

Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma

Rose with Thorns: Phenomenological Study Regarding Being a Preschool Teacher in Rural Areas in Turkey

Sevcan Yağan Güder*

To cite this article/ Atıf için:

Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 921-941. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.2m

Öz. Köy okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Çalışmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa ve Ağrı illerine bağlı bir köyde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 9 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri Skype programı aracılığıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda köyde öğretmenlik yapmanın manevi tatmini yüksek ancak öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan oldukça zorlu bir yolculuk olduğu; köy okullarında öğretmenlerin hem veliler hem de çocuklar ile dil ve iletişim problemleri yaşadığı; ısınma, su, elektrik, uygun olmayan sınıf ortamları ve materyal eksiklikleri olduğu dile getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmenleri, öğretmen eğitimi, kırsal eğitim, fenomenolojik çalışma, Türkiye

Abstract. The main purpose of this study is to reveal the experiences of pre-school teachers who teach in rural areas. Phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study. This study included 9 pre-school teachers who performed teaching profession in Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa and Ağrı provinces between 2016-2017 educational year. The data of the study were collected via semi-structured interviews which were conducted through the Skype program. The results of this study indicate that teaching in the rural areas gives high level of spiritual satisfaction; on the other hand, it is a difficult process that contributes to professional development of the teachers. Teachers also expressed that they experienced language and communication problems with both parents and children and that they had problems with regard to heating, water, electricity, unsuitable class environments and teaching material deficiencies.

Keywords: Preschool teachers, teacher education, rural education, fenomenological study, Turkey

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 18.07.2019

Kabul Tarihi: 24.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: sevcanyagan@gmail.com ORCID: 0000-0002-6423-3693

Giriş

Ülkemizde son yıllarda yaşanan iç ve dış göçler beraberinde köy ve kırsalda geçmişte de var olan kırsal kalkınma sorununun artarak devam etmesine neden olmaktadır. Günümüzde Türkiye’de 2017 verilerine göre belde-köy nüfusu toplam nüfusun %7.5’i iken il-ilçe merkez nüfusunun toplam nüfus içerisindeki oranı %92.5’tir (TUİK, 2018). Yaklaşık 30 yıllık bir süre içerisinde köy nüfusunun neredeyse $\frac{3}{4}$ ü şehirlere göç etmiştir. Bu durum aslında kırsal kalkınma açısından incelenmesi ve önlem alınması gereken bir tablodur. Türkiye’de köylerde okul öncesi eğitimde kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları incelendiğinde il-ilçe merkezleri ile belde-köyler arasında sayısal açıdan farklar olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 1’de il-ilçelerde ve belde-köylerde okul öncesi eğitime ilişkin durum sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkiye’de 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim İstatistikleri

Bölge	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı	
		Erkek	Kız	Erkek	Kadın
İl-ilçe	8.033	645.859	588.965	2.252	34.516
Belde-köy	686	47.320	43.979	36	2.159
Ülke Toplamı	8.719	693.179	632.944	2.288	36.675

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitimde kurum, öğretmen ve öğrenci sayıları bakımından kırsal kesimin şehir merkezlerinden daha çok ihmal edildiği görüntüsü ortaya çıkmaktadır. Öte yandan okul öncesi eğitimde okullaşma oranına ilişkin 2016-2017 MEB istatistiklerine göre 4-5 yaş okullaşma oranları %45.70 iken 5 yaşında bu oran %58.79’dur. Aydın, Selvitopu ve Kaya (2018), PISA 2015 programında en başarılı olan ülkeler ile Türkiye’nin sonuçlarını eğitim yatırımlarının dağılımı bağlamında karşılaştırdıkları çalışmalarında Türkiye’nin okul öncesi eğitime katılım oranının diğer ülkelere göre oldukça düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. UNICEF yayımladığı raporlarda ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve özellikle de erken çocukluk eğitiminde kaliteli eğitim programlarına erişimin önemine ve çocuklara yönelik daha iyi hizmetlerin sunulabileceği tesislerin inşası için ciddi finansal harcamalar gerektiğine dikkat çekmektedir (UNICEF, 2008). Ancak, Dünya Bankası’nın Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler (2011) adlı yayınında, Dünya Bankası (2009b) hesaplamalarına göre, Türkiye’deki 0-6 yaş grubundaki çocuklar için kişi başına düşen eğitim harcaması ilkökul eğitimi çağındaki çocuklarınkinden 3 kat daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim için harcanması gereken miktarın, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan Gayrisafi Yurtiçi Hasıla’nın (GSYİH) yüzde 1 olarak belirlendiği ve Türkiye’nin bu oranının çok gerisinde kalmakta olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2008).

Okul öncesi eğitim, eğitimde hakkaniyet ve eşitlik ilkesinin bir gereği olarak dezavantajlı çevrelerde yaşayan okul öncesi eğitim çağındaki çocukların eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gözetilerek tüm fırsatlara ve kaynaklara eşit şekilde ulaşabilecek şekilde planlanmalıdır (ERG, 2017). Birleşmiş Milletlerin İnsan Hakları beyannamesinin 28. Maddesinde de eğitimde fırsat eşitliği “taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliğine dayalı olarak temellendirildiğini ifade eder” şeklinde yer almıştır. Bu bağlamda Türkiye’de kırsal kesimi temsil eden köylerde yaşayan çocukların da eşit olanaklarda eğitim hizmetlerinden yararlanılmasının sağlanması farklılıkların azaltılması, sosyal içerme ve koruma gibi haklar bu beyanname ile devletin sorumlulukları kapsamına alınmıştır.

Okul öncesi eğitim sosyal ve ekonomik şartları sebebiyle dezavantajlı olan çocukların başkaları ile eşit imkanlara gelebilmesinde önemlidir (Ergen, 2014). Özellikle de ekonomik düzeyi düşük çocuklarda kaliteli okul öncesi eğitim programlarıyla ilerleyen zamanlardaki okul başarısı arasında, pozitif bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir (Ramey ve Ramey, 1992). Dezavantajlı bir geçmişe sahip olan çocuklar, okul öncesi eğitime katılımdan oldukça önemli kazanımlar sağlarlar (Aboud vd., 2008; McCartney, Dearing, Taylor ve Bub, 2007). Okul öncesi eğitim programları, ekonomik eşitsizliklerle ilgili başarı farklarını azaltmada önemli bir etkiye sahiptir (Moore vb., 2008; NICHD ECCRN, 2000a).

Rao ve arkadaşları tarafından 2012 yılında Çin'in kırsal bölgelerinde yapılan ve okul öncesi eğitim alıp almama ve alınan eğitimin niteliği ile erken akademik başarılar arasındaki ilişkinin incelendiği iki ayrı çalışmada, okul öncesi eğitim alınan çocukların akademik başarılarında etkili olduğu öte yandan, çocuklardaki akademik eşitsizlik ile aldıkları okul öncesi eğitimin niteliği arasında önemli bağlar olduğu tespit edilmiştir (Rao vb., 2012). Dolayısı ile kamu politikaları, eğitime erişim ve eğitimde başarının, sosyoekonomik özellikler, coğrafi bölge ve cinsiyet gibi birey tarafından seçilemeyen etmenlerce belirlenme olasılığının en aza indirilmesine katkıda bulunacak şekilde geliştirilmeli ve yeni eşitsizliklere yol açmayacak şekilde uygulanmalıdır (ERG, 2017).

Okul öncesi eğitimde kalite üzerine yapılan çalışmalar sınıf ortamı, program, programın felsefesi, fiziksel çevre, personel özellikleri, aile personel etkileşimi ve öğretmen çocuk etkileşimi boyutları üzerinde durmaktadır (Ceglowski, 2004). Okul öncesi eğitimde kalite, personel-çocuk oranları, personel nitelikleri, öğretim deneyimi ve istikrarı, sağlık ve güvenlik faktörleri ve fiziksel ortam ile personel ve çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesini ifade eder. Fiziksel ve psikolojik çevrenin, müfredatın, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin, program yönetiminin ve topluluk entegrasyonunun, her bağlamda erken çocukluk programlarında kaliteyi tanımlarken dikkate alınması gerektiği vurgulanır (Association for Childhood Education International, 2006; Rao, 2007; Rao, 2010). Kaliteli (nitelikli) bir okul öncesi eğitim çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların yaşlıları ile eşit fırsatlarda eğitim alma haklarına ulaşmalarını da sağlayabilecek nitelikte olmalıdır. Okul öncesi eğitimde, çocuklara zengin deneyimler sağlanması ve toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabilmesi açısından eğitimin içeriği ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programları köy ve şehir merkezi gibi farklı ortamlarda yaşayan çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte hazırlanmalı ve farklı ortamlardan gelen çocukların farklı deneyimlere ve gereksinimlere sahip oldukları göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır (Taş, 2010). Bugün, ülkenin kırsal ve kentsel kesimleri arasında, kültürleri, ekonomileri ve beklentileri bakımından hala önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte, bugünün öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin çalıştıkları yerlerde bu kadar önemli farklılıkları göz ardı etmekte ve bu durum, bazen öğretmenlerin tamamen farklı bir topluma uyum sağlamalarında sorunlara neden olmaktadır (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2010). Öğretmenin çalıştığı topluma uyum sağlamanın ötesinde, öğretmen kırsal kesimde görev yapmanın beraberinde getirdiği pek çok sorun ile karşılaşmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin pek çok sorun yaşadığı ve bu sorunların başında da dil ve iletişim problemleri olduğu vurgulanmıştır (Atmaca, 2004; Karataş ve Çakan, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Özpınar, 2008; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Öte yandan, sınıflardaki alt yapı ve materyal eksiklikleri gibi olumsuz fiziksel koşullar da sıkça ifade edilmiştir (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018; Demir ve Arı, 2013; Karataş ve Çakan, 2018; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Tösten, Hal ve Ergül, 2015). Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, köyde öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Köyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin;

- Öğrenme ortamına ilişkin deneyimleri nasıldır?
- Çocuklar ve ailelerle iletişime ilişkin deneyimleri nasıldır?

Bu çalışmadan elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçların, hem kırsal bölgelere atanan öğretmenlerin uyum programlarının geliştirilmesine hem de öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Köy okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak anlamını ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalar fenomenolojik çalışma olarak tanımlanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmeni olarak köyde görev yapmanın nasıl bir deneyim olduğu üzerine odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda başlangıç noktası kişisel tecrübelerdir. Bu tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çünkü bu türdeki araştırmalarda ilk elden ve öznel deneyimler aracılığı ile bilgi toplanmaktadır. Dolayısı ile katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme stratejileri kullanılır (Baş ve Akturan, 2013; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Genellikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden de kartopu örnekleme ya da ölçüt örnekleme tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, katılımcıların seçiminde, kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel mantık, zincirleme ulaşım prensibidir. Araştırmacı belirlenen bu öğeler ile çalışmasını gerçekleştirirken, öğelere bildikleri ve çalışmaya katılmaya istekli olabilecek diğer öğelerin isimlerini ve adreslerini sorar ya da onlar ile bir şekilde görüşme yapmak için yardım etmelerini talep edebilir (Güler vd, 2013). Kartopu örnekleme çerçevesinde, kendisi de kırsal bölgede okul öncesi öğretmenliği deneyimi yaşamış bir öğretmen olan aynı zamanda on yılı aşkın bir süredir de akademisyen olan araştırmacı katılımcı grubunu eş zamanlı iki farklı süreçle belirlemiştir. İlk olarak Ordu'da bir köy okulunda görev yaptığını bildiği bir öğretmen arkadaşına facebook üzerinden ulaşmış ve ondan başka öğretmenlere ulaşma konusunda yardım istenmiştir. Öte yandan, araştırmacı mezun ettiği ve irtibat halinde olduğu eski öğrencilerine de yine facebook aracılığı ile ulaşmış ve kırsal bölgede öğretmenlik yapan arkadaşları ile irtibata geçebilmesi konusunda yardım istemiştir. Sonuç olarak gönüllük kapsamında araştırmanın katılımcı grubu oluşturulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2016) fenomenoloji araştırmalarının katılımcı sayısının 10'u geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa ve Ağrı illerine bağlı bir köyde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 9 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi kadın öğretmen olup mesleki deneyimleri en fazla 5 yıldır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 26 olup, öğretmenlerin çoğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki köy okullarında çalışmaktadırlar.

Öğretmenler en az 1 yıl en fazla ise 5 yıldır köy okullarında öğretmenlik yapmaktadırlar. Tüm öğretmenler, eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olup, devlet üniversitelerinden örgün eğitim almışlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda uygulanacak görüşme yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmedir. Bu görüşmelerin uygulama şekilleri sorulara ya da araştırmacının yöntemine bağlı olarak değişebilir. Fenomenolojik araştırmalarda genellikle yüz yüze görüşme yöntemi tercih edilir ancak katılımcı gruba ulaşma bakımından telefonla, elektronik posta ile ya da sosyal medya üzerinden görüşme yapmak da mümkündür (Güler vd., 2013). Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcıların her biri Türkiye'nin farklı illerine bağlı köylerde görev yapmaktadırlar. Bu nedenle araştırmacı katılımcılara ulaşabilmek için görüşmeleri Skype programı aracılığı ile yapmaya karar vermiştir. Bu araştırmada veriler katılımcılarla yüz yüze görüntülü olarak "Skype" programı aracılığı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılardan veri toplamak amacı ile her bir katılımcıya deneyimlerini hatırlamalarını, düşünmelerini ve betimlemelerini sağlayacak sorular sorularak veri toplama süreci etkili şekilde yürütülmüştür (Johnson ve Christensen, 2014).

Görüşme soruları yapılan alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda, dikkatle geliştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, araştırmacının ana ve alt amaçları doğrultusunda öğretmenin köy okulunda görev yaparken yaşadığı deneyimleri ortaya çıkarmaya ilişkin olarak çocuklar ve aileleri, iletişim ve dil, öğrenme çevresi ve köyde öğretmen olmanın manevi boyutuna ilişkin sorular sorulmuştur.

Görüşme formundaki sorular hazırlandıktan sonra 1 yıl köy okulunda görev yapmış ve meslekteki 5. yılını çalışan bir okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot çalışmadaki amaç, görüşme sorularının amaca uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemektir. Pilot görüşmeden sonra araştırmacı görüşme formunda temel olarak iki değişiklik yapmıştır. Bunlardan ilki, görüşme formunda yer alan soruların sırasının değiştirilmesidir. İkincisi ise, araştırmacının pilot görüşmeciyeye sorduğu 'eklemek istediğiniz bir şey var mı?' sorusuna pilot görüşmeci 'aslında öğretmenlere şu soruyu sorabilirsiniz: Tekrardan aynı yere atanmak ister misiniz?' yanıtını vermiştir. Bu öneri üzerine araştırmacı yalnızca çocuklar ve aileleri, iletişim ve dil, öğrenme çevresine ilişkin olarak hazırladığı sorulara ek olarak öğretmenin kendi mesleki doyumunu / tükenmişliğini ortaya çıkaracak iki soru ekleyerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halini vermiştir.

Pilot görüşme sonucunda asıl görüşmeler Mart-Nisan 2016 aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin hepsi, okul öncesi öğretmenleri ile daha önceden iletişim kurularak, belirlenen tarihlerde, bilgisayar ortamında "Skype" programı ile bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 30–55 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı görüşmeye başlamadan araştırmacının amacını iletip, nasıl ilerleneceği hakkında okul öncesi öğretmenlerine bilgi vermiş ve verilerin güvenilirliği açısından görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt için önceden okul öncesi öğretmenlerinden izin alınmıştır. Öğretmenlere, araştırmacı tarafından görüşmelerde kod isim verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde fenomenolojik analiz sürecinin basamakları ardı ardına gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar (Güler vd., 2013):

- *Bloklama ve Fenomenolojik indirgeme*; bu aşamada araştırmacı verilerin toplama sürecinden başlayarak verilerin analizini de içine alacak şekilde fenomene ilişkin tüm deneyimleri olduğu gibi tüm gerçekliği ile yansıtmıştır. Fenomenolojik indirgeme, araştırmacıların sahip olduğu önyargı ve bilgileri mümkün olduğunca askıya alma veri toplama ve analiz sürecine yansıtılmama olarak tanımlanır ve fenomenolojik analizin ilk basamağını oluşturur.
- *Transkriptlerin oluşturulması*; bu aşamada video kayıtlarından elde edilen sesler her bir katılımcı için ayrı ayrı yazıya geçirilmiştir.
- *Transkriptlerin tekrar tekrar okunması*; bu aşamada araştırmacı oluşturulan transkriptleri tek tek ve defalarca okumuştur.
- *Önemli ifadelerin tespiti*; bu aşamada araştırmacı, her bir katılımcıya ait transkripti okurken, ilgili katılımcının belirlenen fenomeni nasıl tecrübe ettiğini anlatan önemli ifadeleri tespit etmiştir.
- *Önemli ifadelerin listesinin çıkarılması ve gereksiz ifadelerin elenmesi*; bu aşamada araştırmacı katılımcıların fenomeni nasıl tecrübe ettiğini anlatan ifadeleri listelemiş, bir önceki adımda listelediği ancak fenomen ile ilgisi olmadığı tespit edilen ifadeler de elenmiştir.
- *İfadelerin temalar altında kümelenmesi*; Araştırmacı transkriptleri okurken ve önemli ifadeleri tespit ederken, birkaç ifadeyi altında toplayabilecek ana temalar belirlemiştir. Örneğin, “suyumuz yok” ya da “elektrik sık sık kesiliyor” ifadeleri alt yapı yetersizlikleri alt temasında toplanmıştır.
- *Genel ve Kişilere Ait Temaların Belirlenmesi*; bu aşamada araştırmacı sadece bir katılımcıya ait temaların yanı sıra görüşmelerde en çok ortaya çıkan ya da bütün katılımcıların deneyimleri için doğru kabul edilebilecek temaları belirlemiştir.
- *Dokusal Tanımlama*; katılımcıların incelenen fenomen ile ilgili “neyi” tecrübe ettiklerinin genel temalar göz önünde bulundurularak yazılı olarak tanımlanması, katılımcıların ağızından ifadelerle örneklerin verildiği aşamadır. Bu aşamada araştırmacı, katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapmıştır.
- *Yapısal Tanımlama* aşamasında, araştırmacı katılımcıların fenomen ile ilgili deneyimlerinin “nasıl” ortaya çıktığını, genelde nerelerde ortaya çıktığını, neyin sebep olduğu gibi neticelere vurgu yapmıştır.
- *Birleşik Tanımlama*; son aşama olan birleşik tanımlama aşamasında, dokusal ve yapısal tanımlamalar birleştirilerek fenomen ile ilgili tecrübelerin neler olduğu ve nasıl ortaya çıktıkları yazılı olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Etik İlkeler

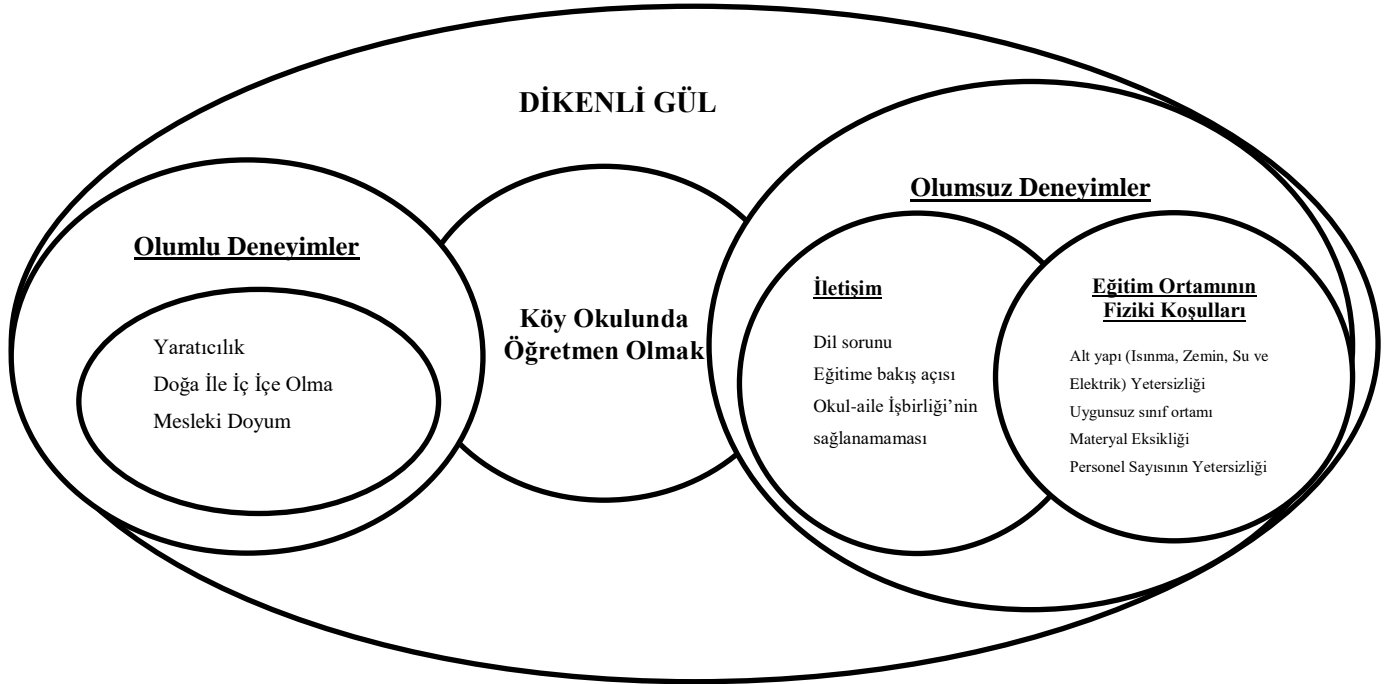
Çalışmada geçerliliğin ve etik ilkelerin sağlanması amacıyla birden fazla strateji kullanılmıştır. Bunlardan ilki, çalışmanın başından sonuna kadar araştırmacının kendi ön yargılarını ve deneyimlerini bir kenara bırakarak yalnızca katılımcı grubun fenomene ilişkin deneyimlerine odaklanmasıdır. Ardından toplanan veriler ile uzun süre meşgul olunması, katılımcılardan geri bildirim alınması, katılımcıların ifadelerinin değiştirilmeden kullanılması, notların ve ses kayıtlarının kontrolü gibi

stratejiler kullanılmıştır. Öte yandan, katılımcılara çalışma hakkında açık bir bilgilendirme yapma, katılımcıların gizliliğini sağlama, katılımcılardan ses ve görüntü kaydı için onam alma, asıl görüşme yapmadan önce pilot görüşme yapma gibi stratejiler de kullanılmıştır.

Bulgular

Dikenli Gül

Köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin köy okulunda öğretmen olmaya ilişkin deneyimleri “dikenli gül” fenomeni ile özdeşleştirilmiştir. Araştırmada, köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerinin büyük çoğunluğu olumsuz olmasına rağmen yine de köy çocukları ile çalışmak öğretmenlerde mesleğin manevi tatmin boyutunu oldukça etkilemektedir. Öte yandan, köyde doğal ortamda yaşamak; olanakların kısıtlı olmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı gibi etkenler de yine öğretmenlerin işlerini severek yapmalarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin belirttikleri olumlu deneyimler dışında tüm öğretmenler oldukça fazla olumsuz deneyimlere değinmiş ve bu olumsuz deneyimlerin genellikle iletişim ve eğitim ortamları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin deneyimlerinin büyük oranda olumsuz olması ancak yine de işlerini severek yapıyor olmaları araştırmacının öğretmenlerin deneyimlerinin özünü “dikenli gül”e benzetmesine yol açmıştır. Araştırmadan elde edilen her bir tema ve bu temalara ait alt temalar ve kodlar Şekil 1’de sunulmuştur



Şekil 1. Köy okulunda öğretmen olmaya ilişkin deneyimler

Olumlu Deneyimler

Köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, genel olarak olumlu deneyimlerin, olumsuz deneyimlere göre oldukça az olduğu belirlenmiştir. Görüşmelere göre belirlenen, olumlu deneyimler “yaratıcılık”, “doğa ile iç içe olma” ve “mesleki doyum” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerden biri, kendi olumlu deneyimini “doğayla iç içe olmak” olarak açıklarken; başka bir öğretmen ise, eğitim materyallerine erişme konusunda sıkıntı çektiğini ancak bu yoksunluğun öğretmen olarak yaratıcılığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

“... Doğayla iç içeler o çok güzel. Hepsinin bahçeleri var hayvanları var. Ev ziyaretleri yaptığım da ineklerini gösteriyorlar falan. Doğayla iç içeler. Merkezdeki çocukları, kuzenlerimi düşünüyorum da sürekli tablet başındalar ama bu çocuklar daha şanslı. Bizim eski çocukluğumuz gibi, işte toprakla oynuyorlar vs ...”

“... Olumlu yönleri çok fazla oldu, şöyle oldu; yaratıcılık bir kere geliyor çünkü birçok yönden eksik oluyorsun. Malzeme yönünden eksik oluyorsun. Ve sen bunu şurada kullanırım, şunu burada kullanırım yani her şey değerlendiriliyor. İşte daha bir yaratıcı oluyorsun. Yani işte. Okul öncesinde olduğumuz için çok fazla fon, karton, eva birçok şey gerekiyor, onlar yok işte. Gazete kâğıtlarını boyuyorduk ya da ee işte kumaşlardan etkinlikler yapıyorduk hani olabildiğince ne kadar malzeme bulabiliyorsak onları kullanıyoruz işte. Oyuncaklar yoktu. Fazla oyuncak. Bebeklerin işte birinin bacağı kopmuş, birinin yüzü kopmuş, onunkini ona takıyoruz onunkini ona... Yani bu şekilde bir şey yaratıyorsun, bir şeyler farklılaştırmaya çalışıyorsun elinden geldiğince”.

Öğretmenlerden ikisi ise, çeşitli sebeplerden dolayı çocukların yoksunluk yaşadıklarını ve bir öğretmen olarak çocukların bu yoksunluklarını gidermeye çalıştıkları belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların yaşadıkları yoksunlukları gidermelerinin kendilerine “manevi tatmin” sağladığını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“... Özellikle doğunun bir köyü olunca bazı açılardan daha fazla doyum sağlıyorsun. Çünkü buradaki çocukların birçok açıdan ilk bir şeyleri görmesini sen sağlıyorsun. O açılardan daha doyum veriyor”.

“... Belki bir şehir merkezinde, velilerin falan da daha fazla imkâna sahip olduğu bir yerde olsaydı, çocukların hayatına belki sadece okul yaşantısı olarak, eğitim olarak, bir şeyler katmaya çalışacaktım. Ama böyle olunca o çocuğun kıyafetinden, o çocuğun bazen mesela şey... Onun hiç tatmadığını düşündüğüm bir şeyi alıp, okula götürüyorum. Hani böyle eğitsel açıdan olmasa bile, eğitsel açıdan da tabi katkı çok ama belki merkeze kıyasladığımda merkezdeki bir okulda bunları yaşayamazdım. Ya da böyle yaşantılar elde edemezdim. O açıdan farklılıkları var”.

Çalışmada 9 okul öncesi öğretmeninden yalnızca 4 tanesi, köyde okul öncesi öğretmenliği yapmanın “olumlu” yönlerine değinmiştir. Bu 4 öğretmenin dışında kalan 5 öğretmen deneyimlerini yalnızca “olumsuz” olarak nitelendirirken, diğer 4 okul öncesi öğretmeni olumlu deneyimleri dışında olumsuz deneyimler de belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken bir diğer durum ise, doğa ile iç içe olma ve yaratıcılık deneyimlerinin Bursa ve Ordu’da görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmesi iken; manevi tatmin deneyimlerinin Ağrı ve Van’da görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmesidir.

Olumsuz Deneyimler

Köy okullarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerine ilişkin yaşadıkları olumsuz deneyimler 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar, iletişim ve eğitim ortamı şeklinde kodlanmıştır.

İletişim

Öğretmenlerin yaşadığı olumsuz deneyimlerin başında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine bağlı köy okullarında öğretmenlik yapan öğretmenler, çocuklar ve aileler ile iletişim kuramadıklarını, bu iletişimsizliğin başlıca sebeplerinin ise bölgede konuşulan Kürtçe, Arapça ve Zazaca gibi yerel diller olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

“... Hani sanki Türkçe öğretmeni gibiydim. Her şeyi öğretiyordum çocuklara. İlk kez hani onlarla muhatap olmak, onların okula alışması çok farklı”.

“... ilk senem yani çocuklarla hiç bir şekilde iletişim kuramadım. Farklı bir dil konuşuluyordu çünkü çocuklarla sadece bakışıyordum. Kürtçe konuşuluyor burada, çocuklarda çok küçük, evde hiç bir şekilde Türkçe konuşulmuyor, direk onlarla böyle nasıl diyeyim, hareketlerle anlaşmaya çalıştım. Zaten direk bir format uygulayamıyorsun, onlarla iletişime geçemediğin için belli bir plan olan okulöncesi programları, bunları uygulayamıyorsunuz. Çocuklara öncelikli amaç Türkçe’yi kazandırmak oluyor ... Dediğim gibi çocuklarla iletişim sorunu var. Ben bu problemi halletmeden, planı uygulayamıyorum açıkçası. İlk 3 ay uygulayamıyorum öyle söyleyeyim. İlk olarak dil”.

“...Türkçeyi konuşamıyorlardı. Kürtçe, Arapça, Zazaca ve farklı dilleri vardı. Türkçe’yi konuşamadıkları için ilk etapta yani böyle eğitimden kısmından çok onlara dil öğretimine yöneliyordum”.

Görüldüğü gibi öğretmenler çocuklar ile iletişim sıkıntısı yaşamalarının nedenini, bölgede konuşulan yerel dillere bağlamış ve bu nedenle eğitim öğretim sürecinin aksadığından bahsetmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerden kimleri, çocuklar ile ilgili yaşadıkları dil sorununu çözmeye ilişkin kendi deneyimlerini ise şu şekilde aktarmışlardır:

“... Benim şöyle doğu olması sebebi ile ilk başladığımda Türkçe bazıları hiç bilmiyor yada televizyondan aşına oldukları kadar birkaçı iyi biliyor durumda oluyo.3.yılım hep bu şekilde oluyor, bir iki öğrenci biliyordu geldiğinde onun dışında geri kalan öğrenciler bilmiyordu o yüzden ben Türkçe dil etkinliklerine müzik etkinliklerine ağırlık veriyorum”.

“... Çocukların, dil problemi için görsel video materyaller götürmeye çalışıyorum. Daha çok anlatımdan ziyade, somutlaştırmaya çalıştım”.

“... Onlara görsel materyaller üzerinden vücudumuzu, ilk etapta bedenini öğretiyordum, ilk ana kelimeler daha sonra sınıftaki araç gereçlerin isimlerini öğrenerek, her gün 3 kelime 5 kelime her neyse o şekilde öğretmeye çalışıyordum ki, o kelimelerinde bazılarının Kürtçesini öğrenerek, Kürtçe üzerinden Türkçe öğretmeye çalışıyordum. Arada sayıları tabi ki öğretmeye çalışıyordum”...

Öğretmenler çocuklara öncelikle dil öğretimi yaptıklarını ardından ise davranış değiştirme ve sosyal beceriler üzerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Hatta öğretmenlerden biri, Türkçe’nin anadil olarak konuşulmadığı bölgelerde yaşayan köy çocukları için en az iki yıl okul öncesi eğitime erişimin sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Köy çocuklarının, en az iki yıl okulöncesi eğitimi alması gerekiyor. Bir öğretmen olarak bunları söylüyorum. Birinci yıl tamamen davranış ve Türkçe. Çünkü dil sorunumuz çok fazla var. İkinci yıl akademik becerilerinin olması gerekiyor”.

Öte yandan, öğretmenler aileler ile de bir takım iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin ailelerle yaşadığı iletişim problemlerinde yalnızca yerel dil kullanımı değil, ailelerin geleneksel tutumları, eğitime bakış açısı ve okul-aile işbirliğine yanaşmamaları önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerden kimlerinin aileler ile yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“... Verdiğim etkinlikleri, sobaya atıyorlar, hiç biri geri gelmiyor. Verdiğim ödevlerim çok abi ablalı oldukları için çoğu kez onlar yapıp bana geri geliyor. Hijyene dikkat etmiyorlar. Zaten veliler de Kürtçe bildiği için benimle çok irtibata geçemiyorlar. Sadece bakışıyoruz çoğuyla. Çok karşılaştığımız sorun yarı dönem olmuş sınıfa giriliyor montunun kolları dışarı çıkarılmış yere fırlatılıyor... Aslında çok çocuğu olduğu için ya da köy şartları o kadını çok yorduğu için dönüp de çocuğuna bakamıyor”.

“... Ben çoğu çocuğumun, velisini bir veya iki kere gördüm. Ben kendim ev ziyareti yaparsam ancak görüyorum. O da mesela bir şey isteyecek olursam, o çocuğu bile okuldan alıyorlar. O yüzden bir şey isteyemiyorum. Yani mesela ıslak mendil vb. şu, şu getirin dediğim zaman, onu alamadıkları için ya da almak istemedikleri için”...

“... Maalesef öyle bir şey burada hiç hiç yok. Görüşemiyorum, çünkü burada erkekler çalışmaya dışarı inşaata, İstanbul, Ankara’ya böyle büyük şehirlere, çalışmaya gidiyorlar. Ve bayanların da dışarıya çıkması yasak. Yani bayanlar dışarıya çıkamıyor bu köyde. O yüzden gelen veli hiç yok hiç yok yani”.

Gerek çocukla gerek aileler ile iletişim sorunu yaşayan öğretmenlerin çalıştığı iller incelendiğinde bu öğretmenlerin Van, Diyarbakır, Urfa ve Kars illerine bağlı köylerde görev yaptıkları dikkat çekmektedir. İletişim temasına ait Bursa ve Ordu illerine bağlı köylerde görev yapan öğretmenlerin hiç sorun belirtmediği de görülmektedir.

Eğitim Ortamı

Öğretmenlerin en çok olumsuz deneyim yaşadıkları bir diğer alt tema ise eğitim ortamı temasıdır. Bu tema çerçevesinde öğretmenler ısınma, zemin, su ve elektrik sorunu yaşadıklarını, sınıflarında yeterli malzeme bulamadıklarını, sınıf koşullarının uygun olmadığını ve personel sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden kimlerinin ısınma, zemin, su ve elektrik sorununa dair görüşleri şu şekildedir:

“...Fiziki şartlardan kaynaklanan, benim en büyük sıkıntım, çocuklarla ısınma problemimiz olmalı. Sınıfımız çok kalabalık 17 kişiyiz. Ben daha önce hiç soba yakmadım. Soba yakmak benim için çok zor. Çok çok zor oluyor. Sobanın kurulumu farklı anlayamıyorum böyle tütüyor, yakamıyorum yani olmuyor. Çocuklar çok üşüyor, çok geriliyorum o sınıfın sıcaklığını sağlayamıyorum. Bu beni çok geriyor. Öğretmenim çok üşüyor, hani titiyorlar bir de, ben zaten geriliyorum bir de onları öyle üşürken görünce de çok daha tedirgin oluyorum. Başta onu yakmakla uğraşıyorum. Taşımali bir okul değil, onlardan hatta odunlarını, çiralarını istiyorum. Çünkü okulda yeterli yakıtta yok”.

“... Kışın, çoğu zaman belki en az 3 ayı, elektrik olmadan geçirdik. Onu bile sunamıyorsun ya da o çocuk soğukta, üşümüş. Hani bir de Doğu ya o kadar çok üşümüş geliyor ki hani, o zaman belki de başka bir şeylerle uğraşmak zorunda kalıyorsun ya da onun ısınmasını düşünüyorsun. Sonra sınıfın temizliğini bile ben, hep kendim yaptım mesela... Hani hep soğuk bir kere zaten dediğim gibi diğer imkânlar yine bilgisayar kullanacaksan, bilgisayar kullanamıyorsun işte fotokopi çekeceksen.”

“... o halılar... en az 20 yıllık halıları kullanıyorlar işte her şey. Fiziki şartlar çok kötü. Duvarlar rutubetli... Okul müdürü (durdu) yani gerçekten lavabo hani elimizi yıkayacağımız lavabomuz dahi yok hani öyle söyleyeyim size”.

“Isınma olarak zaten söylememe gerek yok. Soba ve yukarı çıkıp bizi tıkayan bir kömür kokusu, duman geliyor bazen... Islak mendille boyama çalışması, yemekten öncesi, yemekten sonrası, tuvalet temizliği öncesi sonrası. Islak mendil depoladım, tamamen hiç bir şekilde su yok, akıyor aylarca akıyor. Bir kova var tuvalette, bütün okul aynı tuvalete giriyor, elini o kovanın içine bandırıp çıkarıyorlar. Fiziki şart bu”.

Kimi öğretmenlerin materyal eksikliğinden kaynaklanan olumsuz deneyimleri ise aşağıdaki gibidir:

“... istiyorum, ee malzeme eksikliği çok oluyor ee plan çünkü uygulayamıyorsunuz. Bu sefer daha yeni şeyler arıyorsunuz. Eee tükeniyorsun yani istediğini ee malzemeleri bulamadığın için eksik veriyorsun”.

“... bir çok şeyden geri kalıyoruz hani malzeme olsun materyal olsun hani kendim sürekli kendim elimde ki malzemelerle bir şeyler yapmaya çalışıyorum oda beni sınırlıyor”.

“... işte okul öncesinde olduğumuz için çok fazla fon, karton. eva birçok şey gerekiyor, onlar yok işte. Gazete kağıtlarını boyuyorduk ya da ee işte kumaşlardan etkinlikler yapıyorduk hani olabildiğince ne kadar malzeme bulabiliyorsak onları kullanıyoruz işte... ee oyuncaklar eksik, materyal yok, lavabolar kullanılmıyor, dışarıdaki lavaboları kullandırtıyor.

Öğretmenlerin yaşadığı olumsuz deneyimlerden bir başkası ise uygun sınıf ortamlarının olmamasıdır. Öğretmenlerin uygun olmayan sınıf ortamlarına ilişkin deneyimleri şu şekildedir:

“...Tuvalet yok. İlköğretim tuvaletini kullanıyoruz. Oda farklı bir binada. Anasınıfı, lojman olarak kullanılıyor. Bildiğin tek katlı lojman, karşılıklı iki sınıf. Lojmanı anasınıfına çevirmişlerdi.”.

“... Yani ilk başta küçük bir konteynirdaydık, daha sonra işte lojman vardı lojmanı anasınıfı yaptım, orası bile yetmiyor. Malzeme, hani bir masayı bile sığdırmak zor oluyor, anasınıfı çünkü hani biraz daha geniş olmalı. Oyun vs oynatıyorsun o açıdan biraz sıkıntılı yani hani dışarı da çıkamıyorsun .Havalar çok soğuk bu açıdan var yani şartlar, anasınıfı şartlarına uygun değil !”

“... Müdür odasını, sınıfa çevirmişler, fiziki şart. Aslında ben şuan da ayakta sınıfa zor sığıyorum. Arkamı döndüğümde, bir çocuğa çarpıyorum, o kadar küçük bir sınıf”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin köyde öğretmen olmaya ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun deneyimlerinin “olumsuz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumsuzlukların başında iletişime ve fiziki şartlara dair olumsuzluklar gelmektedir. İletişime dair olumsuzluk yaşayan öğretmenlerin hepsi Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerdir. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin iletişime dair sorun yaşamalarında en etkili faktör, bölge insanının anadil farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu farklılık da öğretmenin hem çocuk ile hem de ailesi ile iletişime yönelik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Taşkaya, Turhan ve Yetkin'nin (2015) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin dil problemi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklar ve aileleri ile iletişim sorunu yaşamasında temel etken bölge insanının anadil farklılığıdır. Atmaca (2004), Karataş ve Çakan (2018), Özpınar (2008) da araştırmalarında öğretmenlerin anadili farklı olan velilerle ve öğrencilerle iletişim problemleri yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenin çocuklar ve aileleri ile dil kullanımından kaynaklı iletişim sorunu yaşaması artık sadece Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde özgü bir sorun olmaktan çıkmış, her öğretmenin her an karşılaşılabileceği bir duruma dönüşmüştür.

Özellikle son yıllarda Suriye ve çevresinde yaşanan olumsuz koşullardan pek çok aile ülkemize ve dünyanın pek çok ülkesine göç etmek zorunda kalmışlardır. Bu çocukların da okullaşmasının sağlanması gerekmektedir. Ancak, okullaşma sağlandıktan sonra söz konusu çocukların ve ailelerinin nasıl uyum sağlayacakları, öğretmenin ne gibi etkinlikler yapması gerektiğini bilmesi ile bağlantılıdır. Örneğin Mercan Uzun ve Bütün (2016), Samsun'un değişik yerlerinde görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci olan altı okul öncesi öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenler yaşadıkları en önemli güçlüğün dil sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Şekerci (2016),

yaptıkları çalışmada, öğretmenler anadili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler anadil kaynaklı yaşadıkları sorunların çözümünde öncelikle hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer iletişim sorunu ise, ailelerin okul-aile işbirliğine katkı sağlamamaları ve eğitime karşı olumsuz tutumlarıdır. Alan yazında ailelerin eğitim gören çocuklarına karşı ilgisiz ve duyarsız olduklarını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Atmaca, 2004; Dağdeviren, 2009; Karataş ve Çakan, 2018; Özben, 2004). Ancak, okul öncesi öğretmenin görevlerinden biri de aile eğitimi çalışmaları yapmaktır. Yani ebeveynlerin okul öncesi eğitime bakış açılarını tespit etme ve olumlu yönde değiştirme, çocuğa ve eğitimine ilişkin farkındalık kazandırma okul öncesi öğretmenin temel görevleri arasında yer almalıdır. Öte yandan, bu araştırmada, aileler ile iletişim sorunu yaşadığını dile getiren öğretmenler Van, Diyarbakır ve Kars illerine bağlı köylerde görev yapan öğretmenlerdir. Dolayısı ile yaşanan iletişim sorununun temelinde yine anadil farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenin kullandığı dil ile ebeveynin kullandığı dil farklılığı iletişim önünde engel oluşturabilir. Kendini yeterince anlatamayacağını düşünen bir ebeveyn öğretmenle hiç iletişim kurmamayı tercih edebilir. Öte yandan, ebeveynlerin öğretmenler tarafından ön yargı, dışlanma korkusu ve kaygısı yaşama ihtimalini düşünmeleri gibi etkenler de önemli olabilir. Türkiye’de hem Türkçe dışında dillerin konuşulduğu bölgelerde hem de farklı ülkelerden gelen çocuklar için, bir çocuk hakkı olarak eğitimlerinin niteliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda pek çok kişi ve kuruma görev düşmektedir. Bu kurumların başında da öğretmen yetiştiren kurumlar gelmektedir. Öğretmenlerin bu sorunların üstesinden gelme becerisine sahip olamaması, çalışma kapsamında tespit edilen olumsuz deneyimlerinin bir yansıması olarak kabul edilebilir. Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim veren eğitim fakültelerinde gerek teorik gerekse uygulamalı derslerde çoğu zaman ideal eğitim ortamlarından örnekler sunulmakta ve öğretmen eğitimi bu ideal eğitim ortamları üzerinden verilmektedir. Dolayısı ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine bağlı köylerde öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin iletişime ilişkin olumsuz deneyim yaşamalarında en büyük faktörün öğretmen yetiştirme süreci olduğu söylenebilir. Türkçe dışında dillerin konuşulduğu bölgelerde çocuk ve ailelere ilişkin neler yapılabileceğine dair teorik ve uygulamalı derslerin olmaması, öğretmenlerin iletişim sorunu yaşamalarında, öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarına çeşitli topluluklarla etkileşim kurma olanağı vermemesi (Atay-Turhan, Koc, Isiksal ve Isiksal, 2009), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretim uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahibi olmamaları (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Polat, 2009; Smith, 2009) gibi etkenler düşünülebilir. Oysaki, Arslan ve Eraslan (2003) değişen ve gelişen toplumlarda gereksinim duyulan öğretmen modelinin iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş ve sırf bilgi aktaran değil rehberlik eden, yönlendiren bir model olduğunu savunur. Öğretmenlik, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi bir takım yetenekleri ve becerileri gerektiren bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürten ve Demirel, 2010). Özellikle öğretmen boyutu okul öncesi dönemde eğitim kalitesini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Çocuğun bütünsel olarak sağlıklı büyümesinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kaliteli eğitim deneyimi kazanmasında en önemli unsur olduğu vurgulanmaktadır (Field, 1991; Janta, Belle ve Stewart, 2016; Taba vd., 1999).

Öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerden bir diğeri fiziki şartlardır. Olumsuz fiziki şartlar, görev yapılan bölge fark etmeksizin çalışma grubundaki tüm öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin ısınma, elektrik ve su olmaması; sınıf olarak kullanılan eğitim ortamlarının çocukların gelişimsel ve eğitimsel özellikleri dikkate alınmadan oluşturulması ve hatta aslında sınıf olarak değil farklı bir amaç için oluşturulup sonradan sınıfa dönüştürülmesi gibi faktörler öğretmenlerin bölge fark

etmeksizin ifade ettikleri olumsuz deneyimlerdir. Okul öncesi eğitimde alt yapı yetersizlikleri pek çok çalışmada dile getirilmiş (Kerem ve Cömert, 2005; Özgan, 2009; TED, 2007) olmasının yanı sıra, sınıfların fiziksel düzeninde özel ya da devlet okulu fark etmeksizin eksiklikler olduğu tespit edilmiştir (Göl Güven, 2009). Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Demir ve Arı (2013), okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin alt yapı yetersizliklerine ilişkin sorunları olduğunu tespit etmişlerdir. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin ısınma sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde yaşadıkları sorunları tespit ettikleri çalışmalarında, okul öncesi öğretmenleri sınıf büyüklüklerinin öğrenci sayısı ve etkinlikler için uygun olmadığını ve materyal eksikliklerinin sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Tösten, Hal ve Ergül (2015) Diyarbakır'daki kamu okullarının yönetim sorunlarını inceledikleri çalışmalarında, okulların sıcak havalarda aşırı sıcak olması, okul binalarının aydınlatma, havalandırma, merdiven boşlukları, koridor genişlikleri vb özelliklerinin yetersiz olması gibi olumsuz fiziki özellikler tespit etmişlerdir. Karataş ve Çakan (2018), çalışmasında öğretmenler, okulların derslik olarak fiziki alt yapı yetersiz olduğunu, okullardaki çevre düzenlemesinin çocukların ihtiyaçlarına göre yapılmadığını, okulların bakım ve onarım ihtiyacı olduğunu ve sınıfların kalabalık olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye'de okul öncesi eğitimin güncel durumunu ortaya koyan ve Türkiye'nin 81 il ve ilçelerinde 2752 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda; öğretmenlerin %63.9'u sınıfta yeterli donanımın olduğunu, %60.5'nin sınıf büyüklüğünü yeterli bulduğu ama eğitim materyalleri açısından sadece %39.0'nın sınıfını yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçünün sınıf temizliğini yeterli gördüğü, yarısının yardımcı personele sahip olduğu, diğer yarısının ise sürekli bir yardımcı personelinin olmadığı görülmüştür (Polat, 2019). Eğitim ortamlarının olumsuz fiziksel koşullara sahip olmasında eğitime yapılan yatırım ve harcamaların yeterli olmayışı akla gelebilir. Dünya Bankası'nın Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler (2011) adlı yayınında, Dünya Bankası (2009b) hesaplamalarına göre, Türkiye'deki 0-6 yaş grubundaki çocuklar için kişi başına düşen eğitim harcaması ilkökul eğitimi çağındaki çocuklarınkinden 3 kat daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim için harcanması gereken miktarın, çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'nın (GSYİH) yüzde 1 olarak belirlendiği ve Türkiye'nin bu oranın çok gerisinde kalmakta olduğu belirtilmiştir (UNICEF, 2008). Sınıfların fiziki alt yapı yetersizliklerinde özellikle son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artması etkili olabilir. 2016 yılında 4-5 yaş okullaşma oranları %45.70 iken 5 yaşında bu oran %58.79'tir. Öte yandan, 2017 yılında bu oran, 4-5 yaşta 56.62; 5 yaşta ise 75.14'tür. 2019 Türkiye Anne Çocuk Ergen Sağlığı Enstitüsü verilerine göre ise Türkiye'de 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranlarına bakıldığında, 2005 yılında %13, 2010 yılında %27, 2016 yılında ise %37 olarak tespit edilmiştir (TUSEB, 2019). Görülüşü üzere son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşmada nicel olarak artış sağlanmıştır. Ancak, öğretmenlerin belirttiği sorunların hala devam ediyor olması okul öncesi eğitimde kalite ve nitelikten ödül verilme olasılığını akla getirmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin belirttikleri olumsuz fiziki şartlardan bir diğeri de sınıflarındaki materyal eksikliğidir. Gökçe (2013, 2010), yaptığı iki ayrı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim materyaline ulaşmada; Karacaoğlu ve Acar (2010) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin araç gereç kullanımına ilişkin sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Karataş ve Çakan (2018) ile Kuzey (2002) de çalışmalarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birinin de materyal eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Polat'ın 2019 yılında 2752 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yalnızca %39'u materyal açısından sınıfını yeterli görmektedir. Materyal eksikliği hem okul öncesi eğitime yapılan yatırımların yetersiz olması hem öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde

yeterince uygulama dersi alamamış olması hem de mesleki olarak deneyimsizliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Zira araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde en çok 5 yıl mesleki deneyime sahip oldukları görülecektir. Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) çalışmaları da öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birinin araç-gereç temini olduğunu vurgulamakla birlikte mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin araç gereç temini konusunda daha fazla sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ancak, Feyman (2006) ise çalışmasında, genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sınıflarının kalite düzeylerinin, deneyimli öğretmenlerin sınıflarına kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunu olan bir öğretmenin hizmet öncesi eğitimi sürecinde kendi materyalini üretebilecek seviyeye ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısı ile çalışma grubundaki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde materyal geliştirme ile ilgili öz yeterlikleri de bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Çalışma sonucunda, öğretmen yetiştirme sürecinin gözden geçirilmesi, uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada, öğretmen adayları lisans programındaki derslerin teorik içeriğinin çok fazla ve uygulama boyutunun da az olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların öğrenme ve gelişiminde, öğretmenlerinin eğitim nitelikleri oldukça önemlidir (Barnett, 2003). İyi gelişmiş bir öğretmen eğitimi müfredatına sahip olmak, yüksek kaliteli bir öğretmen eğitim programının önemli bir özelliğidir (Cochran-Smith ve Zeichner 2005; Akt: Atay-Turhan, Koc, Isiksal ve Isiksal, 2009). Baskan ve arkadaşlarının (2006) bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini Türkiye'de uygulanan programlarla karşılaştırdıkları çalışmalarında, örneğin ABD'de öğretmenlik programında eğitim alan bir öğretmen adayının her dönem okulda aldığı teorik derslerin yanı sıra bir okulda uygulama yapması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aşamalı olarak eğitim ortamlarına ısındırılan ve sırasıyla öğretme yaklaşımları, öğretme süreçleri ve eğitimde liderlik gibi basamaklarda bilgi ve becerilerini arttıran öğretmen adayları Türkiye'deki uygulamanın aksine öğretmen olmak için genel bilgi ve becerilerin ölçüldüğü sınavlarla değil kişisel bilgi, beceri ve öğretmenliğe ilişkin donanımlarının değerlendirilmesiyle seçilmektedirler. Bu uygulamalar, kuşkusuz adayı öğretmenliğe hazırlayacak niteliktedir ve lisans programı süresince toplam değerlendirme içerisinde ciddi bir paya sahiptir. Ancak ülkemizde öğretmen eğitim programlarının uygulama boyutunda ciddi sıkıntılar görülmektedir.

Büyüköze Kavas ve Bugay (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmen adayları okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az bulduklarını ve alanda yeterli düzeyde uygulama yapamadıklarını belirtmişlerdir. Oysa uygulamaya dönük derslerin sayısının ve niteliğinin artırılması öğretmenlik becerileri açısından oldukça önemlidir (Azar, 2003; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Öte yandan, Zembat (2007) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi açısından yeterli, ancak bu bilgileri uygulamaya koyma açısından yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yetersizliğin en büyük nedenini, üniversitelerde verilen eğitimin teorik ağırlıklı işlenmesi ve uygulamanın ikinci planda kalması oluşturmaktadır. Yeşilyurt ve Karakuş (2011) ile Güvendir (2017) aday öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında, aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları lisans eğitimi ile uygulama arasında fark olduğunu tespit etmişlerdir. Taşdemir'de (2014) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini uygulama konularında yeterli hissetmediklerini belirlemiştir. Okçabol (2004)'un lise son sınıf öğrencileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yaptığı çalışmasında ise, lise öğrencilerinin öğretmenlerini genel olarak nitelikli ve yeterli bulmadıkları; öğretmenler öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının da eğitim fakültelerini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Çam Aktaş (2016) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının birçoğu eğitim fakültesinde aldıkları eğitimi yeterli görürken, bazıları da

derslerin çok teorik olması ve uygulamaya oldukça az yer vermesi gibi nedenlerle aldıkları eğitimi yetersiz gördüklerini tespit etmiştir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde daha çok uygulamaya gereksinimleri oldukları görülmektedir. Ancak, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hazırlanmış ve var olan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları güncellenmiştir. Bu kapsamda, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, bir önceki programda zorunlu olan “Okul Deneyimi” dersinin kaldırıldığı; Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerinin uygulama saatlerinin azaltıldığı; pek çok zorunlu dersin uygulama saatlerinin kaldırılarak yalnızca teorik saatlerle sınırlandırıldığı görülmüştür (Örneğin Drama dersi 2 saat uygulama ve 2 saat teorik iken yeni programda yalnızca 2 saat teorik olarak sunulmuştur. Yine Erken Çocuklukta Fen Eğitimi ve Müzik Eğitimi dersleri 2 saat uygulama ve 2 saat teorik iken yeni programda yalnızca 3 saat teorik olarak sunulmuştur). Daha çok uygulama yapılması gereken bir alan olarak öğretmenliğin, uygulama boyutunun azaltılması öğretmen yetiştirmenin niteliği açısından oldukça düşündürücüdür. Ancak 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarının uygulama esasları incelendiğinde; Alan Eğitimi (AE) derslerine yalnızca ilgili alanda lisansüstü eğitim yapan öğretim elemanlarının verebilecek olması oldukça önemli ve olumlu bir gelişmedir. Nitekim Türkiye’de neredeyse hemen hemen her şehirde bir üniversite kurulmuş ve bu üniversitelerde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları açılmıştır. Ancak, bazı üniversitelerde öğretim elemanı eksikliği olmasına rağmen, eğitim ve öğretime devam edilmektedir. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı’nın, Öğretmenlik Uygulaması konusunda yaptığı güncel değişikliklerden biri de, bir öğretim elemanına en fazla 8 öğrencinin verilebilmesi ölçütüdür. Böylelikle, öğretim elemanlarının uygulama öğrencilerine daha fazla vakit ayırarak sınıflarda öğrenciyi gözlem sürecine katılmaları ve daha etkin değerlendirme ve yönlendirmenin sağlanması açısından olumlu bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, araştırma kapsamında en fazla 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler ile çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın bir sınırlılığı olmakla birlikte, öğretmen atama sisteminde zorunlu hizmetin olması ve bu hizmet bölgelerinin genellikle köy ya da kırsal bölgeleri kapsaması, çalışma grubunun az deneyimli öğretmenlerden oluşmasını zorunlu kılmıştır. Ancak, yine de daha deneyimli öğretmenlere de ulaşılabilmesi ve onların sürece ilişkin deneyimlerinin de alınabileceği bir gerçektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Okul öncesi eğitimde yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında, eğitim ortamlarının nicelik olarak artışı ile birlikte nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulmasına da önem verilmesi önerilebilir.
- Eğitim Fakültesi’ni tercih sürecinin merkezi sınav sistemi dışında, belirli özelliklere sahip öğrencilerin tespitinin sağlanması ve öğrenci olarak kabul edilmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmen eğitim programlarının küreselleşen dünya ölçütleri de göz önünde bulundurularak güncellenmesi ve çok kültürlülük, çok dillilik gibi derslerin teorik ve uygulamalı olarak yer alması gerekmektedir.
- Öğretmen eğitim programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin gün ve saatlerinin artırılması önemlidir.

- Dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik becerilerinin okul öncesi öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesi önerilebilir.
- Aile eğitimi gibi derslerde standart aileler ötesinde farklı aile yapıları ve kültürleri ile öğretmenlerin nasıl iletişim kuracağına örneklendirilmesi önem taşımaktadır.
- Aile eğitimi etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve tüm aileleri kapsayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitime bakış açılarının değiştirilmesine yönelik adımlar atılmasının sağlanması, nicelikten çok niteliğin ön plana çıkarılması önerilebilir.
- Lisans öğrencileri, öğretmenler ve öğretim elemanlarının deneyimlerini paylaştıkları ortamların artırılması ve katılımın desteklenmesi sağlanabilir.
- Araştırmada farklı köy okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmış ancak belirli ölçütler dahilinde karşılaştırma yapılmamıştır. Bu konu ile ilgilenen araştırmacılar bu kapsamda çeşitli karşılaştırmaları içeren araştırmalar planlayabilirler.
- Köy okulunda eğitim gören okul öncesi çocuklarının kendileri ve aileleri ile okul öncesi eğitimden beklentileri, okul öncesi eğitimin nitelikleri, öğretmen yeterlikleri gibi konularda çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Aboud, F. E., Hossain, K. and O'Gara, C. (2008). The succeed project: Challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative and International Education*, 3, 294-305.
- ACEI. (2006). *ACEI global guidelines assessment*. <https://acei.org/wguideshp.htm> (Erişim tarihi:10.07.2019).
- Ağgul-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin sorunları ile ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm (Erişim tarihi:12.03.2019).
- Aslan, (2010). Kırsal Türkiye'de değişmeyen tek şey yoksulluk: 17 yıl öncesi ve sonrası ile Ankara-Güdül Kavaközü Köyü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 375-426.
- Atay-Turhan, T., Koc, Y., Isiksal, M. ve Isiksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: a brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10, 345-356.
- Atmaca, F. (2004) *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17(3),1283-1301.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 1-10.
- Barnett, W. Steven (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *NIEER Preschool Policy Matters*, 2.
- Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Büyükgöze-Kavas, A., Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 13-21.
- Ceglowski, D. (2004). How stake holder groups define quality in child care. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 101-111.
- Cloke, P., Mooney, P.H. and Marsden, T. (2006) *The handbook of rural studies*. London: Sage.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003) Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264.
- Çam -Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16-30.
- Çavuş, Ş., Kartal, O.Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Doğanay, F. (1993). *Kırsal kalkınma*. Ankara: DPT Sosyal Planlama Genel Müdürlüğü, Planlama Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> (Erişim tarihi:10.02.2019).
- Eğitimde Reform Girişimi (ERG). (2017). http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_HERKES-%C4%B0C%C4%B0N-ESIT-FIRSAT-TURKIYEDE-ERKEN-COCUKLUK-EGITIMININ-DURUMU-VE-ONERILER.web_pdf (Erişim tarihi:02.01.2019)
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62, 863-870.

- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451,doi:10.1080/03004430701217639.
- Gürten, E. ve Demirel, Ö. (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi (in Turkish). *Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II*, 396-401.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Janta, B., Belle, Janna Van. and Stewart, K. (2016). Quality and impact of centre-based early childhood education and care, *European Union*, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html (Erişim tarihi:12.04.2019)
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1),45-58.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları. Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25),13-21.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.
- Kuşat, N. (2014). Sürdürülebilir kırsal kalkınma için bir alternatif olarak kırsal turizm ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 65-87. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/69400>
- Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., and Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411-426. doi:10.1016/j.appdev.2007.06.010
- Moore, A. C., Akhter, S., and Aboud, F. E. (2008). Evaluating an improved quality preschool program in rural Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 28, 118-131. doi:10.1016/j.ijedudev.2007.05.003
- NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). (2000a). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science*, 6, 144-156. doi:10.1207/S1532480XADS0603 4
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özben, K. (1997). *Birleştirmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özgan, H. (2009). An evaluation related with preschool education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Polat, Ö. (2019). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin genel durumu*. İstanbul: Testfen Yayın Grubu.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154 - 164.
- Ramey, C. T. and Ramey, S. L. (1992). *At risk does not mean doomed*. Washington, DC: National Health/Education Consortium.

- Rao, N. (2007). *Strong foundations for gender equality in early childhood* (Advocacy brief). Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161195> (Erişim tarihi:12.07.2019).
- Rao, N. (2010). Preschool quality and the development of children from economically disadvantaged families in India. *Early Education and Development*, 21 (2), 167-185. doi: 10.1080/10409281003635770
- Rao, N.; Sun, J.; Zhou, J. and Zhang, L. (2012). Early achievement in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 27,66– 76.
- Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Taba, S., Castle, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D. and Caulfield, R.(1999). Lighting the path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26 (3), 173-177.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmenleri adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1459-1475.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı İli Örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18),198-210.
- TED(2007). *Türkiye’de okulöncesi eğitim ve ilköğretim temel sorunlar ve çözüm önerileri özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toker Gökçe, A. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 1064–1074.
- Toker- Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,137-156.
- Tösten, R. , Han, B. ve Ergül, H. F. (2016). Diyarbakır’daki kamu okullarının yönetim sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(65), 433- 450.
- TUSEB (2019). Türk eğitim sistemi, eğitim yaş aralıkları ve zorunlu eğitimin tarihsel gelişimi. https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/tacese_2018_turkegitimsistemi_egitimyasaraliklari_zo_runluegitimintarihcesi.pdf (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- UNICEF (2018). <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=5>
- Yeşilyurt, E. ve Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 261-293.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkököl öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.4c1s3m>
- Zembat, İ. Ö. (2007). Sorun aynı – kavramlar; kitle aynı - öğretmen adayları. *İlköğretim Online*, 6(2), 305-312. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>

Yazar

Dr. Sevcan YAĞAN GÜDER, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Okul öncesi eğitimi alanında 2006 yılında lisans, 2010 yılında yüksek lisans ve 2014 yılında ise doktora derecelerini almıştır. Çalışma alanları arasında, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet, ebeveyn-çocuk ilişkisi, öğretmen eğitimi, eğitimde nitelik ve etik konuları yer almaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Sevcan YAĞAN GÜDER,
İstanbul Kültür Üniversitesi Basın Ekspres
Yerleşkesi Halkalı Merkez Mahallesi, Basın
Ekspres Cad. No:11, 34303
Küçükçekmece/İstanbul

email: sevcanyagan@gmail.com

Summary

Introduction and Purpose. Preschool education must be planned by regarding equality of opportunity in education as it enables children living in disadvantaged regions to be able to reach all opportunities and resources equally, and this is because it is a necessity of equity principle in education (attempt for education reform). In article 28 of the United Nations, Human Rights Declaration, equality of opportunity in education is defined as “Contracting countries accept the educational right of the child and this right is grounded on equality of opportunity.” (tbmm.gov.tr). Within this context, rights of children living in villages in rural areas, such as receiving equal education, decreasing differences, social inclusion, and protection, are all included in responsibilities of state pursuant to this declaration. Preschool education is important because children who are disadvantaged in terms of social and economic conditions must reach the level of other children (Ergen, 2014). Especially, a positive correlation was found between qualified preschool education programs and school success especially among children living in low economic conditions (Ramey & Ramey, 1992). Public policies must be developed as they would contribute to minimizing of possibility to access to the education and success in education to be determined by factors that cannot be chosen by the individual itself such as socio-economic features, geographical region, and gender, and must be implemented as it will not cause new inequalities (ERG, 2016).

Researchers made on quality in preschool education pay attention to the class environment, program, philosophy of program, physical environment, personnel features, family-personnel interaction and teacher-student interaction (Ceglowski, 2004). Qualified preschool education must support cognitive, social, emotional, motor and language developments and must enable children living in disadvantaged regions to receive equal education as their peers do. In preschool education, content and quality of education are important in terms of providing rich opportunities to the children and to extinguish social inequalities. Preschool education programs must be prepared as they would meet the requirements of children living in different places such as villages or city center and must be configured by paying attention that children coming from different regions have different experiences and requirements (Taş, 2010). Today, there are still important differences between children from rural areas and urban areas in terms of culture, economy, and expectations. In addition, teacher education programs of today ignore that there are important differences in places where teachers work, and this situation sometimes causes adaptation problems for teachers (Çakıroğlu and Çakıroğlu, 2010). As well as adopting new conditions, teacher encounters with many problems that are brought with teaching in rural areas. Within this context, the main objective of the study is to reveal the teaching experiences of preschool teachers working in rural areas.

Method. Phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study. This study was conducted with 9 preschool teachers teaching in village schools in Diyarbakır, Ordu, Van, Bursa, Şanlıurfa and Ağrı provinces in the 2016-2017 school year. All teachers participating in this study were female and they had 5 professional experiences at most. Age average of teachers are 26 and most of these teachers teach in village schools in Eastern Anatolia and Eastern Anatolia. These teachers have been working for 1 year at least and for 5 years at most in the village school. Each of the participants, who have been decided by means of the snowball sampling method, teaches in village schools in different provinces of Turkey. Therefore, the researcher decided to conduct the interview by means of Skype program to reach the participants. In this study, data have been collected by using semi-structured interviews which were made by means of “Skype” program. In order to collect data from participants, questions were asked to the participants to remember, think and describe their experiences, therefore data collection process was conducted efficiently.

Results and Recommendations. In this study in which experiences of preschool teachers regarding being a teacher in the rural schools are examined, it is deduced that a great majority of the teachers has “negative” experiences. Major negative experiences are communicational and physical experiences. All teachers who have communicational experiences, teach in eastern and southeastern Anatolia regions. The different vernacular language spoken by regional people is predominant factor that is why teachers teaching in these regions have problems. This difference causes teachers to have communicational problems with both students and parents.

Physical condition is one of the negative experiences of the teachers. Negative physical conditions were stated by all teachers teaching in every region. For example, teachers in every region stated negative experiences and these are that there is no heating, electricity and water opportunity, classrooms are founded without paying attention to the developmental and educational characteristics of children, even classrooms have been established for a different purpose at first but then they have been transformed into the classroom. On the other hand, another negative physical condition that teachers state is a material deficiency in the classrooms.

At the end of the study, issues such as reviewing of the teacher-training program and emphasizing applied courses, come into prominence. When results obtained from studies are examined, it is understood that teacher candidates need for more application in pre-service educations.