış ve bu durumun gelecek planı yapan öğretmenler kadar tüm vatandaşlar için güvenli ve huzurlu bir sürecin başlamasına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Evli öğretmenler ise eş ve çocuklarından uzak olmanın büyük bir sorun olduğunu vurgulayarak bu sorunun bunca emekle kazanılan bu haktan istifa ederek feragat etme seviyesinde huzursuzluk yarattığına değinilmiştir. Eş durumu özürlerinin her hangi bir takvime bakılmaksızın yapılması ise çözüm yolu olarak sunulmuştur. Ayrıca 2013 te kaldırılan eğitim özrünün ise yeniden yönetmeliğe konması gerektiğini belirten öğretmenler, bu özrü suiistimal edenler yüzünden tüm öğretmenlerin eğitim hakkının engellenmesinin verili duruma çözüm olmadığını aksine sorunu daha da derinleştirdiğini vurgulamıştır.

Sorunun daha da derinleştiği ve öğretmenlerin motivasyon kaybına uğradığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte karşılaşılan durumlardan bazıları ise göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Bu durumlar öğretmen için umut kaybı, yaşam sevincinin azalması ve psikolojik sorunların tetiklenmesi gibi birçok sorunun alt yapısını oluşturuyor denilebilir. Ö33 kodlu öğretmenin söylemi bu noktada kritik öneme sahiptir,

"Şu an bir şey düşünemiyorum gelecekle ilgili" (Ö33).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'nin Güneydoğusunda görev yapan öğretmenlerin sorunlarını ele alan bu çalışma 3 ana unsur üzerinde gelişim göstermiştir. Bunlar eğitsel, yaşamsal ve yaşam planına ilişkin sorunlardır. Bu sorunlar ortaya çıkış sebepleri, süreç içindeki durumları ve çözüm yolları olmak üzere 3 basamakta ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Eğitsel sorunlar kategorisinde, eğitim kurumlarının oluşturulmasında ve desteklenmesinde etkin ya da tek görevli kurumun ne olduğu tartışılmıştır. Bu tartışma ile varlığını halka borçlu olan diğer bir kurumun "devletin" eğitim sistemindeki şuan aldığı rolü ve olması gereken rolü tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Bu açıdan yapılan değerlendirmelerin devlet kurumunun eğitim sistemine ayırdığı ve ayırması gereken mali bütçe karşılaştırılmış ve sonucunda devletin eğitime ayırdığı bütçenin hem kendini eş gördüğü diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında hem de kendinden daha "zayıf", "güçsüz" gördüğü ülkelerin birçoğundan daha az olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçenin kendi içindeki dağılımının ise büyük oranda personel giderlerine ayrıldığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın yapıldığı alanda görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamının değindiği üzere bölgede özellikle kırsal alanda köy ve benzeri yerleşim yerlerinde bulunan okulların henüz fiziksel eksiklikleri tamamlanmamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak yatırımların artması gerekliliği vurgusunu yapmak yanlış olmayacaktır. Yatırımların artması ise MEB bütçesinin merkezi bütçeden aldığı payının artması ile sağlanabilir. Merkezi bütçeden MEB'e ayrılan bütçenin artması ise tek başına yeterli olmayacaktır. Çalışmaya katılan öğretmen ve resmi istatistikler ışığında çalışan sayısı ve nüfuz bakımından Türkiye Cumhuriyeti'nin en büyük kurumu olarak ele alınan eğitim kurumu bütçeden en yüksek payı aldığı düşünülse de bu payın yalnızca %8'lik bir kısmının yatırıma ayrıldığı geri kalanın ise personel gideri olarak harcandığı tespit edilmiştir. Ayrılan bütçenin sadece istatistiki bir değerinin olduğu ve ihtiyaçları karşılama konusunda yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin oluşumunda ve bu bütçenin paylaşımında tabandan merkeze dönük bir ilerlemenin olması gerekliliği aşikârdır. MEB bütçesinin planlaması yapılırken okul, derslik, eğitim araç-gereçleri eksikleri belirlenmelidir. Bu eksikleri ve eğitimin niteliğini

arttıracak yatırımları belirleyip planlarken ilk kaynak ilgili yerde görev yapan öğretmenler olmalıdır. Daha net bir ifade ile bakanlığa ayrılan payın kendi içerisindeki dağılımı planlanırken pozitif ayrımcılık gözetilerek eksikliklerin fazla olduğu alanlar ülke standartlarına ulaştırılmalıdır.

Yatırımlar yapılırken kalabalık sınıfların, kütüphanesiz, labaratuarsız, rehberlik ve destek eğitim odasız, spora elverişsiz bahçeli, spor salonsuz ve daha birçok eksiği olan eğitim kurumlarının varlığı göz önüne alınarak yapılmalıdır. Eğitim alanı topyekûn bir kamu alanı olarak görülmeli ve eğitimin finansmanı sorunsalı kamu sorunu olarak ele alınmalıdır. Bu yöntem eğitim kurumları arasındaki fırsat adaletsizliğini ortadan kaldırabilir, ülke genelindeki eğitim kurumlarına fiziki açıdan bir eşitlik getirebilir. Böylelikle eğitim bir hak olduğu söylemi yaşamsal alanda kendini hissettirir ve aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerinin dışında işletme müdürü olarak görülmesini, okul için kaynak bulma, mesleki motivasyon sorunlarını da ortadan kaldırabilir.

Siyasal konumlanış, sınıf perspektifi ile iktidar arayışı ve onu koruma çabaları hayatın her alanında kendini göstermektedir. Bu mikro iktidar alanlarının tamamının ayrı sonuçları oluşmaktadır. Bu açıdan çalışmanın yapıldığı alanın en büyük sorunsallarından biri altyapısal ilişkilerinin bölgesel anlamda sermaye iktidarının çıkarına kullanılmış olduğudur. Bölge yaşam alanlarında istihdam oranları oldukça düşük, tarım alanları boşalmış (tarım desteğinin azalması sonucu) ve geçim sıkıntısı yaşanmaktadır. Bunların sınıf savaşımı ile oluşmuş ideolojik ve siyasi hamlelerin sonucu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun yanı sıra bölge insanları toplumsal uzlaşmadan uzak bir gerçeklikle hayatlarını devam ettiriyorlar. Ekonomik anlamı ile yetersiz olan hayat şartları çocukları da etkilemektedir. Bu durum okul araç gereç yoksunluğundan aile içinde eğitsel destek birikimi edinememiş bireylere kadar birçok sorunu ortaya çıkarabilmektedir. Aynı zamanda mevsimlik işçilikle birlikte çocukların birçoğu aileleri ile mevsimsel göçe katılıyor. Bu durum eğitim-öğretim sezonunun bitiminden bir-iki ay öncesinden başlayarak, eğitim sezonun açılmasından bir ay sonrasına kadar devam etmektedir. Çocukların aile içinde aile için çalışması gereken bireyler olarak görülmesi bütünü ile yoksulluktan kaynaklanmaktadır. Bu durum devlet kurumunun en önemli sorumluluklarından biri olan aile yapısını koruma ve sosyal adaleti sağlama kavramlarını akla getirmektedir.

Bu sorunsal ve bölgeselliğin dışına da taşan gelir dağılımı adaletsizliği ve emek sömürüsü devlet kurumunun makro ölçekte bir değişime ihtiyacı olduğunu ortaya

koymaktadır. Makro ölçekteki değişim altyapısal bir değişim olarak önce ekonomik temelleri ve üst-yapısal olarak da toplumun yasal ve siyasi kurumlarını ve düşünme biçimini ele almalıdır. Süreç sonunda ortaya çıkan sonuç tek başına, soyut bağlamda bir eğitim sorunu olmaktan öteye geçmiştir. Bütünlüklü ve girift bir hal almış büyük bir kamusal sorun olarak ortada durmaktadır. Dolayısı ile kamusal alanda ihtiyaç belirlenim aygıtları yukarıdan aşağıya değil aşağıdan yukarıya doğru hareket eden bir yapıya sahip olmalı ve bu aygıt kamu yararına hizmet edecek şekliyle yapılandırılmalıdır. Aksi hali kamu yararına hizmet etmeyen ve halkın büyük bir bölümünü eğitim bağlamında "fırsat eşitliği" kavramına mahkûm eden bir sonucu ortaya koymaktadır.

Bunun yanında aile planlaması ile ilgili derin ve toplumsal yapıdan uzaklaşmadan oluşturulmuş bir program da hayata geçirilmelidir. Bu sayede ailelerin bakım ve gelişimlerini üstlenebilecekleri bir çekirdek yapı oluşturabilmelerine destek olunabilir. Bu yapı oluşturulurken bölgede görev yapan öğretmenler, sağlık personelleri ve bölgede yaşayan çalışan veya bu sorunsalla ilgili çalışma yürüten bilim insanlarının ve halkın da katılımının sağlandığı belirli aralıklarla tekrarlanan bir çalıştay örgütlenmelidir.

Eğitsel sorunların yanı sıra yaşamsal sorunlarda öğretmenler tarafından dile getirilen en dikkat çekici sorunlar arasında yer almıştır. Yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan sorunların en önemli sebeplerinin başında yarım asıra yakın bir süredir devam eden güvenlik sorunu, terör ve çatışmalar gelmektedir. Bu sorunun çözümü kapsamlı bir toplumsal uzlaşmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bunun yanı sıra çalışmanın yapıldığı alanın insani yaşam standartlarına uygun olmaması bir diğer önemli saptama olarak ortaya konabilir. Özellikle kış aylarında haftalarca kesik kalan elektrikler, su şebekelerinin olmadığı, kanalizasyon şebekesinin olmadığı köyler beldeler, ilçe ve köy yollarının stabilize yollar olması, sağlık ocaklarının ve doktorların olmadığı köyler insani yaşam standartlarının oluşmadığını ortaya koymaktadır. Kendi kanalizasyon çukurlarını kazmak zorunda kalan, kendi su kaynağını bulup şebekelerini oluşturmak ve sürekli tamir etmek zorunda kalan, erzak ve yaşam malzemeleri sıkıntısını yol sorunu ve köylerde marketlerin kısıtlı imkânı nedeni ile "bir şekilde" halletmek zorunda bırakılan, hastalık halinde yine yol, sağlık ocağı ve doktorun olmadığı şartlarda kendi haline bırakılan bir öğretmenin yaşamı ve mesleği ile kuracağı bağ nasıl olacaktır? Alt yapı, elektrik, su, ısınma, barınma, ulaşım ve haberleşme gibi unsurların insani yaşam standartlarına ulaşması çalışmanın yapıldığı

bölge açısından büyük öneme sahiptir. Sıralanan standartların sağlanması sosyal devlet anlayışına ve anayasanın 5. Maddesine göre devletin temel amaç ve görevleri arasında yer almaktadır. Sıralanan kamusal hizmetler büyük oranda özelleştirilmiştir. Özelleştirme sonucunda amacı kar etmek olmayan bir kurumdan (devlet) amacı kar etmek olan bir kurma (özel şirketler) geçen elektrik ve su gibi kamusal hizmet alanlarında 40-50 yıllık alt yapılar kullanılmaktadır. Özel şirketler yarım asırlık elektrik alt yapısını yenilemekten kaçınmaktadır dolayısı ile özellikle kış mevsimlerinde bir ayın üçte birinin elektriksiz geçtiği günler görülmektedir. Bu sorunun temelindeki alt yapı eksikliği temel insani ihtiyaçlar bağlamında kar amacından çok kamu hizmetini amaç ve ödev edinen kuruluşların görev alması ile çözülebilir.

Yaşamsal alanla ilgili dikkat çekici detaylardan biri de yine insani yaşam standartları ile ilgilidir. İnsani yaşam standartlarına uygun barınma koşullarının eksikliği özellikle kırsal alanda kendini hissettirmektedir. Çalışma sonucunda genel anlamı ile lojmanların barınma için gerekli asgari şartlara sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bölgenin coğrafi yapısı dikkate alınmadan temellendirilip yükseltilen lojmanların her geçen sene yıkıntı haline gelmesi ve bu inşaatları yapan şirketlere bu duruma dair gerekli yaptırımların yapılmaması dikkat çekicidir. Bunun yanısıra var olan lojmanların dağıtımında adil bir yöntem izlenmediğinin üzerinde durulmuştur. Dolayısı ile yer analizi yapılması mutlak bir ihtiyaçtır. İnşaat yapısının uzmanlarca yapılması gerektiği ve kamu inşaatlarının denetiminin çok daha ciddi yapılması gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Ayrıca Lojman sayı ve daire yapılarının ilgili alanda görev yapan öğretmenlerin sayısına uygun olması gerekmektedir. .

Bir diğer sorun olan büyük çoğunluğu büyük şehirlerde doğup büyüyen ve hayatlarında ilk defa ülkenin güneydoğusuna ve bölgenin mahrum köylerine, beldelerine giden öğretmenlerin sosyo-kültürel sorunsalı da çalışmanın kritik başlıklarındandır. Tiyatro, sinema, kütüphane gibi sosyal faaliyetleri olan öğretmenlerin dile getirdiği bu sıkıntı oldukça dikkat çekicidir. Yapabilecekleri tek etkinliğin köyün yolunda yürümek olduğunu belirten öğretmenler için büyük bir eksiklik olarak ortada durmaktadır. Sosyo-kültürel anlamı ile daha gelişkin şehirlerde doğmuş ve yaşamış öğretmenlerin yaşam alanlarının ihtiyaçları arasında tiyatro, sinema, gezme ve spor alanları olduğunu saptanmıştır. Bu alışkanlıklarının birden ortadan kalkmış olması bölgede görev yapan öğretmenler için büyük bir handikap olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunsal kırsal alanda yaşayan bölge halkı içinde kültürel ve sosyal zenginliklerden

mahrum kalmak gibi ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile sosyal devlet anlayışı ile ülkenin herhangi bir yerinde ülke vatandaşı ülkenin geri kalan kısımlarında yaşayan insanların hak ve fırsatlarına asgari ölçüde erişebilmelidir. Bu bağlamda bunu sağlamak içinde devlet destekli tiyatro turneleri yapılabilir. Devlet tiyatrolarına yapılacak destekle ortaya çıkan bu sorun büyük oranda çözüme kavuşabilir ve eğitsel anlamda da öğretmen ve öğrencilerde olumlu etki ve izler bırakabilir.

Çalışmanın yapıldığı alanın Türkiye'nin güneydoğusu olması nedeni ile bölge eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri öğretmen sirkülasyonunun fazla olmasıdır. Bu sorunun temel nedenlerinden biri ise mahrumiyet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin aldıkları ücrete görev yaptıkları yerlerin şartlarının yansıtılmaması olarak gösterilebilir. Bu bağlamda mahrumiyet bölgelerinde yani kamusal, sosyal ve ekonomik imkânlardan yoksun olan ve hatta alt yapı sorunu yaşayan bölgelerde görev yapan öğretmenler için farklı ücretlendirme ve hizmet standartları oluşturulması gerekmektedir. Şehir, ilçe veya büyük yerleşim yerlerine yakın köy okullarına öğretmen ulaşımının ücretsiz sağlanması ve tüm ülkede öğretmenlere kamu hizmeti vereceği alanlara ulaşırken ücretsiz ulaşım belgesi verilmesi emek karşılığı ele geçen ücretin (maaşın) daha efektif kullanılmasına yardımı olabilir.

Eğitsel ve yaşamsal sorunların ardından son olarak yaşam planlarına ilişkin sorunlar bölgede görev yapan öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu olmuştur. Geleceğe dair planlama yapmanın umut ve hayallerin ürünü olduğu düşünüldüğünde çalışmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun herhangi bir planının olmaması dikkat çekmektedir. Yaşam planı olarak ele alınan alanda öğretmenlerin en önemli sorununun evlilik olduğu ortaya çıkmış ve evli olan öğretmenlerin ailesinden uzakta olması büyük bir sorun olarak dile getirilmiştir. Bu sorunun çözümü için ilk atama da özür ataması yapılabilir ve bu durumun suiistimal edilmemesi için kamusal güç kullanılarak detaylı inceleme yapılabilir. Bununla birlikte eğitimine devam etmek isteyen öğretmenlerin bu eğitimlerini yapamadığı veya yarım bıraktığı sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim özrünün kötüye kullanılıyor olması ve bireylerin eğitim haklarının ellerinden alınması ile sonuçlanmamalıdır. Eğitimlerine devam etmek ve alanlarında uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için bakanlıkça yeni düzenlemeler getirilmeli ve daha kaliteli bir eğitimin ilk şartı olan iyi eğitim almış öğretmen kriterini yerine getirmek isteyen öğretmenler desteklenmelidir.

Aile bütünlüğü hakkı için umutları tükenen ve dolayısı ile mesleki ve insani sıkıntılarla boğuşan öğretmenlerin yaşam planlamalarına ilişkin umutsuzluk hali ortadan kalkmalıdır. Son yıllardaki atamaları ile ortaya çıkan durum ise bu halin çözümü bir kenara dursun daha da baskılanmış ve zorunluluğa hapsedilmiş aynı zamanda işsizlikle tehdit edilmiş bir öğretmen nüfusunu oluşturmaya başlamıştır. 2016 yılında yapılan değişiklikle 4 yıl boyunca sözleşmeli olacak öğretmen sonraki 2 yıl da süresince aday öğretmen olacağı için toplamda 6 yıl boyunca özür durumu veya başka bir tayin hakkından yararlanamayacak. Bakanlığa göre bu düzenleme öğretmen sirkülasyonunu ortadan kaldırmak yapılmıştır. Fakat öğretmen sirkülasyonunun önüne geçmek için yapılan hamlenin fayda-zarar ilişkisi göz önüne alındığında, motivasyonu düşük ve zorunda olduğu için orada yaşamak zorunda kalan öğretmen eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Oysaki bölgesel öğretmen yetiştirme akademilerinden, mahrumiyet bölgelerinin sosyal ve kültürel kalkınmasına, bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin maaş düzenlemesinden yaşam standartlarının yükseltilmesine kadar orada yaşayan görev yapan öğretmenlerle birlikte ortaya çıkarılan önerilerin değerlendirilmesi mümkün olabilir. Sorun kilometrelerce uzaktan değil sorunu yaşayanlarla çözülmelidir.

Kaynakça

Adanalı, A. H. (2004). Ziya Gökalp'in Eğitim Felsefesi ve Yüksek Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55-70.

Adem, M. (2015). *İnsangücü Planlaması.* Ankara: Ankara Üniversitesi SBF Dergisi.

Akarca, M. (2015). *Çocukların Ceza Hukukundaki Yeri Ve Çocukların Korunması.* Anayasa Mahkemesi:http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/ym_4/Akarca.pdf adresinden 29.12.2016 tarihinde alındı

Aktaran Ayata, E., ve Aşkın, C. (2008). Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İTÜ dergisi*, 13-22.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi.* İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallîm'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulamaları Merkezi Dergisi*, 17-58.

Alkışer, Y., ve Yürekli, H. (2004). Türkiye'de "Devlet Konutu"nun dünü, bugünü, yarını. *İTÜ Dergisi*, Cilt:3, Sayı:1, 63-74.

Anayasası, T. C. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.* Türkiye Büyük Millet Meclisi: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2016.pdf adresinden 14.02.2017 tarihinde alındı

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research.* 1990: The Falmer Press.

Aysal, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 267-282.

Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 196-208.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, Y. D. (2004). Öğrenme Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 7-15.

Berker, A. (1945). *Türkiye'de İlköğretim (1839-1908).* Ankara: M.E.B. Yayınları.

Braterman, P. S. (2013, Ekim 20). *How Science Figured Out the Age of Earth*. Scientific American: http://www.scientificamerican.com/article/how-science-figured-out-the-age-of-the-earth/ adresinden 27.04.2017 tarihinde alındı

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü. (2016). *http://www.bumko.gov.tr*. Bütçe Büyüklükleri ve Bütçe Gerçekleşmeleri: http://www.bumko.gov.tr/TR,6312/2016.html adresinden 30.01.2017 tarihinde alındı

Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü. (2016). *Kadro İstatistikleri*. Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü: http://www.bumko.gov.tr/TR,908/kadro-istatistikleri.html adresinden 30.01.2017 tarihinde alındı

Büyükkaragöz, S., ve Şahin, H. (1995). Taşımalı İlköğretim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 19.

Collection, U. N. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.* UN Women: http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/ adresinden 12.03.2017 tarihinde alındı

Coombs, P. H. (1973). *Eğitim Planlaması Nedir.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Çamlıyer, H., ve Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim Bütünlüğü içinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun.* İzmir: Emek Matbaacılık.

Çelik, Z. (2013). Anadilde Eğitim: Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri. *SETA Perspektif*, Sayı 21.

Çelik, Z. (2013). *Anadilde Eğtim, Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri.* SETAV: http://file.setav.org/Files/Pdf/20131009123554_anadildeegitim.pdf adresinden 27.05.2017 tarihinde alındı

Çüçen, K. (2003). Bilgi Kuramına Giriş. *Bilimname*(3), 12.

Demirel, Ö. (1997). *Öğretim ilke ve Yöntemleri Sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji.* İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Eğitim-Sen. (2016). *2015-2016 Eğitim Öğretim İstatistikleri.* ANKARA: EĞİTİM-SEN.

Eğitim-Sen. (2018 Eğitim Bütçesi Eğitim Harcamalarını Yine Halkın Sırtına Yıkıyor). *2018*. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası: http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/10/2018-MEB-B%C3%BCt%C3%A7esi-Analizi.pdf adresinden 01.02.2019 tarihinde alındı

Ercan F. (2006). *Fuat Ercan* .https://fuatercan.wordpress.com: https://fuatercan.wordpress.com/2006/07/23/neo-liberal-edhitim-politikalarynyn-anotomisi-ycin-alternatif-bir-cerceve-2/ adresinden 23.12.2017 tarihinde alındı

Ergen, Y. B. (1986). *Bina Bilgisi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Fidan, N., ve Erden, M. (1984). *Eğitime Giriş.* Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Friere, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi.* Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Gazalcı, M. (2016). *Köy Enstitüleri Sistemi.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Gazetesi, T. (2017). *Eğitimde Finlandiya modeli*. Türkiye gazetesi: http://www.turkiyegazetesi.com.tr/egitim/437755.aspx adresinden 23.05.2017 tarihinde alındı

Gök, a. F., ve Farrel, J. (2004). Eğitim Hakkı, Türkiye Gerçeği. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Gök, F. (2004). *Eğitim Hakkı: Türkkiye Geçeği.* Pegem.net: pegem.net›dosyalar/dokuman/413.pdf adresinden 24.12.2016 tarihinde alındı

Gramcsi, A. (1986). *Hapisane Defterleri* . İstanbul: Onur Yayınları.

Gündüz, Y., ve Coşkun, K. (2011). Teftiş Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 368-388.

Gür, B., Çelik, Z., Bozgeyikli, H., ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime Bakış 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu.* Ankara: Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Gürsoy, H. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28-35.

İllin, M., ve Segan, E. (2016). *İnsan Nasıl İnsan Oldu.* Ankara: Say Yayıncılık.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. (1948). *TBMM İnsan Hakları Komisyonu.* Türkiye Büyük Millet Meclisi Resmi İnternet Sitesi: https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf adresinden 12.11.2017 tarihinde alındı

Kantarcıoğlu, A. S. (1983). *Anaokullarında metod ve Öğrenim II.* İstanbul: MEB.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karakütük, M. (1996). *Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Sorunları: Sincan İlçesi Örneği.* Ankara: İçişleri Bakanlığı Sivil Savunma Genel Müdürlüğü.

Karanfil, N. (2014). *Saray+uçak 1.8 milyar TL.* Hürriyet: http://www.hurriyet.com.tr/saray-ucak-1-8-milyar-tl-27519229 adresinden 28.12.2016 tarihinde alındı

Karasar, N. (2010). *Bilimsel raştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavak, Y. ; Aydın, A. ve Akbaba, Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları

Kına, M. (2006). Tanzimat Dönemindeki Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, *Yayımlanmamış Yüksek Doktora Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kocakülah, A., ve Savaş, E. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-28.

Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi.* Ankara: TTK Yayınları.

Güneş, M. H., Şener, N.;,Germi, N. Topal, Can, N. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Labaratuvar Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartla Yönergesi.* MEB Mevzuat: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630_0.html adresinden 15.02.2017 tarihinde alındı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Örgün Eğitim İstatistikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı: http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden 02.01.2017 tarihinde alındı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı*. Milli Eğitim Bakanlığı: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf adresinden 21.12.2018 tarihinde alındı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatiskleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 adresinden 17.01.2019 tarihinde alındı

MSNBC, N. (2003). *Sosyal Tesisler Teklif Bekliyor*. NTV-MSNBC Ekonomi: http://arsiv.ntv.com.tr/news/248195.asp adresinden 23.04.2017 tarihinde alındı

Tural, N ; Karakütük, K. (1991). Eğitim Politikası. *Eğitim ve Bilim*(15), 82.

OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. Conselho Nacional Educaçao: http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf adresinden 05.01.2019 tarihinde alındı

Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetştirme.* Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Okçabol, R. ve Gök, F. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları

Oktay, A., Akt: Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 64-79.

Özcan, D. D. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları.* Seta Analiz.

Öztürk, H. (2014). Türkiye'nin İnsani gelişme Değerinin 2011-2012 Karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 123-131.

Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sabah Gazetesi. (2014). *Bütçeden en büyük pay yine eğitime*. Sabah Gazetesi: http://www.sabah.com.tr/egitim/2014/12/10/butcede-en-buyuk-pay-yine-egitime adresinden 30.12.2016 tarihinde alındı

Sağlam, M., ve Sağlam, A. Ç. (2003). Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönlerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme. 317-328.

Soydan, T. (2006). *Türkiye'de Eğitim Reformu: Söylemden Uygulamaya Yeni Liberal/Yeni Muhafazakar Eğitim Politikaları.* Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Soydan, T. (2015). Being a Teacher in the East of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), pp.173-209.

Süzer, E. (2016). *Sezer 13 Gül 31 Erdoğan 1804*. Sözcü Gazetesi: http://www.sozcu.com.tr/2016/ekonomi/sezer-13-gul-31-erdogan-1804-1489900/ adresinden 30.01.2017 tarihinde alındı

Şahin, M. (2006) Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması, *Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Şimşek, H. (2014). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 77-95.

Tedmem. (2018). *Bir bakışta Eğitim 2018.* tedmem: https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2018 adresinden 06.08.2019 tarihinde alındı

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar Ve Türkiye.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Türk Silahlı Kuvvetleri. (2017). *http://www.tsk.tr*. Türk Silahlı Kuvvetleri Genelkurmay Başkanlığı: http://www.tsk.tr/TSKdanHaberler/Haber_01 adresinden 01.30.2017 tarihinde alındı

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1962). *IX. İnönü Hükümeti Programı.* Türkiye Büyük Millet Meclisi: https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP27.htm adresinden 22.04.2017 tarihinde alındı

Türkiye Cumhuriyeti Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2016). *Halk Kütüphaneleri Genel İstatistikleri.* T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı KYGM: http://www.kygm.gov.tr/TR,175003/halk-kutuphaneleri-genel-istatistikleri.html adresinden 12.02.2017 tarihinde alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). *Seçilmiş Göstergelerle Türkiye.* TÜİK: http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/index.html adresinden 02.03.2017 tarihinde alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). *Konularına göre istatistikler- Kültür istatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden 24.04.2017 tarihinde alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi.* Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 adresinden 29.12.2016 tarihinde alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). *Eğitim İstatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 03.01.2017 tarihinde alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Türkiye İstatistik Kurumu Gösterge Uygulaması*. Türkiye İstatistik Kurumu: https://biruni.tuik.gov.tr/ilgosterge/?locale=tr adresinden 22.12.2018 tarihinde alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Türkiye İstatistik Kurumu Gösterge Uygulaması*. Türkiye İstatistik Kurumu: https://biruni.tuik.gov.tr/ilgosterge/?locale=tr adresinden 17.12.2018 tarihinde alındı

Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum*, Sayı 49, 61-83.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7.

Wikipedia katılımcıları. (2016). *Türkiye'nin İBBS'si.* Vikipedi, Özgür Ansiklopedi: url://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=T%C3%BCrkiye%27nin_%C4%B0BBS%27si&oldid=17419024. adresinden 05.08.2019 tarihinde alındı

Yazıcı, M. (2006). Eğitim Politikaları ve Etkileri. *Felsefe, Kültür ve Bilim*(6).

Yetişkin, M., ve Dumanoğlu, S. C. (2017). Osmanlı Darulmuallimin Mektebi Maraş Darulmualimini. *Gaus jss*, 1083-1100.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*(23), 112.

EKLER

EK 1: Görüşme Formu

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Problemleri Başlıklı Araştırmaya İlişkin Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Problemleri başlıklı akademik araştırmaya veri sağlamak amacı ile hazırlanmıştır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi, kurum yada kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve duyarlıktan dolayı teşekkür derim

İletişim

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cebeci Yerleşkesi, 06590, Cebeci/ANKARA

Özgür ALTUN

Eğitim Yönetimi Bölümü

1. Bölüm

Kişisel Bilgiler

1. Okulunuz……...

2. Cinsiyetiniz……

3. Medeni Durumunuz……

4. Evliyseniz eşinizin yaşadığı yer:

( ) Görev yaptığım yerde veya yakınında ( ) Görev yaptığım yerden uzakta

5. Göreviniz:

( ) Ücretli Öğretmen ( ) Aday Öğretmen ( ) Öğretmen ( )Yönetici

6. Mesleki Kıdeminiz (Kaç yıldır öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapıyorsunuz?

7. Mezun olduğunuz Üniversite……...

8. Nerelisiniz…….

9. Ailenizin yaşadığı il……..

2. Bölüm

Görüşme Soruları

1. Görev yaparken karşılaştığınız eğitsel sorunlar nelerdir?
2. Görev yaptığınız yerde yaşamınızı sürdürürken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3. Görev yaptığınız yerde yaşam planınıza ilişkin (yaşamınızda bugün ve gelecekte ne tür yeterlikler kazanmak istediğiniz ya da nerede kimlerle olmak istediğinizle ilgili) karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Sizce yaşadığınız eğitsel sorunlar nasıl düzeltilebilir?
5. Sizce görev yaptığınız yerde yaşamınızı sürdürürken karşılaştığınız sorunlar nasıl çözülebilir?
6. Sizce görev yaptığınız yerde yaşam planınıza ilişkin karşılaştığınız sorunlar nasıl çözülebilir?

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **07/10/2019**
Toplantı Sayısı : **12**
Karar Sayısı : **373**

373- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Özgür Altun**'un "Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Eğitsel ve Yaşamsal Sorunlar" başlıklı tezi ile ilgili 23/08/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Özgür Altun**'un "Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Eğitsel ve Yaşamsal Sorunlar" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

ASLININ AYNIDIR
07/10/2019

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Eğitsel ve Yaşamsal Sorunlar" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:31.08.2019
Gönderim Numarası	:1156426678
Sayfa Sayısı	:104
Sözcük Sayısı	:20393
Karakter Sayısı	:139720
Benzerlik Oranı	:%10
Savunma Tarihi	:23.08.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Özgür ALTUN

Tarih: .....

İmza: .....

Ek 2: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özgür ALTUN

E-Posta Adresi : ozguraltun.k@gmail.com

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Emine Sait Uyar İlkokulu	2015-...
Sınıf Öğretmeni	Şehit Üsteğmen Korhan Zağralı İlkokulu	2013-2015

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010-...
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2005-2009
Lise	Fen	Bandırma Anadolu Lisesi	1995-2003