

Merkez ve Taşrada Okul Öncesi Öğretmenliği: Tekrar Aynı Yere Atanmak İster Misiniz?

İlknur TARMAN¹, Seval SARIKAYA²

Öz: Bu çalışmanın amacı, merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin tekrar aynı yerde görevlerini icra edip etmeme konusundaki tutumlarını ortaya çıkararak, merkez ve taşrada okul öncesi öğretmeni olmak ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre oluşturulan araştırma, merkez ve taşrada görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, çevrimiçi ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, merkez ve taşrada aynı görevi yapan okul öncesi öğretmenlerinin farklı deneyimlerinin olduğu, merkez ve taşradaki öğretmenlerin memnuniyet/memnuniyetsizlik ölçütlerini etkileyen pek çok etkenin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Merkezde görevli öğretmenler, okullarının donanımları, konumları ve çevresi ile ilgili çoğunlukla olumlu ifadelerde bulunurken; taşrada görevli öğretmenler özellikle fiziksel imkanlar açısından büyük problemlerle karşılaştıklarını, sınıflarında materyal eksikliği bulunduğunu, ısınma-elektrik sorunları yaşadıklarını, okullarının merkeze uzak olduğunu, toplu ulaşım aracı olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin dikkate alınması; eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlanmasına, örgütsel/kurumsal başarı sağlanmasına ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin görevinden/kurumundan memnun olmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Öğretmen İstihdamı, Taşra

Preschool Teaching in Urban and Rural Areas: Would You Like to be Assigned to the Same Location Again?

Abstract: This study aims to examine the attitudes of preschool teachers working in urban and rural areas regarding their willingness to continue teaching in the same locations, as well as their views on being preschool teachers in these different areas. This research used a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, and examined 16 preschool teachers from both urban and rural areas. The study data were collected through two main tools: online and face-to-face interviews. Content analysis method was performed to analyze the data at hand. The study findings revealed that preschool teachers working in urban and rural areas have different experiences, with various factors affecting their job satisfaction. The majority of the teachers in urban areas expressed positive views about the equipment, location, and environment of their schools, while those in rural areas reported some major challenges, such as inadequate physical facilities, a lack of classroom materials, heating and electricity problems, distance from urban centers, and limited access to public transportation. In conclusion, considering the views and experiences of preschool teachers working in rural areas, will contribute to promoting equal educational opportunities, improving institutional success, and enhancing teacher satisfaction.

Keywords: Pre-School Education, Pre-school Teacher, Teacher Employment, Rural

Geliş Tarihi: 29.04.2023

Kabul Tarihi: 15.08.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Bağımsız Araştırmacı, Ankara, Türkiye, e-posta: tarmanilknur@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8701-2383>

² Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: sevalbaglan@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4526-9559>

Atf için/ To cite:

Tarman, İ., & Sarıkaya, S. Merkez ve Taşrada Okul Öncesi Öğretmenliği: Tekrar Aynı Yere Atanmak İster Misiniz?. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(3), 654-676.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2024383625>

Eğitim, bilgi seviyesi yüksek hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, sağlıklı bir toplum yetiştirmeyi amaçlar (Çakmak, 2008). Sağlıklı bir toplumun yetişmesinde en büyük rollerden biri şüphesiz eğitim sağlayıcılara yani öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı ve yürütücüsüdür. Öğretmenler öğrenene en yakın konumdaki kişiler olduğundan bu süreçte en önemli rol şüphesiz öğretmenlere aittir (Recepoglu ve diğerleri, 2016). Türkiye’de eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lisans ve lisansüstü basamaklarından oluşmaktadır (Suna ve diğerleri, 2021). Bu eğitim basamaklarında ilgili alanlardan mezun olan öğretmenler görev almaktadır. Bu basamaklardan ilki ve kritik olanı erken çocukluk yıllarını içinde kapsayan okul öncesi eğitim basamağıdır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) (2018), bu dönemi bir fırsat penceresi olarak görmekte ve doğumdan sekiz yaşa kadar olan erken çocukluk döneminin dikkate değer bir beyin gelişimi dönemi olduğunu ifade etmektedir. Bu önemli dönemin eğitimliliğini de Öğretmenlik Meslek Kanunu 5. Maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümlerinden mezun olan okul öncesi öğretmenleri icra edebilmektedir (T.C. Resmî Gazete, 2022).

Cumhuriyetin kuruluşuyla öğretmenlik mesleğine verilen önemin yıllar geçtikçe arttığını görmekteyiz (Tonbul & Ağaçdiken, 2018). Yükseköğretim kurumlarından özel ihtisas eğitimini tamamlayan okul öncesi öğretmenleri özel veya devlet kurumlarında istihdam edebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin devlet kurumunda istihdamı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak tanımlanan çoktan seçmeli sınav ve mülakata dayalı olarak yapılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’de genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimleri, alan sınavına girmekte; sınavdan aldıkları puan ve mülakat neticesinde tercih yaparak devlet kurumlarında istihdam edebilmektedirler (Aydın ve diğerleri, 2014).

T.C. İçişleri Bakanlığı (2021) Türkiye Mülki İdare Bölümleri envanterine bakıldığında, 81 ilimizde toplam 922 ilçe, 32.175 mahalle ve 18.292 köy bulunmaktadır. Türkiye geneli 84 milyon 680 bin 273 olan nüfusun %93,2’si il ve ilçe merkezlerinde ikamet ederken, %6,8’i belde ve köylerde yaşamaktadır. Öğretmen atamaları her yıl nüfus sayıları, yerleşim oranları ve ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılmaktadır. Üniversiteden mezun olan ve KPSS ile atanmaya hak kazanan okul öncesi öğretmenleri puanları ve tercihleri dahilinde ülkemizin ilçe, mahalle ve köylerinde göreve başlamaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021) istatistiklerine göre ülkemizde Bakanlığa bağlı olarak 22.120 okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlardan 18.335’i şehirde bulunurken 3.785’i köyde yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen en önemli boyutlardan biri öğretmen boyutudur. Çocuğun bütünsel gelişimini desteklemede ve ona zengin öğrenme fırsatları sunmada okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Başal, 2005). Ülkemizin şehir ve kırsal kesimleri arasında ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıklar mevcuttur. Öğretmen ataması ile şehirde ve köyde göreve başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları öğretmenlik deneyimine bu farklılıklar etki etmektedir. Bunun sonucunda öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte ve içinde bulundukları topluma uyum sağlamada güçlük yaşayabilmektedirler (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları yer ve içinde bulundukları şartlar, öğretmenlerin bulundukları kurumdan memnuniyet durumunu da etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin bulundukları kurumda olumlu duygulara sahip olmaları, memnuniyeti ve mutluluğu belirtirken, olumsuz duygular istenmeyen-sevilmeyen durumları belirtebilmektedir (Fredrickson, 2003). Bireylerin çalıştıkları kurumda bulunmaktan memnun olması, kurum ve birey açısından olumlu çıktılar oluşmasını sağlarken bu olumlu çıktılar sayesinde kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine de hizmet edilmektedir (Arslan, 2018). Merkez ve taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerdeki memnuniyetlerine ilişkin görüşleri, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlamak, eğitimin verimliliğinin arttırmak açısından büyük bir öneme sahiptir (Yağan Güder, 2019). Ertürk ve diğerleri (2014) tarafından on okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin lisans eğitiminde edindikleri bilgileri meslek yaşantılarına yansıtma ve bazı sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Can ve Kılıç (2019), tarafından yapılan bir başka araştırmada ise rehberlik ve denetimde eksiklik, ikili eğitim, personel yetersizliği ve mevzuat yetersizliği okul öncesi öğretmenlerinin temel sorunları olarak belirtilmiştir. Yine Yağan Güder (2019) tarafından dokuz okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada köyde öğretmen olmanın manevi açıdan değerinin yüksek ancak iletişim ve fiziksel ortam açısından öğretmenlerin zorluk yaşadığı bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği genel başlıklı ya da taşrada okul öncesi öğretmenliği konulu araştırmaların (Ekinci, 2019; Erdem ve diğerleri, 2011; Kılıç, 2019; Kurşunlu, 2018; Özdemir ve diğerleri, 2015; Özpınar & Sarpkaya, 2010; Yağan Güder, 2019; Zembat, 2012) yapıldığını görmekteyiz. Ama merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliğini birlikte ele alan kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar neticesinde; merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin çalıştıkları kuruma karşı memnuniyetleri ve memnuniyetsizlikleri olgusal olarak ortaya konulabilmektedir. Elde edilecek veriler ve ulaşılan sonuçların, merkez ya da taşrada görev yapan eğitimcilerin memnuniyet düzeylerinin arttırılmasına yönelik çalışmalara ve okul sistemi ile ilgili düzenlemelere katkı sağlayacağı, merkez ve taşradaki öğretmenlerin ihtiyaçlarına binaen düzenlenecek hizmet içi eğitim planlamalarına yön verebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin atandıkları kurumda kültürel olarak yaşadıkları zorluklar nelerdir?
3. Öğretmenlerin okullarının bulunduğu çevre koşullarının öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?
4. Merkez ve taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin memnuniyet ve memnuniyetsizlik ölçütleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda farklı sosyal ortamlar, bu ortamları oluşturan gruplar ya da bireyler incelenerek araştırma sorularına cevap aranır (Berg & Lune, 2019). Bu çalışmada belirli olgu veya kavram ile ilgili deneyimlerden yola çıkarak duygu, bakış açısı, algı ve anlayışların ifade edilmesini sağlayan fenomenolojik desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bu tür çalışmalarda veri analizinde araştırılacak durum ile ilgili yaşantıya sahip katılımcıların deneyimleri onların bakış açısı ile anlamlandırmaya çalışılmaktadır (McMillian, 2004). Bu çerçevede araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya merkez ve taşrada bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan on altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi ile bilgi açısından zengin durumlar seçilerek, araştırmada derinleşme sağlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2022). Bu çalışmada katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılarından biri okul öncesi öğretmeni olduğu için, merkezde ve taşrada öğretmenlik yapan tanıdığı okul öncesi öğretmenlerine ulaşmıştır. Ulaştığı öğretmen arkadaşları da diğer öğretmenlere ulaşma hususunda yardımcı olmuşlardır. Sonuç olarak sekizi merkezde ve sekizi taşrada görev yapan okul öncesi öğretmeni katılımcı grubu oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Özellikler		T	M	N	%
Cinsiyet	Kadın	7	8	15	%93,75
	Erkek	1	-	1	%6,25
Yaş	25-30 yaş	8	-	8	%50
	31-35 yaş	-	3	3	%18,75
	36-40 yaş	-	3	3	%18,75
	41-45 yaş	-	2	2	%12,5

	46 yaş ve üzeri	-	-	-	
Kurum Türü	Anaokulu	-	5	5	%31,25
	Ana Sınıfı	8	3	11	%68,75
Mesleki Deneyim (Yıl)	1-5 yıl	7	-	7	%43,75
	6-10 yıl	1	-	1	%6,25
	11-15 yıl	-	4	4	%25
	16-20 yıl	-	3	3	%18,75
	21 yıl ve üzeri	-	1	1	%6,25
Sınıf Mevcutları	10-15 öğrenci	8	-	8	%50
	16-20 öğrenci	-	-	-	%0
	21-25 öğrenci	-	7	7	%43,75
	26-30 öğrenci	-	1	1	%6,25
TOPLAM					%100

(T: Taşra, M: Merkez, N: Sayı)

Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde çalışma grubunun çoğunluğunu %93,75 oran ile kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Taşrada görev yapan öğretmenlerin hepsinin 25-30 yaş aralığında olduğu ve deneyimlerinin 1-5 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Merkezde görev yapan öğretmenlerin ise 31-45 yaş aralığında olduğu ve çoğunlukla 11-20 yıl arasında deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %68,75’i anasınıflarında görev yapmaktadır. Taşradaki öğretmenlerin sınıf mevcutları 10-15, merkezde görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcutları ise çoğunlukla 21-25 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda genellikle görüşme, gözlem ve doküman inceleme teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerden görüşme tekniğinde araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşünceler aktif olarak açıklanmakta, deneyimler anlatılmaktadır (Baltacı, 2019). Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygu, düşünce ve deneyimleri veri olarak kullanılacağından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul ve bölüm, hizmet süreleri, sınıf mevcutları ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın ana ve alt amaçlarına ilişkin görüşleri ortaya koyacak açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için okul öncesi eğitimi alanından üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ile ilgili dönütler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Uzman Görüşleri

Uzman	Uzman Görüşü	Revize
U1	Görüşme soruları uygun, demografik bilgiler zenginleştirilmeli.	Demografik bilgi sorularına hizmet süresi ve sınıf mevcudu eklendi.
U2	“Bir okulun bulunduğu çevre ya da içinde bulunduğu kültürel yapının sizin için avantajları nelerdir? Kendinizi bu bölgenin bir parçası olarak hissediyor musunuz?” gibi detay belirten sorular sorarak çalışmanın amacına daha verimli bir şekilde ulaşabilirsiniz.	“Görev yaptığınız kuruma olan bağlılığınızı olumlu ya da olumsuz etkileyen durumlar oldu mu? Nedenini açıklayınız?” sorusu güncellendi.
U3	Sorularda etkilere ziyade görüşlere bakılmalı. “Bu okulda kalmaktan sizi neler mutlu eder? Kurumda kültürel ve çevre koşulları olarak yaşadığınız avantaj/dezavantaj olarak gördüğünüz durumlar nelerdir?”	“Görev yaptığınız kuruma olan bağlılığınızı olumlu ya da olumsuz etkileyen durumlar oldu mu? Nedenini açıklayınız?” sorusu güncellendi. “Atandığınız okulun bulunduğu bölgede avantaj/dezavantaj olarak gördüğünüz çevre koşulları nelerdir? Neden?” sorusu eklendi.

Uzman görüşleri neticesinde üç soru revize edilmiştir. Demografik bilgiler detaylandırılmış, detay veren ve görüş bildiren sorulara yer verilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca soruların amaca uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışma grubu dışından taşrada ve merkezde görev yapan birer okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yüz yüze yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulamanın yapılmasının ardından sorular düzenlenmiştir. Araştırma soruları beş soru şeklinde düzenlenerek son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada katılımcılara ulaşmadan önce etik kurul izni alınmıştır. Öğretmenler ile görüşmeler Eylül-Ekim 2022 aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrim içi ve yüz yüze görüşme şeklinde katılımcıların izniyle kayıt altına alınarak yapılmıştır. Görüşmeler 30-50 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar ile görüşmeye başlamadan önce çalışma hakkında kendilerine ayrıntılı bilgi verilmiş, gönüllü katılım izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme verileri, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilmek için kavram ve ilişkilere ulaşma sürecinden oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler ve kavramlar, temalar etrafında bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Veriler, katılımcıların isimleri verilmeden kodlanmıştır. Öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları yazılı metne (transkript) dönüştürülmüş, bu yazılı metinler tekrar tekrar okunarak, her bir katılımcının deneyimlerini anlatan önemli ifadeleri tespit edilmiş, gereksiz ifadeler elenmiştir. Daha sonra katılımcıların cevaplarındaki ana temalar belirlenmiştir. Verilerin kodlaması öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılmış, ana temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Veriler, kodlara, alt temalara ve temalara göre düzenlenerek tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, araştırmanın amacına ulaşmak için oluşturulan sorulara göre analiz edilerek araştırma bulguları belirlenmiştir. Veriler çalışmanın iki araştırmacısı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, her iki araştırmacının tespit ettiği kodların tutarlılığını tespit etmek amacıyla görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Bu nedenle Miles ve Huberman'ın (2016) görüş birliği formülüne başvurulmuştur. (Güvenirlilik formülü: $\text{Görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$). Formülde güvenirliliğin en az %80 elde edilmesi beklenir (Miles & Huberman, 2016). Formüle göre kodlayıcı güvenirliliği hesaplandığında açık uçlu sorular için %92 güvenirlilik oranına ulaşılmıştır.

Araştırmanın Güvenirliliği

Araştırmada güvenirliliği sağlamak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için üç alan uzmanı öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanların verdiği geri bildirimlere göre görüşme soruları gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Ayrıca iki okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış, soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiş, sonrasında açık uçlu sorular düzenlenmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Veriler çalışmanın iki araştırmacısı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, her iki araştırmacının tespit ettiği kodların tutarlılığını tespit etmek amacıyla görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak, araştırma bulgularının güvenirliliği desteklenmiştir.

Etik Konular

Araştırma için veri toplamaya başlamadan önce İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma ve yayın etiğine uyularak, katılımcılara görüşmelerden önce çalışma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılımı kabul eden katılımcılar dahil edilmiştir. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması için araştırma sürecinde katılımcılar için kodlamalar (T1, T2, M1, M2 ...) kullanılmıştır.

Bulgular

Merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin tekrar aynı yerde görevlerini icra edip etmeme konusundaki tutumlarını öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koymaya çalışan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Atandıkları Kuruma Dair İlk İzlenimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimlerine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimlerine yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Atandıkları Kuruma Dair İlk İzlenimlerine Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar															
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Kuruma Dair İlk Düşünceler	Olumlu Düşünceler	Ferah									X				X		X	
		Merak												X	X	X		X
		Eğlence			X											X	X	
		Hayal		X	X		X		X			X	X					
		Umut			X					X			X					
		Yeni Yuva									X							
		Güven																
		Temiz															X	
		Kaliteli													X	X		X
		Heyecan	X				X				X	X		X	X			X
		Geliştirilebilir		X	X				X	X	X							
	Olumsuz Düşünceler	Zor	X					X	X	X								
		Umutsuzluk	X											X				
		İmkânsızlık	X			X		X	X	X		X						
		Korku					X		X	X		X	X					
		Güçsüz		X														
		Şaşkınlık											X					
		Hayal Kırıklığı				X												
		Harabe				X		X		X								
		Çaresizlik							X									
		Kaygı											X	X				
		Bilinmezlik					X	X		X								

Öğretmenlerin atandıkları kuruma dair ilk izlenimleri olumlu ve olumsuz düşünceler olarak iki alt temada değerlendirilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre olumlu ve olumsuz ifadelerden 22 kod oluşturulmuştur.

Taşrada görevli öğretmenler tarafından olumlu düşünce olarak “geliştirilebilir”(n=4) ve “hayal”(n=4) ifadeleri katılımcılar tarafından daha çok belirtilmiştir. Bu ifadeleri tercih eden katılımcılardan; T2: “Okul âtil durumdaydı ve ben burayı yuvam yapacaktım. Fiziksel şartlar kolay değişebilen şeyler. Umut vaad ediyordu. Bu yüzden geliştirilebilir bir yer”, katılımcılardan T3 ise:

“Benim bu meslekteki en değer verdiğim şeylerden ilki bilgi ikincisi hayal. Hayal ettiğiniz sürece imkân geliştirebilirsiniz, geliştirebilirsiniz. Daha iyi bir kurum beklerken kötü bir manzaraya şahit oldum ama bu hayal kurmama ve gerçekleştirmeme engel değildi”

ifadelerinde bulunmuşlardır. Taşrada görevli öğretmenler olumsuz düşünce olarak ise “imkânsızlık”(n=5) ve “zor” (n=4) ifadelerini çoğunlukla belirtmiştir. Öğretmenlerden T4: “Bir okulda olması gereken hiçbir şey yoktu. Okul ve sınıf okul öncesi eğitim vermek için uygun değildi. Hem çok küçük hem bakımsızdı. Tamamen hayal kırıklığıydı”, katılımcılardan T1 ise:

“Eski, bakımsız olması beni çok zorlayacak. Eğitim vermem için öncelikle uygun ortam olması gerekiyor ve ben bunu nasıl yapacağımı bilmiyordum. Bu beni çok zorladı ve çok zamanımı aldı. Enerjimi eğitim sürecine vereceğime bir süre fiziksel donanuma verdim.”

şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Merkezde görevli öğretmenler olumlu düşünce olarak “heyecan”(n=5), “merak”(n=4) “kaliteli”(n=3) ve “ferah” (n=3) ifadelerini daha çok kullanmışlardır. Katılımcılardan M1 atandığı kurumu gördüğünde “heyecanlandığını” söylemiş ve “Yeni bir kurum olması ve farklı olması beni heyecanlandırdı. Çünkü ben daha önce bağımsız bir anaokulunda çalışmıştım burası ise ortaokul bünyesinde bir ana sınıfı. Yeni insanlar, yeni ortam ve enerji beni heyecanlandırmıştı.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerden M6:

“Okul binası bakımlıydı, dışarıdan tam bir anaokulu görüntüsü veriyordu. Sonra sınıfları gezdim. Sınıflar çok büyük değildi ama eşyalar yeni ve sağlamdı. Sınıf içerisindeki malzemeler okul öncesi eğitim için uygun ve yeterliydi. Hatta yeni malzeme almaya ihtiyaç bile olmadığını düşünmüştüm. Eksiksiz ve kaliteli bir kurumdur.”

diyerek “kaliteye” vurgu yapmıştır. M5 ise “Var olan bir düzene dahil oluyorsun. Düzenin içinde neler yapabileceğini merak ediyorsun.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Merkezde görevli olan öğretmenler olumsuz düşünce olarak “korku”(n=2) ve “kaygı”(n=2) ifadelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden M3, “Okulumuz liseden ilköğretime çevrilen bir okuldu. Liseye ait eşyalar hala duruyordu. Öğrencilerin gelmesine çok az vakit vardı ama sınıf hazır değildi. Bu durum beni korkutmuştu.” diyerek kurumu ilk gördüğünde “korku” duygusunu yaşadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden M4 ise, “Çocuklara bir şey verememe kaygısı vardı. Çünkü okulum hazır değildi.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin Kültürel Olarak Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin atandıkları kurumda kültürel olarak yaşadıkları zorluklara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel olarak yaşadıkları zorluklara yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kültürel Olarak Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar															
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Kültürel Zorluklar	İletişim	Dil problemi	X		X	X	X		X	X			X	X				
		Okul-aile iş birliğinin olmaması	X	X		X		X	X	X								
	Eğitime Bakış Açısı	Okula zarar verme	X	X				X		X	X							
		Öğretmene saygısız davranma												X		X		X
		Okulu yardım kurumu olarak görme	X	X					X	X								
		Eğitim verilen düşük değer				X		X			X	X	X					
	Aile	İlgisiz veli	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	X
		Farklı beslenme					X			X			X					
		Yetersiz temizlik		X		X			X	X			X			X		
		Düşük eğitim seviyesi	X	X		X	X	X	X	X								
		Ekran bağımlılığı		X									X	X		X		X
	Kültürel Yapı	Mülteci öğrenci	X	X	X	X					X		X	X				
		İşçi çocuk				X			X	X								
		Çok kültürlülük	X	X	X	X					X		X	X				X
		Kadınları geri planda tutma		X		X			X	X								
		İnsanlar arası kuvvetli bağlar			X	X			X	X		X				X	X	
		Çocuk evlilik				X			X	X								
	Kurum Yapısı	Teori ve pratik arasındaki fark	X	X		X	X	X		X			X	X		X		X
		İdare tarafından önemsenmeme		X		X			X	X		X			X		X	
		Öğretmenler arası birlik	X							X		X	X					X

Tablo 4’te öğretmenlerin atandıkları kurumda kültürel olarak yaşadıkları zorluklar katılımcıların ifadelerine göre beş alt tema çerçevesinde toplanmıştır.

“İletişim” alt temasında daha çok taşrada görevli olan öğretmenlerin “dil problemi” (n=6) ve “okul-aile iş birliği” (n=6) ile ilgili zorluklardan bahsettikleri görülmektedir. Merkezde görevli iki öğretmen dil problemi yaşadığını ifade ederken, okul-aile iş birliği ile ilgili olumsuz bir ifadeye bulunan öğretmen olmamıştır.

Öğretmenlerin “iletişim” alt teması dahilinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şöyledir;

T1: "Köyüm Arap köyüydü. Türkçe hiç bilmiyorlar. Bazıları Türkçe anlıyor ama konuşamıyorlardı. Üç ay gibi kısa bir sürede öğreniyorlardı. Veliler Türkçe biliyordu."

T6: "Bulunduğum köyde mülteci çocuklar vardı. Kendileri de aileleri de Türkçe bilmiyorlardı. Bu durum beni çok zorluyordu. Normal bir okuldaki gibi okul öncesi eğitim uygulayamıyordum."

M3: "22 kişilik sınıfta Türkçe bilmeyen üç öğrencim vardı. Onlara ulaşmam zor oluyordu. Ayrı çalışmalar planlıyordum."

T2: "Toplantı olduğunda anneler hiç gelmiyor, babalar ise nadir geliyor. Kızları okula gönderiyorlar ancak anneler hep evde. Çocukların mezuniyetini göremeyenler var. Köy içinde birbirini tanımayan kadınlar var. Köy halkı arasında sosyal bağlar kuvvetli değil. Babalar ya ilçede ya da yurt dışında çalışıyor."

T7: "Okul ile ilgili toplantı, etkinlik olduğunda çok az katılım oluyor. Ev ziyareti yapmama rağmen çocukların eğitimleri ile ilgili destek olan velim çok azdı."

"Eğitime bakış açısı" alt temasında kodlanan unsurlar öğretmenler tarafından "okula zarar verme", "öğretmene saygısız davranma", "okulu yardım kurumu olarak görme" ve "eğitime verilen düşük değer" olarak ifade edilmiştir. Hem taşrada (n=2) hem de merkezde (n=3) görevli olan öğretmenler "eğitime verilen düşük değer" den bahsetmişlerdir. Bunun yanında taşradaki öğretmenler "okulu yardım kurumu olarak görme" (n=4) ve "okula zarar verme" (n=4), merkezdeki öğretmenler de "öğretmene saygısız davranma" (n=3) hakkında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin "eğitime bakış açısı" alt teması ile ilgili ifadeleri şöyledir;

T2: "Aileler ve öğrenciler okulu yardım aracı gibi görüyor. Okuldan sürekli bir şey vermesi bekleniyor."

T4: "Çocuklarda iş kolaylaştırıcı olarak görülüyor. Gelişmişlik seviyesi maalesef düşük bir yer. Kızları erken yaşta evlendiriyorlar. Erkek çocuklar küçük yaşta olmasına rağmen hayvancılık ve mevsimlik işçilik yapıyor. Türkçe öğrenmeleri için destek olmalarını istediğimde çok önemsemiyorlardı. Geç öğrene de olur diye düşünüyorlardı."

T8: "Köyde okul öncesi eğitim ile ilgili hiçbir farkındalık yoktu. Daha çok oyun evi, bakım evi gibi görüyorlardı. Yaşı tutmayan küçücük çocuğu bile getiriyorlardı. Velilerimin çoğu sınıfta yaptığımız etkinliklerin bir amaca hizmet ettiğini anlamadıkları için önemsemiyorlardı. Bir ailede çok fazla çocuk olduğu içinde eğitimleri ile ilgilenmiyorlardı sadece okula gönderiyorlardı. "Okusa ne olacak?" düşüncesi var. Köyde okuma oranı düşük."

M3: "Aileler okul öncesi eğitime önem vermiyor. Onlar işlerini yaparken çocukları bırakabileceği güvenli bir yer olarak görüyorlardı. Çocuğun davranışları ile ilgili görüşme yapmak istediğimde bile geçirtiliyorlardı. Bazı velilerimde çocuğunun devamsızlığını önemsemiyordu."

M8: "Okuma yazma öğretmediğimiz, oyun yoluyla etkinliklerimizi yaptığımız için okul öncesi eğitimi bilmeyen veliler dışarıdan çocuğun vakit geçirdiği bir oyun evi bizi de oyun ablası gibi görüyor. Yaptığımız işin ciddiyetinin önemini farkında değiller. Çocuğun davranışı ile ilgili bir şey söylediğimizde dinliyorlar ancak uygulamaları olmuyor. Okul için bir şey istediğimizde de bazı velilerim önemsemiyor."

"Aile" alt temasında taşra (n=7) ve merkezde (n=5) görevli öğretmenler çoğunlukla "ilgisiz veliler" ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca taşradaki öğretmenlerin çoğu (n=7) ailelerin eğitim seviyesinin düşük olduğunu belirtmiştir. Taşradaki öğretmenlerden (n=2) ve merkezdeki öğretmenlerden (n=1) farklı beslenme durumları ile ilgili zorluk yaşadıklarını dile getirenler de olmuştur. Taşradaki öğretmenlerin yarısı (n=4) ve merkezdeki öğretmenler (n=2) yetersiz temizlik alışkanlığı ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Taşrada ekran bağımlılığı ile ilgili bir öğretmen görüş bildirirken, merkezdeki öğretmenlerin yarısı (n=4) "ekran bağımlılığını" sorun olarak gördüklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin "aile" alt teması altında belirttikleri unsurlar ile ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir;

T2: "Velilerimin çoğunluğu hiç okumamış ya da ilköğretim mezunu. Özellikle kadınlardan hiç okula gitmeyenler var. Çocukların okuması için artık her şey yapılıyor ancak annelerin okula gelmesi sakıncalı görünüyor."

T4: "Değişime, yeniliğe çok kapalılar. Köyün dışına çıktıkları çok olmuyor. Okul için bir şey istediğimde gereksiz görüyorlar çoğu da yerine getirmiyor istenen şeyi."

M7: "İş yoğunlukları ile çocuklarının ihtiyaçları arasında denge kuramayan çok velim olduğunu düşünüyorum. Çoğunun ilköğretim deneyimi olduğu için bocalıyorlar. Çoğu şeyi çok sık hatırlatmam gerekiyor. Gerçekten önemseseler ve ilgili olsalar tekrar tekrar aynı şeyleri konuşmama gerek kalmazdı."

M4: "Ailelerin çoğunluğu çocukları ile nasıl vakit geçireceklerini bilemedikleri için ve başlarından savmak ya da bir şeyi daha kolay yaptırmak için televizyon, tablet kullanıyor. Sınıfta konuşma bozukluğu olan öğrencim var. Ailesi bunun çok fazla televizyon izlediği için olduğunu da farkında."

“Kültürel yapı” alt temasında taşra (n=4) ve merkezde (n=3) görevli öğretmenler çoğunlukla sınıflarında mülteci öğrenci bulunduğunu, dolayısıyla çok kültürlü sınıf ortamlarında eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında taşradaki öğretmenler, kadınların geri planda olduklarını (n=4), çocuk evliliklerin yaşandığını (n=3) ve çocuk işçilerin (n=3) görüldüğünü dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin “kültürel yapı” alt teması altında bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir;

T3: “Farklı kültürden de öğrencilerim var ve hepsinin ihtiyacı farklı. Öncelikle dillerimiz aynı değil. Sınıf içinde onlarla bireysel ilgilenmeye çalışıyorum. Bir günde iki günlük plan uyguluyor gibiyim. Bu da beni çok zorluyor.”

T8: “Kadınlar okula sadece çocukları almaya geliyorlar. Ancak kadınlarla okulda bir etkinlik planlamaya çalıştığımda çok tedirgin olduklarını fark ettim. Okulda hepsinin bir araya gelmesi kötü bir şeymiş gibi algılanıyor. Okulda bir etkinliğe gelmek için bile şartlarını çok zorlayanlar var. Kadınları hayatlarında ilk defa sinemaya götürmek istediğimde eşlerinden tek tek izin aldım.”

T4: “Çocuklar iş kolaylaştırıcı olarak görülüyor. Kızları erken yaşta evlendiriyorlar. Erkek çocuklar hayvancılık ve mevsimlik işçilik yapıyor. Çocukların köyde farklı görebileceği tek kişi öğretmenler.”

M1: “Mülteci öğrencilerimin çoğunlukta olduğu bir sınıfım vardı. 5 yaş sınıfında 3 yaş grubu kazanımlarını edindirmeye çalıştım. Sınıfta dil problemi olduğu için daha yavaş ilerledik. Gönüllü çevirmenler vardı onlar ile sınıf içinde ve velilerle iletişim kuruyorduk. Ancak bu tercümanlık ben de tedirginlik yaratıyordu.”

“Kurum yapısı” alt temasında taşra (n= 6) ve merkezdeki (n=4) öğretmenler çoğunlukla “teori ve pratik arasındaki fark” yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca taşra (n=4) ve merkezdeki (n=3) öğretmenler, “idare tarafından önemsenmediklerini” de ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasında birliğin çok az olduğunu söyleyen taşrada görevli öğretmenler (n=2) olduğu gibi merkezde görevli öğretmenler (n=3) de olmuştur.

Öğretmenlerin “kurum yapısı” alt teması dahilinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şöyledir;

T6: “Okul öncesi eğitim programını kılavuzda yer alan kazanım ve göstergelere göre uygulayamadım çünkü öğrencilerim daha dil bilmiyorlardı. Programın esnekliğinden yola çıkarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenledim ancak yeni atandığım için çok zor oldu.”

T8: “Üniversiteden sonra büyükşehirlerde ve şartları iyi olan okullarda çalışınca her yer öyleymiş gibi düşünüyorsun. Ancak bana hiçbir derste soba yakmayı öğretmediler. Böyle bir şeye ihtiyacım olacağını dahi düşünmemiştim.”

T4: “Okulum ilkokul binasından ayrı eski bütünleştirilmiş sınıfın binasıydı. Okulda görevli olmasına rağmen sınıfın temizliğini kendim yapıyordum. Güvenlik ile ilgili problem yaşamama rağmen idare bir önlem almadı. İdare de ana sınıfını çocukların oyun oynadığı yer olarak görüyor ve önemsemiyordu. İdare yaptığım yenilikleri gereksiz görüyordu.”

M4: “Benim eğitim aldığım dönemdeki çocuklar ile şimdiki çocukların uyarıları, ihtiyaçları ve problemleri farklı olduğu için kendimi sürekli geliştirme ihtiyacı duyuyorum. Çoğu şeyin teorik doğru taraflarını bilmeme ve ona göre yönlendirmeme rağmen bazen ben de uygulayamayabiliyorum. O yüzden velilerime de anlayışlı davranmaya çalışıyorum.”

M8: “Ana sınıfı daha çok okulun ihtiyaçlarının giderildiği yer gibi. İdareye bir problemle gitmediğimiz sürece sorun yok. Kalabalık bir okul ve önem sırasında maalesef en sondayız.”

M3: “Öğretmenler arası yarış vardı. Birbirlerinden etkinliklerini gizleyenler bana çok tuhaf geliyordu. Paylaşımcı bir ortam değildi.”

Öğretmenleri Atandıkları Kurumda Olumsuz Etkileyen Çevresel Koşullara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenleri atandıkları kurumda olumsuz etkileyen çevresel koşullara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenleri olumsuz etkileyen çevresel koşullara yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenleri Olumsuz Etkileyen Çevresel Koşullara Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar															
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Olumsuz Çevresel Koşullar	Eğitim Ortamı ve Fiziki Koşullar	Okulun merkeze uzaklığı	X		X	X				X	X							
		Tuvaletin dışarıda olması			X				X	X								
		Sık elektrik su kesintisi	X	X	X	X			X	X								
		Okulun fiziki imkânı			X			X	X	X								
		Materyal yetersizliği	X	X	X			X	X	X								

Beşerî ve Sosyal İhtiyaçlar	Eski bina		X	X		X	X				
	Isınma problemi	X	X		X			X			
	Telefonun çekmemesi				X		X	X			
	Sağlık ocağı vb. bulunmaması		X	X		X			X		
	Lojman olmaması			X		X			X		
	Sinema, tiyatro vb. uzaklığı			X	X			X	X		
Aile Yapısı	Düşük ekonomik gelir	X		X	X			X		X	X
	Çok çocuklu aileler	X	X			X	X	X	X		X
	Tarım işçiliği ve mevsimlik göç				X			X	X		
	Babanın şehir dışında çalışması				X	X					

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğretmenleri atandıkları kurumda olumsuz olarak etkileyen çevresel koşullar katılımcıların ifadelerine göre üç alt tema çerçevesinde toplanmıştır.

“Eğitim ortamı ve fiziki koşullar” alt temasında taşrada görevli öğretmenler çoğunlukla (n=6) “sık sık elektrik ve su kesintisi” ve “materyal yetersizliği” yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “okulun merkeze uzaklığı” (n=4), “okul binasının eski olması” (n=4), “ısınma problemi” (n=4) ve “tuvaletin okulun dışında olması” (n=3) gibi sorunlar ile de karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Merkezde görevli öğretmenlerden biri “okulun merkeze uzak” olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin “eğitim ortamı ve fiziki koşullar” ile ilgili bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir;

T2: “Sınıfım çok soğuk. Isınma kaloriferli ama ısınmıyor. Odun taşımak beni çok yoruyordu. Elektrikler çok sık gidiyor. Kışın sert geçtiği bir bölgedeyim.”

T4: “Okulum merkeze uzak bir köyde. Benim dersim diğer öğretmenlere göre erken bitiyordu. Ancak köyde otobüs, minibüs gibi araçlarla ulaşım olmadığı için mecburen hep birlikte öğretmen araçlarıyla gidiyorduk. Ben de onları beklemek zorunda kalıyorum. Hem bekleme süresi hem yolun uzunluğu motivasyonumu düşürüyordu.”

T8: “Okulum köyün içinde etrafı duvarla sarılmış bir alandaydı. Okulda tek kişiydim. Okulun tuvaleti binanın dışında ve mesafesi olan bir yerdedi. Çocukları tek başına tuvalete göndermeye ya da sınıfta çocukları tek başına bırakmaya korkuyordum. Kış aylarında da tuvalet çok sorun oluyordu. Elektrik köy genelinde çok sık gidiyor. Su kuyudan dinamo ile geldiği için elektrik gittiğinde su da gitmiş oluyor. Sınıfta bazı etkinliklerim yarıda kalabiliyor ve temizlik açısından problem yaşıyoruz.”

M1: “İlk atandığımda okulun olduğu bölgede ev tutmak istedim ancak muhtar o bölgede oturamayacağımı söyledi. Ben de daha uzak bir yerden ev tutmak zorunda kaldım. Ulaşım benim için zordu.”

“Beşerî ve sosyal ihtiyaçlar” alt temasında taşradaki öğretmenler, okulun bulunduğu yerde “sağlık ocağının olmadığını” (n=4) ve “sinema ve tiyatroya okulun bulunduğu yerin uzak” (n=4) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca taşrada görevli öğretmenler bulundukları yerde telefonun çekmediği (n=3) ve lojman bulunmadığını (n=3) da dile getirmişlerdir. Merkezdeki öğretmenler bu kategori ile ilgili herhangi bir olumsuz ifade de bulunmamışlardır.

Öğretmenlerin “Beşerî ve sosyal ihtiyaçlar” alt temasında bildirdikleri görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

T8: “Köy merkeze uzak ve hane sayısı az olduğu için köy de bir sağlık kuruluşu yok. Bu durum hem köy halkı hem de köyde lojmanda kalan öğretmenler için büyük sorun oluyor.”

T3: “Merkeze 45 km uzak. Öğrencilerle gezi yapmak çok zor. Hem mesafe çok hem ailelerin izin vermesi zor oluyor. Sinema, tiyatro, trafik eğitimi vb. şeylere katılamıyoruz. Merkezdeki öğrenciler daha avantajlı.”

T4: “Telefonu bile kullanamadığımız bir yer düşünün. Telefonun çektiği belli noktalar var. Zaten merkeze uzağız bir de iletişim problemi yaşıyınca birçok sorun yaşıyabiliyoruz.”

“Aile yapısı” alt teması altında taşrada (n=5) ve merkezde (n=4) görevli öğretmenler ailelerin çoğunlukla “çok çocuklu” olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda taşradaki öğretmenler (n=3) ve merkezdeki öğretmenler (n=5) ailelerin düşük ekonomik gelire sahip olduklarını da ifade etmişlerdir. Bunların

yanı sıra babaların şehir dışında çalışmaya gitmesini ve tarım işçiliği ve mevsimlik göçü taşra öğretmenlerinden ikisi olumsuz çevresel koşul olarak nitelendirmiştir.

Öğretmenlerin “aile yapısı” ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir;

T5: “Çocuk sayısı çok fazla. Benim öğrencilerim bile kardeşine baktığı için okula gelemiyorlar. Çocuk sayısı fazla olduğundan ilgilenemiyorlar.”

M1: “Çok sayıda çocuğu olan aileler her açıdan zorlanıyor. Özellikle büyükşehirlerde çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri çok zor oluyor.”

M3: “Öğrencilerimden tek çocuk olan hiç yok. Özellikle mültecilerin çok fazla çocuğu var. Buranın kültürünü de benimsemedikleri için zorlanıyorlar.”

T1: “Köyde hem aileler kalabalık hem de sadece baba ve varsa evin büyük çocuğu çalışıyor.”

T3: “Ekonomik olarak çoğunlukla düşük seviye. Okul ödeneğini toplayamıyoruz. Dolayısıyla okulun çoğu ihtiyacını yardımla veya kendim karşılıyorum. Sadece babalar çalışıyor.”

M5: “Velilerimin ekonomik durumu çok iyi değil etkinlikleri ona göre seçiyorum. Maddi külfetli etkinlikler seçmemeye dikkat ediyorum.”

M8: “Okul ihtiyaç listesindeki malzemeleri alamayan velilerim oldu. Ben de öncelikli ve önemli olanları en önce diğerlerini sonraki aylarda alabileceklerini söyledim. Gezi düzenleyeceğimiz zamanda orta seviyede planlamalar yapıyoruz herkesin katılabilmesi için.”

T4: “Baba dışarıda çalıştığı için çocuklarla en çok ilgilenen anne, abi ve ablalar.”

T8: “Bulunduğum yerde kışın kadınlar ve çocuklar rahat ancak bahar ayları geldiğinde tarla işleri başlıyor. Sınıfımdaki küçük çocuklar bile toplama işlerine yardım etmesi için tarlaya götürülüyor.”

Öğretmenleri Atandıkları Kurumda Olumlu Etkileyen Çevresel Koşullara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenleri atandıkları kurumda olumlu etkileyen çevresel koşullara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenleri olumlu etkileyen çevresel koşullara yönelik tema, alt tema ve kodlara dair bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenleri Olumlu Etkileyen Çevresel Koşullara Yönelik Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar															
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Olumlu Çevresel Koşullar	Eğitim Ortamının Fiziki Koşulları	Okul-ev yakınlığı	X	X	X	X	X	X	X	X								
		Öğrenci sayısı azlığı	X							X	X							
		Doğa ile iç içe çalışma	X	X	X	X	X	X	X	X								
		Donanımlı sınıf									X		X	X	X	X		X
	Okul ve Toplum Bağı	Okulun halk tarafından benimsenmesi			X	X	X		X									
		Misafirperverlik	X		X	X			X	X								
	Aile Yapısı	Yüksek ekonomik durum										X	X			X		
		Kuvvetli aile bağları	X		X			X	X	X								
	Sosyal İmkânlar	Okulun merkeze yakınlığı									X	X	X	X	X	X	X	X
		Sağlık ocağı, market vb. yakınlığı									X	X	X	X	X	X	X	X
		Birbirini tanıyan halk	X	X			X		X	X								

Tablo 6’da öğretmenleri, atandıkları kurumda olumlu olarak etkileyen çevresel koşulların katılımcıların ifadelerine göre dört alt tema çerçevesinde toplandığı görülmektedir.

“Eğitim ortamının fiziki koşulları” alt temasında taşradaki öğretmenlerin hepsi (n=8) “okul-ev yakınlığı” ve “doğa ile iç içe çalışma”nın kendilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca taşradaki öğretmenlerin bir kısmı (n=3) sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığını olumlu olarak görürken, merkezdeki öğretmenlerin çoğunluğu (n=6) ise “donanımlı sınıflarda” eğitim vermelerinin olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin “eğitim ortamının fiziki koşulları” alt temasında bildirdikleri görüşlerden bazıları şöyledir;

T7: “Öğrencilerimin hepsi aynı köyden öyle olunca köyü dolaşmaya çıktığımda bütün velileri ziyaret edebiliyorum. Çocuklar çoğunlukla kendi başlarına ya da abi ve ablaları ile okula yürüyerek gelip gidiyorlar.”

T3: “Küçük bir orman içindeyiz diyebilirim. Her an duvarsız sınıflarda eğitim yapabiliyoruz. Doğa etkinliklerini özgürce yapabiliyoruz.”

M4: “Sınıfım eğitim yapabileceğim düzeydeydi. Benden önceki öğretmen merkezleri oluşturmuştu. Merkezlerde uygun materyaller mevcuttu. Kırtasiye malzemelerini de her öğrenci kendisi getiriyordu.”

M6: “Sınıflar çok büyük değildi ama eşyalar yeni ve sağlamdı. Sınıf içerisindeki malzemeler okul öncesi eğitim için uygun ve yeterliydi. Hatta yeni malzeme almaya ihtiyaç bile olmadığını düşünmüştüm. Eksiksiz ve kaliteli bir kurumdur.”

“Okul ve toplum bağı” alt temasında, taşradaki öğretmenler “okulun halk tarafından benimsenmesinin” (n=4) ve halkın “misafirperver” (n=5) olmalarının kendilerini olumlu olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Merkezi bölgede görevli öğretmenler bu alana ait herhangi bir husus belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Okul ve toplum bağı” alt teması ile ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir;

T6: “Okul çevresi çok misafirperver. Öğretmene karşı çok saygılılar. Veliler her karşılaştığımda mutlaka evlerine davet ederler, samimilerdir.”

T8: “Köye ilk geldiğim günden beri hep destekçi oldular. Ev bulana kadar evlerinde konakladığım bile oldu. Okulu yenilerken yardımcı oldular. Evlerinin kapıları her zaman açıktır. Dışarıdan gelene karşı özellikle daha düşünceli davranıyorlar.”

“Aile yapısı” alt temasında, taşradaki öğretmenler (n=5) “kuvvetli aile bağlarının” önemini belirtirken, merkezdeki öğretmenlerin bazıları (n=3) ise ailelerin “yüksek ekonomik durumlarının” avantajlarına değinmişlerdir.

Öğretmenlerin “Aile yapısı” ile ilgili olarak örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

T7: “Köydeki ailelerin çoğu akraba ve birbirlerine çok yakın oturuyorlar. Sık sık birbirlerini ziyaret ediyorlar. Çocuklarda böyle bir ortam içinde büyüyor.”

T8: “Burada akrabalık bağları çok önemli. Zaten çoğu aynı köyde yaşıyor. Köyün en büyükleri her zaman ziyaret ediyor ve ataerkil bir toplum.”

M3: “Ailelerin durumu iyiydi. Bu tabi ki planladığımız etkinlikler için avantaj oluyordu. Daha fazla alan gezisi yapabiliyorduk.”

M6: “Velilerimin ekonomik durumu iyiydi. Okul için bir şey istediğimiz zaman mutlaka yerine getirirdi.”

“Sosyal imkânlar” alt temasında, taşradaki öğretmenlerin çoğunluğu (n=5) halkın “birbirini tanımasını” olumlu etkilerinden bahsederken, merkezdeki öğretmenlerin hepsi (n=8) “okulun merkeze ve sağlık ocağı, market vb. yakınlığının” olumlu etkileri üzerinde durmuştur.

“Sosyal imkânlar” alt teması ile ilgili öğretmen ifadelerinin bazıları şöyledir;

T3: “Köyde bir sorun olduğunda hep birlikte hareket ediliyor çözülüyor. Buraya dışarıdan bir öğrenci geldiğinde de öğretmen geldiğinde de kültürün içine dahil oluyorsunuz.”

M5: “Okulun konumu bu okulu tercih etme sebebidir. Önceki okulumun ulaşım şartları beni çok zorlamıştı. Market, park, spor salonu, hastane hepsi okulun civar çevresinde mevcut ve bence bu durum çok önemli.”

Merkezde Görev Yapan Öğretmenlerin Memnuniyet ve Memnuniyetsizlik Ölçütlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, merkezde görev yapan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizlik ölçütlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Merkezde görevli öğretmenlerin çoğunluğu (n=6) atandığı kurumda olmaktan memnun olduklarını

ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizliklerine dair ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Atandığı kurumda olmaktan memnun olan merkezde görevli öğretmen ifadeleri şöyledir;

M3: "Okulumun imkânları her açıdan iyi denilebilir. Okulun donanımı ve konumu iyi. Velilerimle iletişim kurmakta zorlanmıyorum. İdare de çalışmalarımızı destekliyor. Genel olarak bakıldığında çoğu öğretmeninde memnun olduğu bir okul."

M5: "Kendimi önemli hissediyorum. Çocuklarımdan, velilerimden ve idaremden olumlu geri dönütler alıyorum. Bu da işime olan sevgimi ve okul aidiyetimi artırıyor."

M6: "Okulum evime yakın, çevresi ve veli profili iyi. Uzun yıllar daha burada çalışabilirim."

M8: "Bence okul öncesi eğitimde sınıf donanımı çok önemli. Sınıfımda mutluyum. Herhangi bir planlama yaptığımda her türlü imkânı sahibim. Eksiklerimiz olsa bile kısa sürede giderebiliyoruz."

Atandığı kurumda olmaktan memnun olmayan merkezde görevli öğretmenlerin ifadeleri ise şu şekildedir;

M1: "Okulumdan memnundum. Sadece bazen yeni bir şeyler yapmaya çalıştığımda başa iş çıkarıyormuşum bakış açısı beni rahatsız ediyordu. Tekrar burada görev yapmak istemem."

M2: "Bu kurumda olmaktan çocuklarım adına memnunum ama idare yönünden memnun değilim. Anasınıfına karşı bir cephe alma durumları vardı. Bundan dolayı memnun kalmadım. Aynı okulda tekrar görev yapmak istemem."

Taşrada Görev Yapan Öğretmenlerin Memnuniyet ve Memnuniyetsizlik Ölçütlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, taşrada görev yapan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizlik ölçütlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Taşrada görevli öğretmenlerin çoğunluğu (n=6) atandığı kurumda olmaktan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizliklerine dair ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Atandığı kurumda olmaktan memnun olan taşrada görevli öğretmen ifadelerinin bazıları şöyledir;

T2: "Tabi ki olumsuzluklar var ama mutluyum. Okul içi bağlar kuvvetli. Buradaki çocuklara dokunduğunu hissetmek çok kıymetli. Çocukların ilkokulda da ilerleyişini görmek beni motive ediyor. Bu yüzden anaokulu yerine anasınıfında çalışmayı tercih ediyorum. Buradan bahsederken "bizim köy" diye bahsediyorum. Sebebini bilmediğim bir mutluluk veriyor. Bir daha olsa yine buraya atanmak isterim."

T3: "Bu okulda olmaktan çok memnunum. Öğretmenlerle kurduğumuz bağ birlik çok kuvvetli. İdarecilerimizde her taşım altına elini koyar. Tüm olumsuzluklara rağmen çok memnunum. Ben merkezde de görev yaptım ama köy öğretmenliğinin tadı başka. Merkezdeki çocuklar daha hazır geliyor ama burada öyle değil. Tekrar buraya atanmak isterim."

Atandığı kurumda olmaktan memnun olmayan taşrada görevli öğretmen ifadelerine ise aşağıda yer verilmiştir.

T4: "Kurumda tek başıyım, bu beni zorluyor. Yaşadığım hayatın kıymetini burada daha iyi anladım. Buradaki imkânsızlıklar ve sonra yaptığımız dönüşümler benim için çok kıymetli. Ama tüm bunlara rağmen burada görev almak istemem."

T5: "Hayal kırıklığı ile başladığım okul... Buradaki okul benim için bir geçit oldu. Buranın ilk haline değil ama değiştirip, dönüştürdüğümüz haline atanmayı düşünebilirim. İlk atandığım haline kimsenin atanmasını istemem. Çünkü imkânları çok kısıtlıydı."

T6: "Burada olmaktan memnun değilim. Çevresel imkânsızlıklar ve özellikle dil problemi beni çok zorluyor. Öğretmen olarak çare bulabileceğiniz yerler var ama imkânlar konusunda tıkanabiliyoruz. Bu da bana iyi gelmiyor."

T7: "Olması gerekenleri bilip sürekli elimdeki imkânlarla sınıfımı, çocuklarımı o düzeye ulaştırmaya çalışmak beni çok yoruyor. Köyde öğretmenlik yapmak aslında öğretmene duyulan saygı açısından çok güzel. Burada öğretmen olduğunuzu hissediyorsunuz. Ama açıkçası merkezdeki okulların imkânını bildikten sonra bu zorlanmayı da istemiyorsunuz."

T8: "Bir okulun hem temizlikçisi hem öğretmeni hem tamircisi hem yöneticisi olmak çok zor. Eğitime ayıracağım zamanı bazen mecburen temizliğe ayırıyorum. Sadece eğitimle ilgilenebildiğim yardımcı personeli olan bir okulda çalışmayı isterim."

Bulgular incelendiğinde aynı görevi farklı yerlerde icra eden öğretmenlerin ifadeleri arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Özellikle taşradaki okul öncesi öğretmenin memnuniyetsizlik ölçütleri kurumlar arası farkı ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Merkez ve taşrada okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimcilerin deneyimlerinin incelendiği çalışmada, aynı görevi üstlenen öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre farklı imkân ve yaşantılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenleri Atandıkları Kuruma Dair İlk İzlenimleri

Merkez ve taşrada görev yapan öğretmenlerin olumlu ve olumsuz birçok deneyimi bulunmaktadır. Bu olgular ışığında bakıldığında öğretmenlerin atandıkları kurumu ilk gördüklerindeki düşünceleri çoğunlukla fiziki şartları ile ilgili olmuştur. Kandır (2001), öğretmenin ve eğitimin okul öncesinde önemli bir yeri olduğunu ancak okul öncesi eğitim programının uygulanabilmesi ve verimli olabilmesi için fiziksel olanakların da yeterli olması gerektiğini vurgulamıştır. Kurşunlu (2018) da Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının uluslararası standartları karşılamadığı, sınıf donanımlarının yetersiz olduğunu ve okul bahçelerinin de eğitsel açıdan uygun olmadığını belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar bağlamında olumsuz düşüncelerin çoğu taşradaki öğretmenlere ait olmakla birlikte, öğretmenler bu olumsuz düşüncelerin kaynağının okulun ve sınıfın fiziksel açıdan uygun olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Mullins (1996), fiziki şartların bireylerin iş tatminlerini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu dile getirmiştir. O halde Mullins’in (1996) de belirttiği üzere taşrada görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminleri, merkezde görevli okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük olabilmektedir. Taşradaki öğretmenlerin atandıkları kurumu ilk gördüklerindeki düşünceleri daha çok olumsuz yönde olurken, merkezdeki öğretmenlerin atandıkları kurumu gördüklerinde ilk düşünceleri çoğunlukla olumlu yönde olmuştur. Okulun fiziki şartları ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin çoğunun okulu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer almaktadır. Taşra ve merkezde bulunan okullar arasında fiziki şartlar açısından olumsuz yönde farklılıklar bulunduğu ve bu durumun öğretmenlerin okulları ile ilgili ilk izlenimlerinde negatif duygular ortaya çıkardığı söylenebilmektedir. Ayrıca öğretmenler yeni bir kurumda işe başlamanın heyecanı ve kurumun donanım yönünden eksiksiz, düzenli olması ile ilgili olumlu düşünceler de belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlerin dikkat ettikleri ilk şeyin okulun fiziksel yapısı, donanımı olduğu dikkat çekmektedir. Olumlu ve olumsuz ifadelere genel olarak bakıldığında da daha çok taşradaki okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz ifadelerde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Uygun (2012), yaptığı araştırmada öğretmenlerin genellikle ekonomik ve çalışma koşullarını sorun olarak ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Bu durum karşısında taşradaki öğretmenlerin merkezdeki öğretmenlere göre daha fazla olumsuz düşünceler ile kurumlarında göreve başladıkları ve çalışma koşullarının merkeze kıyasla daha kötü şartlarda olduğu söylenebilmektedir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 2013 yılında yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programında da belirttiği gibi bir okul öncesi eğitim kurumu, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Yine aynı programda ideal okul öncesi sınıfı belirtilmiştir. Taşra ve merkezde yer alan okullar 2013 programında yer alan ideal sınıf ortamlarına ulaştırılmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin fiziksel açıdan yaşadığı sorunların önüne geçilebilecektir.

Öğretmenlerin Atandıkları Kurumda Yaşadıkları Kültürel Zorluklar

Katılımcı öğretmenlerin çoğu kendi yaşadıkları ilden başka bir ile atanarak göreve başlamaktadır. Bu durum öğretmenin kendi kültürü ile gittiği yerin kültürünü harmanlamasına sebep olmaktadır. Ekinci (2019) araştırmasında öğretmenlerin yetiştikleri kültür ile görevlerini icra ettikleri yerin kültürünün birbirinden farklı olmasının öğretmenlerin görevlerini zorlaştırdığını belirtmiştir. Özpınar ve Sarpkaya (2010) ise öğretmenlerin gittikleri yerin çevresel koşullarına ayak uydurmada ve yerel halk ile etkileşimde bulunmada zorlandıklarını belirtmiştir. Turan ve Garan (2008) ise taşrada görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların temelinde, kırsalda olmalarının dikkate alınmaması olduğunu belirtmişler ve bu bölgelere uygun eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenler kültürel alanda; iletişim, eğitime bakış açısı, aile yapısı, kültürel yapı ve kurum yapısı ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İletişim ile ilgili olarak, taşradaki öğretmenler gittikleri yerde daha çok dil problemi ve aileye erişememe gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı durum merkezdeki öğretmenler için daha düşük seviyededir. Özdemir ve diğerleri (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasının öğretmenler tarafından bir problem olarak belirtildiğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimde temel dil becerilerinin edinilerek öğrencilerin ilköğretime hazırlanması; dinleme, anlama, ifade etme becerilerinin gelişmesi ve kelime dağarcığının artması beklenmektedir (Razon, 1982). Ancak özellikle taşradaki öğretmenlerin karşılaştığı anadil sorunu çocuğun öğretmeni, öğretmenin de çocuğu anlamasını zorlaştırmaktadır (Analı & Şahin, 2020). Bununla birlikte mülteci öğrenci, farklı beslenme alışkanlıkları, yetersiz temizlik ve çok kültürlü sınıf ortamı öğretmenlerin ortak memnuniyetsizlik ölçütleri olarak belirtilmiştir. Tye ve Tye (1992) da eğitim kurumlarını değiştirmeye zorlayan önemli faktörlerden birinin göç olduğunu belirtmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2019 yılında 578 bin 488 yabancı uyruklu kişi Türkiye'ye göç etmiştir. Göç eden aileler göç ettikleri yerde sosyal ve ekonomik yaşamlarını sürdürmektedirler. Wagner (2013), bu ailelere ve çocuklara dil edinimi, ekonomik destek ve kültür temelli eğitim verilmesinin önem arz ettiğini araştırmasında belirtmiştir. Gümüşten (2017) okulları, mülteci çocukların topluma uyum sağlamaları, aidiyet hislerinin oluşması için üst düzey ortam olarak nitelendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle taşrada, bölgesel ve göç kaynaklı olarak yoğunlukla iletişim problemi yaşadıkları görülmektedir. Kuzu ve Deniz (2019), yaptıkları çalışmada göç ile gelen öğrencilerin başarılı bir şekilde entegre edilebilmesinin, kültürel farklılıklara duyarlı, eğitim durumlarını önemseyen öğretmen ile yöneticilerin iş birliği ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumlar ele alındığında okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı yerdeki toplumun eğitime bakış açısı eğitimin niteliğini etkilemektedir. Taşradaki öğretmenler eğitime verilen önem ile ilgili merkezdeki öğretmenlere göre daha fazla olumsuz ifadelerde bulunmuşlardır. Ancak hem taşrada hem merkezde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu velilerin ilgisiz olduklarını dile getirmişlerdir. Taşradaki ve merkezdeki öğretmenler ailelerin ilgisizlik sebeplerini ailede çok sayıda çocuk olmasına, velilerin eğitim seviyesinin düşüklüğüne ve okul öncesi eğitimin önemi hakkında farkındalığın olmamasına, bakım evi ya da oyun evi olarak görülmesine bağlamaktadır. Kılıç (2019), yaptığı çalışmada öğretmenlerin veliler tarafından bakıcı olarak görülmesinin motivasyonlarını düşürdüğünü ve sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri de Kılıç'ın tespitini destekler niteliktedir. Çolak (2009), eğitimde iletişimin güçleşmesinin ve okul aile iş birliğinde zorlanılmasının sebebinin, ailelerin çocukların eğitimine yeterince önem vermemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun akabinde bazı bölgelerde zorunlu temel eğitim basamağından sonra kız çocuklarının büyük bir kısmının karma eğitim ve maddiyat gerekçe gösterilerek eğitimlerine devam ettirilmediklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan taşrada görevli öğretmenler de Çolak'ın araştırmasını destekleyici nitelikte ifadelerde bulunmuşlardır. Taşradaki öğretmenler; işçi çocuk, kadınları geri planda tutma ve çocuk evlilik ile ilgili problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Merkezde görevli öğretmenlerin ise böyle bir durumla karşılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler taşrada bulunan okulun oradaki halk tarafından çoğunlukla sahiplenildiğini, korunduğunu ve okulun bir ihtiyacı olduğunda birlik olarak giderildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında yine taşrada farklı illerde, okula ve okul eşyalarına zarar veren halk olduğunu dile getiren öğretmenler de olmuştur.

Taşradaki öğretmenler, köy okullarına fazlaca yardım geldiğinden ötürü halkın okulu yardım dağıtan kurum olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ancak merkezdeki okullarda bu gibi durumlar söz konusu olmamıştır. Ayrıca merkezdeki öğretmenler, veliler tarafından yeterince saygı görmediklerini belirtirken, taşradaki öğretmenler fazlasıyla saygı ve değer gördüklerini belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada mesleğin toplumdaki saygınlığının düşmesi öğretmenler için en rahatsız edici sorunlar arasında belirtilmiştir (Demir & Arı, 2013). Özpinar ve Sarpkaya'nın (2010) yaptığı çalışmada da kırsalda görev yapan öğretmenlerin köy halkı tarafından saygı görmemesi en az karşılaşılan sorun olarak belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında mesleki saygınlığı, taşrada görev yapan öğretmen merkezde görev yapan öğretmene göre daha fazla

yaşayabilmektedir.

Merkez ve taşrada görev yapan öğretmenlerin bir diğer ortak memnuniyetsizliği ise idare tarafından desteklenmemek, önemsenmemek ve okul öncesinin maddi gelir kaynağı olarak görülmesi olarak ifade edilmiştir. Zembat (2012) da yaptığı araştırmada yönetim ile yaşanan sorunlar arasında anasınıfı ailetlerinin kullanılması, sınıfın ihtiyaçlarının giderilmemesi, okul öncesi eğitime yeterince önem verilmemesi, öğretmenlere eşit mesafede durulmaması olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, Can ve Kılıç (2019) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yönetimden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, idarenin okul öncesi öğretmenlerine destek vermediğini, okulda alınan kararlarda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerinin alınmadığını dile getirmişlerdir (Can & Kılıç, 2019). Bu çalışmaya katılan merkez ve taşrada görevli okul öncesi öğretmenleri de bu durumu ifade etmişlerdir.

Kurum yapısı olarak bakıldığında anasınıfının/anaokulunun idare tarafından önemsenmediğini ve öğretmenler arası birlik olunmadığını hem merkez hem de taşradaki öğretmenlerden ifade edenler olmuştur. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2003), raporunda idarecilerin ve diğer öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerine destek olmadığını, okul öncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ya da hatalı bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir. Kaplan (2015), da okul öncesi öğretmenleri ile okul yöneticileri arasında yaşanan problemler üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tamamına yakınının idare ile yaşanan problemlerin giderilmesi için okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilendirme eğitimlerinin düzenlenmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Hem merkez hem taşradaki okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında verimli çalışabilmeleri için idare ve diğer öğretmenler ile de iş birliği içinde olunması gerektiği ortadadır.

Taşra ve merkezde görevli okul öncesi öğretmenleri teori ve pratik arasından farklılıklar ile karşılaştıklarını belirtmiş ve bunu olumsuz bir durum olarak nitelendirmişlerdir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (1998) eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmasında; eğitim bilimlerinin teorik bilgilerden oluştuğunu ve öğretmene meslekte ihtiyacı olacak olan uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açısı edindiremediğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da merkez ve taşradaki öğretmenlerin büyük bir kısmı teori ve pratik ile ilgili yaşadıkları problemleri ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri, YÖK'ün görüşünü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde teorik bilgi yanında uygulamaya dönük pratik bilgilere ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Çevre Koşullarının Öğretmenler Üzerindeki Olumlu/Olumsuz Etkileri

Okul öncesi eğitim, bu çağdaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, donanımlı çevre ile çocukların gelişimlerini en iyi biçimde destekleyen bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için fiziksel donanımının en iyi şekilde olması gerekir (Oğuzkan & Oral, 2003).

Merkezi bölgede görev yapan öğretmenler okullarının fiziki imkânlarını; okulun merkezde bulunmasını, ferah sınıf ortamını, yeterli ve kaliteli materyaller bulunmasını, temiz çalışma ortamı olmasını, su-ısıtma ihtiyaçlarının problemsiz karşılanmasını memnuniyet ölçütleri olarak belirtmektedir. Buna karşın aynı görevi yapan taşradaki öğretmenler fiziki imkânları ile ilgili; okul binasının eski, materyallerin yetersiz, çok sık elektrik-su kesintisi yaşandığı, ısıtma problemi olduğu, tuvaletin okul binası dışında yer aldığı, soba yaktıklarını, lojman bulunmadığını, okulun bulunduğu konumdan kaynaklı telefonun çekmediğini ve merkeze uzaklığını memnuniyetsizlik ölçütleri olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan taşrada görevli okul öncesi öğretmenlerinin yarısı sınıflarında soba yakmaktadır. Öğretmenler sobanın yarattığı tehlike, kirlilik, zaman kaybı yaşatması gibi birçok problemle baş etmek zorunda kalmaktadır. Erdem ve diğerleri (2011) de taşradaki öğretmenlerin temel problemleri arasında barınma imkânı yetersizliği ve bunun akabinde gerçekleşen yer değiştirme sıklığının fazlalığını çalışmalarında belirtmişlerdir. Taşradaki öğretmenlerin okullarına yakın barınma, lojman imkânlarının olmaması öğretmenlerin kent merkezine uzak mesafelere geliş-gidiş yapmalarına ve beraberinde ulaşım sorununa sebep olmaktadır (Palavan & Donuk, 2016). Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmenin ve eğitimin verimliliği düşmektedir. Taşradaki öğretmen günlük eğitim akışı içerisinde bunun gibi durumlar ile baş ederken, araştırmaya katılan merkezde görevli

öğretmenlerin okulların donanımı açısından bir problemle karşılaşmadığı ve bazı öğretmenlerin yardımcı personellerinin de olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Böylelikle merkezdeki okul öncesi öğretmenin eğitim sürecine daha fazla zaman ayırması mümkün olmaktadır.

Kuşunlu (2018), Türkiye’de 12 ilde okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerini araştırmış ve uluslararası standartlara göre yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Oysaki okul öncesi eğitim verilen bir kurumda nitelik fiziksel koşullara bağlıdır ve iç-dış fiziksel tasarım ve imkânlar çocukların davranışlarını etkilemektedir (Özkubat, 2013). Uygun eğitim ortamları oluşturulmasının gerekliliği öğretmenlerin ifadeleri ve araştırmalar ile desteklenmektedir.

Taşrada görev yapan öğretmenler, fiziki imkân açısından doğa ile iç içe olmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Taşrada görev yapan öğretmenler bu durumun eğitim sürecinde onları özgürleştirdiğini ve doğada istedikleri zaman eğitim yapabildiklerini ifade ederken, merkezdeki öğretmenlerin böyle bir ifadesine rastlanılmamıştır. Yapılan bir araştırmada çocukların sınıfta kapalı kalması, enerjilerini atacak ortam bulamaması ve oyun ihtiyaçlarının karşılanmaması okulda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu açıdan baktığımızda taşrada eğitim veren öğretmenlerin ve öğrencilerin avantajlı olduğu söylenebilmektedir (Güçlü & Altan, 2020).

Taşrada görevli öğretmenler aile bağlarının sıkı olmasını memnuniyet ölçütü olarak belirtirken; kadınların geri planda olmasını, babaların şehir dışında çalışıyor olmasını, mevsimlik işçiliği, çok genç anne-baba olunmasını memnuniyetsizlik ölçütü olarak belirtmişlerdir. Buna karşın merkezdeki öğretmenler bu şekilde memnuniyetsizlik dile getirmemişlerdir. Çocuk çok küçük yaşta iş gücü olarak görülmeye başlanılmaktadır. Kardeşine bakma, evde çalışma, tarlada çalışma vb. görevler verilebilmektedir. Ya da ailecek mevsimlik işçi olarak başka bir şehre gidilmekte ve çocuğun öğrenimi yarıda kalabilmektedir. Bu gibi durumlar çocukların öğrenim hayatını, okul başarısını ve öğrenmede devamlılığı olumsuz etkilemektedir (Uysal ve diğerleri 2016). Çevlik ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmada mevsimlik göç yapan ailelerde; eğitim seviyesinin düşük, küçük yaşta evlenmenin yaygın ve çok çocuklu olduklarını tespit etmişlerdir. Mevsimlik göçün en önemli sebebinin ailelerin ekonomik durumlarının yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimlerinin kesintiye uğradığı ve eğitime erişim haklarının engellendiği ortaya çıkmaktadır. Bu engelden dolayı çocukların eğitimden tam bir verim alabilmesi beklenememektedir. Öğretmenler bu durumdan kaynaklı çocuklara ulaşmakta zorlanabilmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerine göre mevsimlik işçiliğe daha çok Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinin taşra kesimlerinde rastlanılmaktadır. Merkezde görevli öğretmenler mevsimlik işçilik, çocuk işçiliği ile ilgili ifadeler belirtmemişlerdir.

Merkezde görevli öğretmenler, ailelerin ekonomik durumunun yüksek olmasını memnuniyet ölçütü olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılacak etkinliklerin planlamasında ekonomik sınır koymadan, çeşitlendirerek eğitimin niteliğini arttırmayı düşünmektedirler. Tok (2002), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim sürecinde kullanacakları araçlar için gerekli bütçe karşılanmadığından sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Taşradaki öğretmenlerden bazıları ailenin durumunun iyi olmasına rağmen çocuğun ihtiyaçları ile ilgili harcama yapılmadığını dile getirmiştir. Öğretmenler bu durumun velilerin eğitime karşı olumsuz bakış açılarından ve okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmadıklarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Taşra görev yapan öğretmenler okulun merkeze uzaklığı nedeniyle çocuklar için tek sosyal ortamın okul ve köy olduğunu dile getirmişlerdir. Taşradaki çocuklar, merkezde yaşayan çocukların rahatlıkla ulaşabileceği sinema, tiyatro, müze vb. alanlara ulaşmada güçlük çekmektedir. Özpınar ve Sarpkaya (2010) da 482 öğretmen ile gerçekleştirdiği “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları” ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar arasında çocukların tiyatro, sinema vb. kültürel faaliyetlerden uzak kalmaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sadece kültürel ihtiyaçlar değil sağlık ile ilgili kurumlara ulaşmak da burada yaşayan halk ve öğretmenler için güç olmaktadır. Bu durum öğretmeni yıpratmaktadır (Palavan & Donuk, 2016). Oysaki merkezde yaşayan çocuklar için sosyal-kültürel faaliyetlere katılım ve sağlık kurumlarına ulaşım kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir.

Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin kişisel sorunlarına baktığımızda en önemli sorun ifadesi “Öğretmenlerin yararlanacağı sağlık ve dinlenme tesisleri yetersizliği”dir. Öğretmenin ve aile bireylerinin yeterli sağlık hizmeti alamaması, yeterli dinlenme ve eğlenme olanağı bulamaması, kendini yeterince rahatlatacak imkânların yoksunluğu öğretmende yıpratıcı bir etki yapabilmektedir.

Katılımcıların sınıf mevcutlarına bakıldığında merkezdeki okulların öğrenci sayısının taşradaki okullara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Merkezde görevli öğretmenler kalabalık sınıfta çalışmanın eğitimin verimini düşürdüğünü belirtmişlerdir. AÇEV (2009), Türkiye’de altı yıl aralıkla yaptığı araştırmada okul öncesinde olumlu etkilenmenin sebepleri arasında sınıf mevcutlarının azaltılmasını göstermiştir. Simon (2016) 45 okul öncesi eğitim kurumunda yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yoğunlukla sınıf mevcudunun fazla olmasından memnun olmadıklarını dile getirdiğini ortaya koymuştur. Toprak ve Güneş (2019) de sınıf mevcudunun fazla olmasının müfredatın uygulanmasında sorunlara yol açacağına değinmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakıldığında taşradaki öğretmenlerin sınıf mevcutları 10-15 arasında değişkenlik gösterirken, merkezdeki öğretmenin sınıfı 21-30 arasında değişkenlik göstermektedir. Taşradaki okul öncesi öğretmenleri öğrenci kaydının olduğunu ancak ulaşımdan kaynaklı sadece okulun bulunduğu çevredeki öğrencilerin okula gelebildiğini ve genelde sınıf listesine göre daha az mevcutla eğitim yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın merkezdeki öğretmenlerin yoğunluğu ise sınıflarının kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar ve öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında taşradaki öğretmenlerin eğitim müfredatını daha verimli uygulayabildikleri ve sınıf mevcudundan memnun oldukları söylenebilir.

Merkez ve Taşrada Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Memnuniyet/Memnuniyetsizlik Ölçütleri

Okul öncesi eğitim insan yaşamının kritik evrelerini kapsamakta ve bu kritik dönemin eğitimi üstlenen okul öncesi öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre taşra ve merkezde bu kıymetli görevi icra eden okul öncesi öğretmenlerinin aynı görevi farklı şartlarda yaptıkları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumları ile ilgili ilk düşünceleri, kültürel olarak yaşadıkları zorluklar, çevre koşullarının olumlu/olumsuz etkileri ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan detaylı tablolar öğretmenlerin kurumlarından memnuniyetlerine dair genel bir çerçeve oluşturulmasını sağlamıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlara bakıldığında taşrada görevli sekiz okul öncesi öğretmenin aynı müfredatı daha zor şartlarda uygulamaya çalıştığı, merkezde görevli sekiz okul öncesi öğretmenin ise taşradaki öğretmenlere kıyasla daha iyi şartlarda görevlerini icra ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda zor şartlarda görevini icra eden öğretmenin kurumundan memnun olması beklenememektedir. Gürsakar ve Öngen (2008), Türkiye İstatistik Kurumunun “Yaşam Memnuniyeti” anketini analiz etmiş ve sağlık, asayiş, eğitim ve kamu hizmetlerinde merkez ve taşrada büyük bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Merkez ve taşra arasındaki bu farklılıklar eğitim planlamasında göz ardı edilmemelidir. Araştırma sonucunda, taşra ve merkezde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları çevresel, kültürel, sosyal, donanımsal ve kurumsal sorunların okulun bulunduğu konuma göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Kurumlarda görev alan kişilerin memnuniyeti kurumların başarısı için önem arz etmekte, işlerini değer vererek ve severek yapan çalışanlar örgütsel/kurumsal başarıyı da sağlamaktadırlar (Doğan & Karataş, 2011). Bu bağlamda taşrada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması; eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlanmasına, örgütsel/kurumsal başarı sağlanmasına ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin görevinden, kurumundan memnun olmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Okul öncesi eğitim programında da belirtilen okul öncesi sınıf ortamları, standartlara göre düzenlenebilir. Taşradaki anasınıflarının şartları okul öncesi eğitim için uygun hale getirilerek merkezdeki ve taşradaki çocukların aynı şartlarda eğitim alması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısını arttırırken, niteliğini de arttırma yönünde adımlar atılabilir.
- Taşra ve merkezde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri dikkate alınarak çok

kültürlülük, çok dillilik vb. derslere, okul öncesi eğitim lisans programında yer verilebilir.

- Yeni göreve başlayacak okul öncesi öğretmenleri ile taşrada görev yapmış deneyimli okul öncesi öğretmenlerini bir araya getirmek, öğretmenler için tecrübe aktarımı sağlayabilir.
- Taşrada zor şartlarda görev yapan öğretmenler için motive edici imkânlar sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitimin önemini vurgulamak için merkez ve taşrada sık sık aileler ile iletişime geçilerek etkinlikler planlanabilir ve aile eğitimleri düzenlenebilir.
- Taşrada görev yapan öğretmenler hizmet içi eğitim ve seminerler ile desteklenebilir.
- Bu araştırmada, merkezde görev yapan sekiz, taşrada görev yapan sekiz öğretmen ile çalışılmıştır. Bu konu üzerinde derinleşmek isteyen araştırmacılar farklı il ve okullardan katılımcı sayısını arttırıp, çeşitlendirerek araştırmayı planlayabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırma sürecini her iki yazar birlikte yürütmüş, eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma için İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 21/07/2022 tarihli ve 2022/12 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yayına hazırlanması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını beyan ederiz.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın herhangi bir aşamasında bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Bu çalışma, 24-25 Kasım 2022 tarihlerinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde düzenlenen 6. Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Analı, K. C., & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2003). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu*. https://acev.org/wpcontent/uploads/2017/11/erken_cocukluk_egitimi_politikalari_yayginlasma_yonetisim_yapilar_toplantisi.pdf
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2009). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. AÇEV Yayınları.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Aydın, A., Saner, Y., Uysal, Ş., Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.016>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Berg, B., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. PEGEM Akademi.
- Can, E., & Kılıç, S. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264. <https://doi.org/10.1080/0261976032000088774>

- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 33-41.
- Çevlik, Ç., Kılıç, H., Damaksız, M., Dinçel, L., & Mihrican, M. (2022). Mevsimlik tarım işçiliği göçü ve erken çocukluk dönemi gelişimi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 19-30.
- Çolak, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından Doğu Anadolu Bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. <https://doi.org/10.7822/egt146>
- Doğan, S., & Karataş, A. (2011). Örgütsel etiğin çalışan memnuniyetine etkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 37, 1-40.
- Ekinci, S. Z. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile birliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Erdem, M., Aydın, İ., Taşdan, T., & Akın, U. (2011). Educational problems and solutions in Turkey: The views of district governors, *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 242-256. <https://doi.org/10.1177/1741143210390059>
- Ertürk, G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335. <https://doi.org/10.1511/2003.26.330>
- Güçlü, M., & Altan, A. E. (2020). Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında görülen sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 13(69), 1052-1061. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4019>
- Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264. <https://doi.org/10.7816/nesne-05-10-03>
- Gürsakal, S., & Öngen, K. B. (2008) Yaşam memnuniyeti anketinin istatistiksel yöntemler ile analizi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 1-14.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 102-104.
- Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(1), 49-64.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm öneriler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- McMillian, J. H. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer*. Pearson Education.
- Miles, B. M., & Huberman M. A. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organizational behaviour* (Fourth Ed.). Pitmon Publishing.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). *Okulöncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, E., Karapınar, N., & Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.609>
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özpınar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Recepoğlu, E., Akgün, K., & Aksu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.
- Simon, N. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice* 7(1), 54-62.
- Suna, H. E., Altun, Ü, Emin, M. N., & Gür, B. S. (2021). *Türkiye'de eğitimin 20 yılı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Tonbul, Y., & Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 46-63. <https://doi.org/10.19160/ijer.395554>
- Toprak, Z., & Güneş, C. (2019). Okul öncesi eğitimde sınıf mevcudunun etkinliklere etkisi üzerine nitel bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 274-286. <https://doi.org/10.34056/aujef.613918>
- Turan, S., & Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 177(3), 116-128.
- Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı. (2021). Türkiye Mülki İdare Bölümleri Envanteri. <https://www.e-cisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx>
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. MEB.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. 2.02.2022. Sayı:31750.
- Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (1998). Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yön veren temel ilkeler. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Tye, B., & Tye, K. (1992). *Global education: A study of school change*. Suny Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Dünya erken çocukluk bakımı ve eğitimi konferansı*. <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood/2022-world-conference>
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Türk, E., Türkmen N., & Korkmaz, N. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 183-201. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001380
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 921-941. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.2m>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-2015.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Preschool teachers who graduate from colleges and are appointed through KPSS often begin their careers in districts, neighborhoods, and villages across the country, based on their scores and preferences. The cultural, economic, and daily life routines that teachers face in urban areas differ considerably from those faced by teachers in rural areas. This difference in work environment and community profile can affect teachers' satisfaction with their institutions. Positive feelings experienced by teachers in their workplace are indicators of satisfaction and well-being, while negative feelings may suggest dissatisfaction or discontent (Fredrickson, 2003). When individuals are satisfied with their work environment, it yields positive outcomes for both the institution and the individual, contributing to the achievement of institutional goals (Arslan, 2018). In this regard, the satisfaction of preschool teachers working in urban and rural areas might affect not only on their personal experience but also their institutional success. Understanding the perspectives of preschool teachers regarding their job satisfaction in different environments is important for improving institutional performance and the quality of education. Literature review shows that while there are studies broadly addressing preschool education or focusing on rural preschool teaching, there is a lack of comprehensive research comparing preschool teaching in both urban and rural settings. This study aims to fill that gap by conducting an in-depth analysis that considers the specific locations where preschool teachers work.

In this context, the main purpose of this study is to examine the teaching experiences of educators working as preschool teachers in both urban and rural settings. To achieve this, the study aims to answer the following research questions:

1. What were teachers' initial thoughts upon first seeing their assigned institution?
2. Do teachers experience cultural challenges at their assigned institutions? If so, what are these challenges?
3. How do the environmental conditions of the schools positively or negatively affect the teachers?
4. What are the factors contributing to the satisfaction/dissatisfaction of preschool teachers working in urban and rural areas?

The results of the study will provide a factual understanding of the satisfaction or dissatisfaction of preschool teachers working in both urban and rural areas regarding their institutions. Additionally, the study findings will serve as a guide for efforts to improve the satisfaction levels of teachers in these settings and inform potential reforms within the school system. Furthermore, based on the study's results, in-service training plans can be developed to address the specific needs of teachers in urban and rural areas.

Method

The study employed a phenomenological study design, with the research group consisting of 16 volunteers working in official preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in both urban and rural areas. Semi-structured interview questions were utilized, and the data were analyzed using content analysis.

Results

The initial reactions of teachers upon seeing the institutions to which they were appointed were categorized as either positive or negative. Among teachers working in rural areas, the most common positive reactions were "can be developed" (n=4) and "dream" (n=4), while the negative reactions included "impossible" (n=5) and "difficult" (n=4). In contrast, teachers in urban areas expressed positive thoughts such as "excitement" (n=5), "curiosity" (n=4), "quality" (n=3), and "spacious" (n=3). Their negative reactions included "fear" (n=2) and "anxiety" (n=2). The cultural challenges experienced by teachers at their assigned institutions were categorized into five areas based on participant statements. In the "Communication" category, rural teachers predominantly mentioned difficulties related to "language problems" (n=6) and "school-family cooperation"

(n=6), while two urban teachers also reported language issues. Teachers in both rural (n=2) and urban (n=3) areas highlighted the "low value given to education." Additionally, rural teachers spoke of "seeing the school as a charity" (n=4) and "damaging the school" (n=4), whereas urban teachers pointed out issues of "disrespect toward the teacher" (n=3). In the "Family" category, both rural (n=7) and urban (n=5) teachers cited difficulties with "uninvolved parents." In the "Cultural Structure" category, rural (n=4) and urban (n=3) teachers reported that they primarily taught refugee students, leading to education in multicultural classroom environments.

The environmental conditions that negatively affect teachers at their assigned institutions were grouped into three categories based on participant statements. In the "Educational Environment and Physical Conditions" category, rural teachers primarily (n=6) mentioned issues such as "frequent power and water cuts" and "material inadequacy." In the "Human and Social Needs" category, rural teachers highlighted the absence of a "health center" (n=4) and the fact that "the school is far from cinemas and theaters" (n=4), while urban teachers did not report any concerns in this category. In the "Family Structure" category, both rural (n=5) and urban (n=4) teachers noted that families typically have many children and low economic income.

While the majority of teachers working in urban areas (n= 6) expressed satisfaction with their assigned institutions, while most teachers in rural areas (n= 6) reported dissatisfaction with their placements.

Conclusion

The study findings reveal that preschool teachers in rural and urban areas perform the same role under different conditions. These differences between rural and urban settings should not be overlooked in educational planning. The findings reveal that environmental, cultural, social, material, and institutional challenges faced by preschool teachers vary depending on the school's location. Teacher satisfaction is essential to institutional success, as employees who value and enjoy their work contribute to organizational achievement (Doğan & Karataş, 2011). Therefore, considering the opinions of preschool teachers working in rural areas will help promote equal educational opportunities, and improve institutional success and teacher satisfaction with their roles and institutions.