

Kırsal Bölge Okullarında Eğitimin Zorlukları: Nitel Bir Araştırma

Burak GÜRA



Neslihan BAKIR^b



Ramazan ÖZKUL^c



^a Öğretmen, MEB, Samsun

^b Öğretmen, MEB, Hatay

^c Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

Özet

Bu çalışmanın amacı kırsal bölgede bulunan okulların sorunlarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde kırsal bölge okullarındaki öğretmen eksiklikleri ve diğer kaynak sıkıntıları, öğrencilerin eğitim kalitesini nasıl etkilemektedir? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda, A Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından organize edilen B projesine katılan 10 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Seçilen 2 öğretmen çok programlı lisede, 3 öğretmen ilkokulda ve 5 öğretmen ise ortaokulda görev yapmaktadır. Bu araştırmada gerekli izinler alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden veriler elde edilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları özellikle üç temel sorun alanını öne çıkarmıştır. Bu sorunlar uzun süredir değişmeyen çalışma koşulları, eğitim ortamını yansıtmayan fiziksel yetersizlik ve kaynak eksiklikleri ile okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları şeklindedir. Araştırma bulgularına göre kırsal okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve öğretim materyallerinin sağlanması için merkezi ve yerel yönetimler ile iş birliğini artırmaya yönelik faaliyetler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kırsal bölge, okul, öğretmen

Type/Tür:

Research / Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

4 Mayıs 2025

Accepted/Kabul Tarihi:

19 Mayıs 2025

Page numbers/ Sayfa no:

44-57

Citation Information/Atıf bilgisi:

Gür, Burak; Bakır, Neslihan ve Özkul, Ramazan. "Kırsal Bölge Okullarında Eğitimin Zorlukları: Nitel Bir Araştırma". *Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1 (Haziran 2025), 44-57.

Sorumlu yazar: Ramazan Özkul **e-posta:** ramazanozkul@harran.edu.tr

The Challenges of Education in Rural Area Schools: A Qualitative Study

Abstract

The aim of this study is to identify the problems faced by schools located in rural areas. Within this framework, the study seeks to answer the question: How do teacher shortages and other resource deficiencies in rural schools affect the quality of education for students? In this context, interviews were conducted with 10 teachers who participated in Project B, organized by the Provincial Directorate of National Education. Among the selected participants, 2 teachers work at a multi-program high school, 3 at a primary school, and 5 at a middle school. In this research, the necessary permissions were obtained, and data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The findings of the study highlighted three main areas of concern: long-standing and unchanging working conditions, lack of physical infrastructure and resources that do not reflect the educational environment, and the leadership approaches of school principals. Based on the research findings, activities can be organized to enhance cooperation between central and local administrations in order to improve the physical conditions of rural schools and provide instructional materials.

Key Words: Rural area, school, teacher

Giriş

Eğitim önemli yatırım gerektirir, ancak herhangi bir ülke eğitime yapılan bu tür yatırımlardan büyük sosyal ve ekonomik faydalar elde edebilir.¹ Bir ülkedeki kalkınma, eğitim yatırımlarının büyük ölçüde katkıda bulunduğu insan kaynaklarının düzeyi ve büyümesiyle belirlenir.² Bu nedenle, kırsal veya kentsel bölgelerdeki tüm öğrencilerin, Türkiye'nin kırsal kesimlerinde hızlandırılmış kalkınmayı teşvik etmek için kaliteli temel eğitimden yararlanmaları önemlidir. Kırsal kalkınma için gerekli insan kapasitesini oluşturmak ve kırsal kalkınmanın ön saflarda yer almasını sağlamak eğitimde önemli olabilir.³

¹ du Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools – A challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(Supplement 1), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774>

² Brown, D. L., & Swanson, L. E. (Eds.). (2003). *Challenges for rural America in the twenty-first century*. The Pennsylvania State University Press.

³ Lewin, K. M. (2004). *The pre-service training of teachers – Does it meet its objectives and how can it be improved?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146658>

Son yıllarda en çok dikkat çeken eğitim sorunlarından biri öğretmen açığı nedeniyle ilkokul ve ortaokul sınıflarının nitelikli ve deneyimli öğretmenlerle buluşturulamamasıdır.⁴ Bu durum okul performansının zamanla düşmesine neden olur.⁵ Araştırmacılar ayrıca uzun zamandır hem öğretmen eksikliğinin hem de öğretmen tayin sorunlarının bazı okul türlerini diğerlerinden daha fazla etkilediğini savunmaktadırlar.⁴ Literatürde, kırsal okullarla karşılaştırıldığında kentsel ortamlardaki okullara daha fazla odaklanıldığı görülmektedir.⁵ Bu durum özellikle kentsel okullarda ciddi personel sorunlarının yaşandığı varsayımına dayandırılmaktadır.⁴ Ancak, kırsal kesimde yer alan okul, öğrenci ve öğretmenlerin bu önemli ve anlamlı kesiminin nispeten göz ardı edildiği⁶ ve kırsal eğitimde yeterli öğretmen kadrosu gibi temel kaynakların eksikliğinin çeşitli sorunlara yol açtığı vurgulanmaktadır.⁷

Bu yapısal sorunlar ve kaynak eksiklikleri, kırsal okulların sürdürülebilirliğini de doğrudan etkilemekte ve birçok ülkede kamu ilkokullarının kapatılmasına yönelik tartışmaları gündeme getirmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde, kamu ilkokullarının kapatılmasıyla ilgili hararetli tartışmalar on yıllardır devam etmektedir.⁸ Özellikle seyrek nüfuslu birçok kırsal alanda okullar, çoğu zaman kamu bütçelerindeki kesintilerin bir sonucu olarak toplu kapatılmıştır.⁹ Bu durum birçok okulun kapatıldığı ülkemizde de geçerli olmuştur. Araştırmalara göre okul kapatmaların maliyetleri düşürdüğü söylenebilir.¹⁰ Öğrencileri daha büyük okullara göndermenin öğrenci başarısını artırıp artırmadığına ilişkin ampirik çalışmalar ise farklı sonuçlar üretmiştir.¹¹ Ancak dikkate alınması gereken önemli nokta küçük kırsal okulların sosyal uyumu ve sosyal sermayeyi teşvik ettiği¹² ve ebeveyn katılımı açısından zengin olduğudur.¹³

⁴ Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>

⁵ García, E., & Weiss, E. (2019). *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/>

⁶ Pendola, A., & Fuller, E. J. (2018). Principal stability and the rural divide. *Journal of Research in Rural Education*, 34(1), 1–20.

⁷ Tieken, M. C. (2017). The spatialization of racial inequity and educational opportunity: Rethinking the rural/urban divide. *Peabody Journal of Education*, 92(3), 385–404.

⁸ Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H., Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>

⁹ Kirshner, B., Van Steenis, E., Pozzoboni, K., & Gaertner, M. (2016). The costs and benefits of school closure for students. In W. J. Mathis & T. M. Trujillo (Eds.), *Learning from the federal market-based reforms: Lessons for the Every Student Succeeds Act (ESSA)* (pp. 201–215). Information Age Publishing.

¹⁰ Duncombe, W., & Yinger, J. (2007). Does school district consolidation cut costs? *Education Finance and Policy*, 2(4), 341–375.

¹¹ Engberg, J., Gill, B., Zamarro, G., & Zimmer, R. (2012). Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed? *Journal of Urban Economics*, 71(2), 189–203.

¹² Autti, O., & Hyry-Belhammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1–17.

¹³ Downes, N., & Roberts, P. (2015). Valuing rural meanings: The work of parent supervisors challenging dominant educational discourses. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25, 80–93.

Coğrafi ve sosyoekonomik açıdan kırsal ve kentsel alanlar arasındaki farklılıklar nedeniyle, kırsal ve kentsel okullarda eğitim kalitesi ciddi şekilde farklılık gösterebilir. Ayrıca, kırsal alanlarda yaşayan nüfusun azalmasının ardından, Türkiye'deki eğitim politikaları büyük ölçüde kentsel bölgelere yoğunlaşmıştır.¹⁴ Çiftçi ve Cin, Türkiye'deki merkezi eğitim sisteminin tüm ülke genelinde aynı müfredat ve eğitimi sunduğunu; ancak bu sistemin kırsal bölgelere ait kültürel, sosyal ve ekonomik farklılıkları göz ardı ettiğini ve bu bağlamda öğrencilerin ilgilerine hitap etmekte yetersiz kaldığını belirtmektedir.¹⁵ Aynı şekilde, Türkiye'deki kırsal ve kentsel bölgeler arasında gözlemlenen büyük farklar, özellikle sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeyi ile altyapıya erişim konularında belirgin bir uçurum oluşturmaktadır. Bu durum, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara erişimini engellemekte ve kırsal eğitim alanının özgün ihtiyaçlarına yönelik özel politikalar ve uygulamaların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Kırsal eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında yetersiz öğretim materyalleri, fiziksel koşulların elverişsizliği, ulaşım güçlükleri, ailelerin eğitime yeterince önem vermemesi ve öğretmen yetiştirme süreçlerindeki eksiklikler öne çıkmaktadır.¹⁴ OECD'nin raporuna göre ise, dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler ev ortamlarında yeterince geliştiremedikleri beceri ve stratejileri yalnızca okul ortamında kazanmaya çalışmakta ve bu durum öğrenme sürecini daha da karmaşık hale getirmektedir.¹⁶ Bu bağlamda bu araştırmanın amacı kırsal bölge okullarının sorunlarının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu soruya cevap aranmıştır:

Kırsal bölge okullarındaki öğretmen eksikliği ve diğer kaynak sıkıntıları, öğrencilerin eğitim kalitesini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu çalışmada katılımcıların bakış açılarının çeşitliliği hakkında fikir edinmek için nitel desenli yorumlayıcı vaka çalışması kullanılmıştır.¹⁷ Stufflebeam ve arkadaşlarına göre vaka çalışmalarında temel olan düşünce kanıtlamak değil geliştirmektir.¹⁸ Bu çalışmada, kırsal bölgedeki öğretmenlerin çalışma koşulları, sosyal ortamları ve öğretim süreçleri hakkında mevcut bilgileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 1 çok programlı lise, 2 ilkokul, 2

¹⁴ Kemalolu-Er, E., & Şahin, M. T. (2022). Project-based learning in English language teaching at a rural school: A case study from Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 34–55.

¹⁵ Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686–701. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340150>

¹⁶ OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/02/equity-and-quality-in-education_g1g16956/9789264130852-en.pdf

¹⁷ Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 28–43.

¹⁸ Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (eds.) (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed). Kluwer Academic.

ilkokul-ortaokul (aynı binada eğitim verilmekte) ve 2 ortaokul olmak üzere toplam 7 okul yer almaktadır.

Çalışmada katılımcılardan belirli deneyimlerini ve somut vakaları paylaşımlarını sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların zaman içindeki deneyimlerini yansıtmak ve deneyimlerinden oluşturdıkları temsili keşfetmek, araştırmanın odak noktası olmuştur.¹⁹ Öğretmenlerin okullarındaki belirli öğretim koşulları hakkında söylediklerine odaklanmak önemlidir. Bu bağlamda, katılımcıların ayrıntılı açıklamaları aracılığıyla yaşanmış deneyimlere ilişkin bilgiler vermeleri, araştırma açısından kazanım olmuştur.

Veri toplamak için 7 okul müdürü ile görüşülerek izin alınmış, çalışmaya katılacak öğretmenlere katılımcı onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler ders saati dışında gerçekleştirilmiş ve her görüşme ortalama 25-45 dakika sürmüştür. Araştırmada yer alan okulların ve öğretmenlerin isimleri kodlanarak verilmiştir. Katılımcı okullar amaca uygun ve öğretmenler kırsal okullardaki öğretmenlik deneyimlerine göre seçilmiştir. Tablo 1’de öğretmenlere ait bazı bilgiler yer almaktadır.

Katılımcılar	Cinsiyet	Okulda Çalışma Süresi	Görev yaptığı okul
Ö1	Erkek	6 yıl 3 ay	Okul1
Ö2	Kadın	5 yıl	Okul1
Ö3	Kadın	4 yıl 6 ay	Okul2
Ö4	Erkek	3 yıl	Okul2
Ö5	Erkek	3 yıl 2 ay	Okul3
Ö6	Erkek	8 yıl	Okul4
Ö7	Kadın	6 yıl	Okul5
Ö8	Kadın	2 yıl 2 ay	Okul6
Ö9	Erkek	2 yıl 8 ay	Okul6
Ö10	Erkek	4 yıl	Okul7

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Tablo 1 incelendiğinde, 7 okulda görev yapan 10 öğretmenden 6’sının erkek, 4’ünün kadın olduğu ve öğretmenlerin görev sürelerinin 2 ile 8 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

¹⁹ Flick, U. (2000). Episodic interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook*. Sage.

Bir araştırmanın neyi araştırması gerektiğine karar vermek ve bilgi sağlanacak katılımcıları belirlemek oldukça önemlidir.²⁰ Bu bağlamda, A Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından organize edilen B projesine katılan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir (A ve B olarak kodlanmıştır). Çünkü bu öğretmenler, kırsal bölgelerde görev yapmaktaydılar. Ulaşılan 14 öğretmenden sadece 10'u çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Seçilen 2 öğretmen çok programlı lisede, 3 öğretmen ilkokulda ve 5 öğretmen ise ortaokulda görev yapmaktaydı. Araştırma etiğine bağlı kalmak amacıyla öğretmenler ve okulları temsil etmek için sırasıyla (Ö1, Ö2, ...) ve (Okul1, Okul2, ...) kodları kullanılmıştır. Okullar A ili içinde belirli bir bölgede bulunmakta ve farklı özelliklere sahiptir (bkz. Tablo 1).

Araştırmada temaları belirlemek, analiz etmek ve raporlamak için yanıtları kodlarken, kapsamlı ve doğru çalışmayı sağlamak için her görüşme öncelikle Microsoft Word metin haline dönüştürülerek birkaç kez gözden geçirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin kendi ifadeleriyle deneyimlerine ilişkin açıklamalarını ve anlatımlarını geliştirmek için her tema için önemli olan alıntılar belirlenmiştir.²¹ Carter ve Fuller'ın nitel çalışmaların benzersiz bir gücü olarak tanımladığı gibi, bu çalışmada da bulguları genelleştirmek için değil, öğretmenlerin deneyimlerini ayrıntılı olarak araştırmak ve anlamak için küçük bir katılımcı grubu ele alınmıştır.²² Güvenilirliği sağlamak için tüm araştırma süreci yazarlar tarafından denetlenmiştir. Yazarlar arasında mutlak fikir birliği gerekmez; ancak rapor edilen açıklamanın makul, şeffaf ve sistematik olması gerekmektedir.²³

Bulgular

Araştırmada verilerin analizi sonucunda kırsal bölge okullarının sorunları olarak üç ana tema belirlenmiştir. Bu temalar koşulların uzun zamandır değişmemesi, çalışma ortamının eğitim ortamını yansıtmaması ve okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlar şeklindedir. Üç tema ile ilgili kodlar şekiller ile belirtilmiş olup her tema ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uzun Zamandır Değişmeyen Çalışma Koşulları

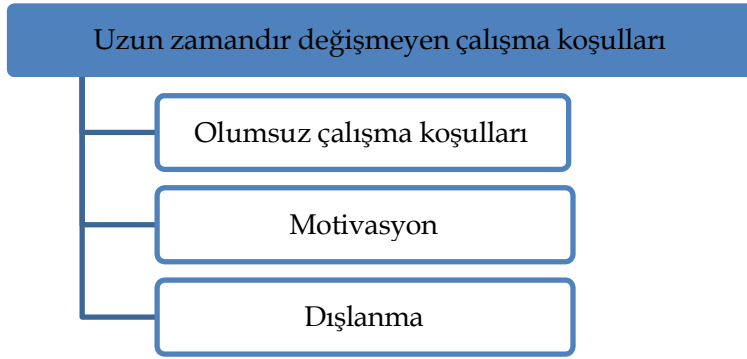
Birinci tema ve temanın oluşmasına kaynaklık eden kodlar Şekil 1' de gösterilmiştir.

²⁰ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.

²¹ Geijsel, F., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328. <http://dx.doi.org/10.1108/09578239910285561>

²² Carter, M. J., & Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia*, 1, 1-17. <https://doi.org/10.1177/205684601561>

²³ Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.



Şekil 1. Birinci tema ve kodlar

Katılımcıların yanıtlarından okullardaki çalışma koşullarının çok iyi olmadığı ve bu durumun uzun süredir devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu koşullara alıştığını ve değişime dair herhangi bir umutlarının olmadığını belirttiler. Katılımcı görüşleri:

“Bunun böyle olduğunu kabullendik; bu koşullar uzun zamandır bizimle birlikte. Artık onları düşünmüyorsunuz. Artık okulumuzu iyi durumda görmüyorum. (Ö1: Okul1)”

“... burada yapmaman gereken şeylere alışıyorsun, çünkü şartlar eski, daha önce de böyleymiş... (Ö5: Okul3).” Şeklinde dir.

Öğretmenler okullarında dönüşüm olmamasından endişe etseler de kendilerini işlerine adadıklarını ifade etmişlerdir. Okullarda çalıştıkları yıl sayısı dikkate alındığında öğretmenler kırsal okullarda kalabilmek için mesleki bilgi ve becerilerini kullanmışlardır. Zorlu çalışma koşullarında uzunca süre çalışmalarına rağmen öğretmenlerin dayanıklılığı ve motivasyonu dikkat çekmektedir. Koşulların normalleşmeyeceğini kabul etseler de toplumun ve öğrencilerin iyiliği için öğretimin devam etmesi gerektiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğretmenlik yaparken çalışma koşullarının kendi kontrolleri dışında olduğu görüşüne de karşı çıkmaktadırlar. Katılımcı görüşleri:

“...öğrencilerimiz için elimden geleni yapmaya gayret gösteriyorum...(Ö3: Okul2)”

“Üniversitede iyi bir eğitim aldım ve böyle bir okula atanacağımın farkındaydım. Bildiklerimi paylaşmak ve bir şeyler öğretmek için uğraşıyorum...(Ö6: Okul4)”

“Motivasyonumuzun düşmemesi için öğretmen arkadaşlarla etkinlikler yapıyoruz...(Ö7: Okul5)” Şeklinde dir.

Öğretmenler, kendilerinden olumsuz çalışma koşulları altında ders vermeleri ve performans göstermeleri beklendiğinden kırsal okulların sürekli ötekileştirildiğini düşünmektedir. Katılımcı görüşleri:

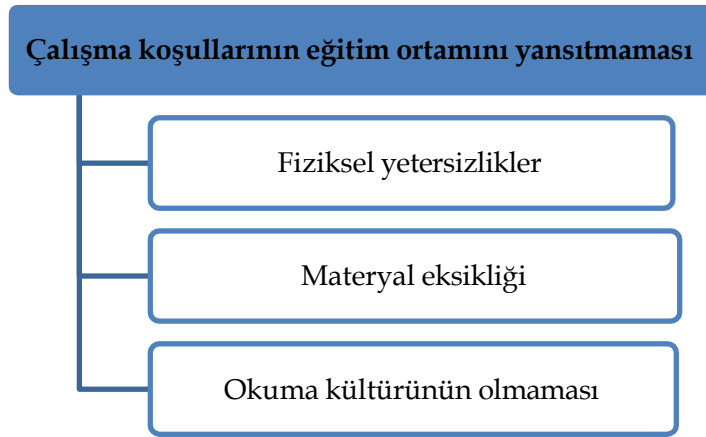
“... bu koşullarla yapabileceğimiz hiçbir şey yok. İyi ya da kötü, her koşulda ders vermemiz bekleniyor... Kırsal bölgelerde değişim çok uzun sürüyor...(Ö8: Okul6)”

“... artık ne yapacağımızı bilmiyoruz. Başka bir şeyin yoksa bu şartlarda kalırsın... Burada okullarımız kimsenin umurunda değil. Eğer görmüyorlarsa istediğin kadar konuşabilirsin. (Ö10: Okul7)”

“...çoğu zaman dışlanmış hissediyorum. Kırsal okullarımızda gerçekten unutulduğumuzu hissediyoruz ve hâlâ bu tehlikeli koşullarda performans sergilemek zorundayız...(Ö2: Okul1)”

Çalışma Koşullarının Eğitim Ortamını Yansıtması

İkinci tema ve temanın oluşmasına kaynaklık eden kodlar Şekil 2’ de gösterilmiştir.



Şekil 2. İkinci tema ve kodlar

Öğretmenler, öğretim koşullarıyla ilgili deneyimlerini, gelişme eksikliğini ve sıkıntılarını dile getirdiler. Altyapı, fiziksel kaynaklar ve öğretim kaynakları etkili öğretimi kısıtlamakta ve öğretmenlerin psikolojisini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, verimli öğretim için önemli olan öğretmenler odası, kütüphane, tahtalar ve materyal eksikliği ile uğraşmak zorunda kaldılar. Öğretmenler, okuma kültürünü teşvik etme konusunda ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve bu

durumun öğrencilerin okuma, analitik becerileri ile sınav performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri:

“Koşullar iyi değil. Düşünebiliyor musunuz, öğretmen odamız yok. Buraya geldiğimden beri 2 yıl oldu, hâlâ personel odası yok...(Ö4: Okul2)”

“Bazı sınıflarda tahtalar eski. Öğretirken yazmam gerekiyor... ama yeterince yapamıyorum. Öğretmek yazmakla ilgilidir. (Ö2: Okul1)”

“Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanması için sınıf dolabında kitaplarımız var ama iyi bir kütüphanemiz olsaydı farklı olurdu. (Ö5: Okul3)”

“Sınıflardan birini öğretmenler odasına dönüştürdük. Çünkü ders öncesi kendimizi derse hazırlayabilmeliydik. (Ö9: Okul6)”

“Öğrencilerden evde daha fazla okuma yapmalarını isteyemem çünkü ne okuyacaklar? Ders kitapları yetersiz; her zaman hazırlıksızlar. (Ö7: Okul5)”

“Üç sınıfta dersim var, her seferinde ders kitaplarıyla bir sonraki derse geçiyoruz. Bu benim öğretimimi? etkiliyor çünkü sonunda her şeyi onlar için yapıyorum. (Ö1: Okul1)” Şeklindedir.

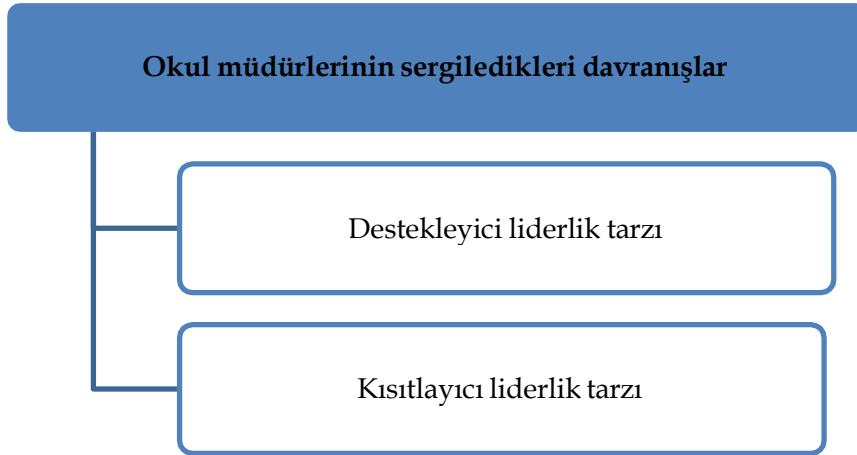
Okul bahçesindeki çukurlar ve düşen tavanların olduğu öğretme ve öğrenme süreci yeterli olmasa da çocuklar öğretmenlerin sorumluluğundadır. Fiziksel düzenlemelerin öğretmenler için rahat öğrenme ortamını desteklemediği görülmektedir. Mevcut yıpranmış eşyaların, ilkokullarda okuma ve yazma becerilerinin uygun ve temel düzeyde gelişimini engellediği ifade edilmektedir. Katılımcı görüşleri:

“Her şey yolunda değil, öğretme ve öğrenme için koşullar asla uygun değil. Burada küçük çocuklar var... Tavanlarda akmalar mevcut, okul bahçesinde çukurlar var. Onlara bir şey olursa sorumluluk bizim... (Ö3: Okul2)”

“İyi masa ve sandalyelerle yazmayı öğrenmeleri gerekiyor... Böyle bir durumda yazmayı nasıl öğrenebilirler? ... (Ö9: Okul6)” Şeklindedir.

Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Davranışlar

Üçüncü tema ve temanın oluşmasına kaynaklık eden kodlar Şekil 3’ te gösterilmiştir.



Şekil 3. Üçüncü tema ve kodlar

Katılımcılar okul müdürünü öğretim için çalışma koşullarını sağlayan ya da kısıtlayan en önemli kişi olarak tanımladılar. İlham verici ve destekleyici liderlik, yetersiz altyapıya bakılmaksızın öğretmenleri öğretimlerine odaklanmaya teşvik edebilir. Etkili okul müdürlerinin meslektaş dayanışmasını destekleyerek öğretmenlerin olumlu tutumlarını teşvik edebileceği anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşleri:

“Müdürümüzün çok başarılı olduğunu düşünüyorum. Öğretme havası harika... Onun adımlarını takip ediyoruz, iletişimimiz harika ve bize saygı gösteriyor. (Ö1: Okul1)”

“Müdür bizi elimizdeki az şeyle elimizden gelenin en iyisini yapmaya teşvik ediyor ve bu koşullar altında iyi bir performans sergiliyoruz...(Ö4: Okul2)”

“Koşullar öğretim ve öğrenme için elverişli ve sınıflarda uygun öğretim ve öğrenme kaynakları mevcuttur. Müdürümüz koşullar hakkında konuşmamızı sağlıyor; işimize odaklanmamız için elinden gelen desteği sağlıyor. (Ö5: Okul3)”

“Bir öğretmen olarak koşullar konusunda endişelenmiyorum. Benim görevim öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır...(Ö10: Okul7)” Şeklinde.

Bazı müdürlerin zorlu çalışma koşullarında yeterli destek sağlamadığı, öğretimi ve öğretmenleri kısıtladığı belirtilmiştir. Bulgular, okulların aynı bölgede bulunmasına ve aynı sosyoekonomik koşullara maruz kalmasına rağmen koşulların müdürün liderliğine ve öğretmenlerle olan etkileşimine bağlı olduğunu göstermektedir. Katılımcı görüşleri:

“Müdür destekleyici değil; personel bölünmüş durumda; aslında okulumuzda çalışmak iyi durumda değil...(Ö7: Okul5)”

“Bakanlıktan zamanında bilgi alamadığımızdan şikayetçiyiz, müdürümüz genellikle son anda bilgi veriyor. Bir toplantı olduğunda ya da bir iş yapılması gerekiyorsa yeteri kadar hazırlanamıyoruz. (Ö9: Okul6)”

“Okul küçük olmasına rağmen krizler olabiliyor. Okul yönetiminden çözüm bekliyoruz. Bir öğretmen olarak yapabilecekleriniz sınırlıdır...(Ö8: Okul6)”

“Özellikle il ve ilçe düzeyinde yetkililer okulumuzu nadiren ziyaret ediyor. Okulla ilgili çok fazla fikirleri yoktur. Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına çok fazla sahip olması gerekir. Burada bu imkânımız çok fazla yok...(Ö6: Okul4)” Şeklindedir.

Sonuç

Kırsal bölge okullarında karşılaşılan sorunların analizi, bu okulların kalıcı ve çok boyutlu zorluklarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, özellikle üç temel sorun alanını öne çıkarmıştır: *Uzun süredir değişmeyen çalışma koşulları, eğitim ortamını yansıtmayan fiziksel ve kaynak eksiklikleri ile okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları*. Bu temalar, mevcut literatürle uyumlu olmakla birlikte, kırsal eğitimdeki sistemik ihmalin derinliğini de gözler önüne sermektedir.

İlk olarak, öğretmenlerin uzun süredir değişmeyen çalışma koşullarına ilişkin deneyimleri, kırsal okulların kronik kaynak yetersizliği ve politika odaklı destek eksikliğiyle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Lewin, kırsal kalkınmanın ancak insan kapasitesinin güçlendirilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamıştır.⁶ Katılımcıların ifadeleri ise öğretmenlerin motivasyonlarını korumak için bireysel çabalarına rağmen, kurumsal düzeyde iyileştirme eksikliğinin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen açığının okul performansını düşürdüğü yönündeki argümanı destekler niteliktedir.⁷

İkinci tema olan fiziksel ve kaynak eksiklikleri, kırsal okulların altyapı ve materyal yetersizliğinin eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi materyal eksikliği ve yıpranmış fiziksel koşullara ilişkin şikayetleri, kırsal eğitimde temel kaynak eksikliği sorununa işaret etmektedir.¹³ Özellikle okuma kültürünün gelişmemesi ve dil öğretimindeki yetersizlikler, dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin beceri eksikliklerine neden olmaktadır.¹⁶ Bu bağlamda, kırsal okulların kaynak eksikliği yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal eşitsizlikleri de derinleştirmektedir.

Üçüncü tema ise okul müdürlerinin liderlik rollerinin öğretmen motivasyonu ve okul iklimi üzerindeki kritik etkisidir. Destekleyici müdürlerin öğretmenleri zorlu koşullara rağmen motive edebildiği görülürken, iletişim eksikliği olan müdürlerin öğretmenleri dezavantajlı duruma düşürdüğü belirlenmiştir. Bu bulgu, dönüşümsel

liderliğin uygulamalarda ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.²¹ Ancak, bazı müdürlerin merkezi yönetimle iletişim kopukluğu yaşaması, kırsal okullarda liderlik istikrarsızlığı sorununu yeniden gündeme getirmektedir.¹² Özer ve Karadaş'ın çalışmasında öğretmenlerin okul değiştirme isteği ile müdürün liderlik tarzı ve güven düzeyi arasındaki ilişki, liderlik rollerinin okul iklimi ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini bir kez daha ortaya koymaktadır.²⁴

Kırsal okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve öğretim materyallerinin sağlanması için merkezi ve yerel yönetimler iş birliği yapmalıdır. Örneğin, "Kırsal Okul Destek Fonu" oluşturularak acil ihtiyaçlar karşılanabilir. Okul müdürlerine yönelik düzenli liderlik eğitimleri verilmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek mentörlük programları uygulanmalıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Autti, O., & Hyry-Belhammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.
- Brown, D. L., & Swanson, L. E. (Eds.). (2003). *Challenges for rural America in the twenty-first century*. The Pennsylvania State University Press.
- Carter, M. J., & Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia*, 1, 1-17. <https://doi.org/10.1177/205684601561>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed). Routledge.
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1340150>
- Downes, N., & Roberts, P. (2015). Valuing rural meanings: The work of parent supervisors challenging dominant educational discourses. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25, 80-93.
- du Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools – A challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(Supplement 1), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774>
- Duncombe, W., & Yinger, J. (2007). Does school district consolidation cut costs? *Education Finance and Policy*, 2(4), 341-375.

²⁴ Özer, N., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür-öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095-1123. <https://doi.org/10.26466/opus.767321>

- Engberg, J., Gill, B., Zamarro, G., & Zimmer, R. (2012). Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed? *Journal of Urban Economics*, 71(2), 189–203.
- Flick, U. (2000). Episodic interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (eds). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook*. Sage.
- García, E., & Weiss, E. (2019). *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought*. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage-is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/>
- Geijsel, F., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309 - 328. <http://dx.doi.org/10.1108/09578239910285561>
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). *Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis*. *Educational Administration Quarterly*, 59(2), 396–431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>
- Kemaloglu-Er, E., & Sahin, M. T. (2022). Project-based learning in English language teaching at a rural school: A case study from Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 34–55.
- Kirshner, B., Van Steenis, E., Pozzoboni, K., & Gaertner, M. (2016). The costs and benefits of school closure for students. In W. J. Mathis & T. M. Trujillo (Eds.), *Learning from the federal market-based reforms: Lessons for the Every Student Succeeds Act (ESSA)* (pp. 201–215). Information Age Publishing.
- Lewin, K. M. (2004). *The pre-service training of teachers – Does it meet its objectives and how can it be improved?* (Background paper for Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146658>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/02/equity-and-quality-in-education_g1g16956/9789264130852-en.pdf
- Özer, N., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür-öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095–1123. <https://doi.org/10.26466/opus.767321>
- Pendola, A., & Fuller, E. J. (2018). Principal stability and the rural divide. In E. McHenry-Sorber & D.Hall (Eds.), *The diversity of rural educational leadership [Special issue]*. *Journal of Research in Rural Education*, 34(1), 1–20.
- Singleton, R. A. Jr., & Straits, B. C. (1999). *Approaches to social research* (3rd ed). Oxford University Press.

- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H., Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). *Do rural school closures lead to local population decline?* *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 28-43.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (eds.) (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed). Kluwer Academic.
- Tieken, M. C. (2017). The spatialization of racial inequity and educational opportunity: Rethinking the rural/urban divide. *Peabody Journal of Education*, 92(3), 385–404.