



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
KÖY OKULUNDA ÇALIŞMAYA YÖNELİK
DENEYİMLERİNİN FENOMENOLOJİK TEMELDE
İNCELENMESİ**

ZELİHA NUR ÖZTEKİN

DENİZLİ, 2022

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
KÖY OKULUNDA ÇALIŞMAYA YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
FENOMENOLOJİK TEMELDE İNCELENMESİ**

ZELİHA NUR ÖZTEKİN

Danışman

Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

ETİK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışması Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından belirlenen yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma içerisinde kullanılan tüm görsel ve yazılı bilgiler akademik ve etik kurallar göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Başka araştırmacılar tarafından ortaya konulan eserlerden yararlanılan durumlarda bilimsel normlar gözetilerek atıfta bulunulmuş ve bunların tamamı kaynak olarak gösterilmiştir. Çalışma içerisinde kullanılan verilerde oynama yapılmadığını ve bu çalışmanın bir kısmını veya tamamını başka bir yüksek öğretim kurumunda tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Zeliha Nur ÖZTEKİN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında göstermiş olduğu ilgi, alaka ve yardımlar kadar, bana her zaman yol gösteren ve gideceğim yolda ışık olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e

Yüksek lisans eğitimim boyunca göstermiş oldukları önemli katkı ve yardımlarından dolayı görüş ve düşüncelerini her zaman önemseydiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Necla KÖKSAL'a, Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e, Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e, Doç. Dr. Serhat SÜRAL'e Doç. Dr. Ahmet KANMAZ'a ayrıca tez sürecindeki önerileri için de Prof. Dr. Şükran TOK hocama ve diğer tüm hocalarıma;

Özellikle tez sürecinde, bana her zaman inandığı, motivasyonum düştüğünde ise el uzattığı ve destek verdiği için sevgili eşim Buğra ÖZTEKİN'e;

Bugünlere gelebilmem için her türlü fedakarlığı yapan, sevgi ve desteklerini her zaman bana hissettiren hem meslektaşlarım hem de ailem olan canım annem Sevil ÇOBAN'a ve canım babam Recai ÇOBAN'a ;

Ve bu tez sürecinde katkı sağlayan tüm herkese sonsuz teşekkürler.

Zeliha Nur ÖZTEKİN

ÖZET

İngilizce Öğretmenlerinin Köy Okulunda Çalışmaya Yönelik Deneyimlerinin Fenomenolojik Temelde İncelenmesi

ÖZTEKİN, Zeliha Nur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN
Haziran 2022, 98 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik deneyimlerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2021-2022 öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ildeki on farklı köy okulunda görev yapmış olan, ölçüt örneklem tekniğiyle seçilen 10 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre *bağlam* boyutunda; *fiziki koşullar*, *ekonomik koşullar*, *sosyal koşullar*, *eğitimsel koşullar* temaları, *süreç* boyutunda; *veli niteliği*, *öğrenci niteliği*, *öğretmenlik*, *okul idaresi*, *öğretim programı* temaları, *anlam* boyutunda ise *rehberlik*, *öğreticilik*, *gerileme*, *güçlük*, *keyif*, *yabancılık* ve *havalı olma* temaları bulunmuştur. Elde edilen bulgular, İngilizce öğretim programının kırsalda uygulanış sürecinde olumsuz durumlar ile karşılaşıldığını ancak öğretmenlerin kendi deyimleri ile bu durumlara karşı yeni bakış açıları geliştirdiklerini; kısacası, kırsalın bazı avantajlarını kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları, ilgili çalışmalar doğrultusunda yorumlanarak tartışılmış; İngilizce öğretim programının içeriğinde yer alan kavramların kırsal kesim için daha anlaşılır hale getirilmesi, kırsala ilişkin kavramların da seçilmesi, bölgedeki öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alarak program ve materyallerin yeniden düzenlenmesi gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Köy Öğretmeni, İngilizce Öğretimi, Fenomenoloji

ABSTRACT

Phenomenological Analysis of the Experiences of English Teachers Working in Rural Area Schools

Öztekin, Zeliha Nur

M.A. Thesis in Educational Sciences,
Department of Curriculum and Instruction
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

June 2022, 98 pages

The purpose of this research is to examine the experiences of English teachers working in rural area schools. The study was carried out using the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. Selected by criterion sampling technique, participants were ten English teachers who worked in 10 different rural area schools located in a province in the Eastern Anatolia region during the 2021-2022 academic year. The data were collected with the aid of semi-structured interview form and analyzed through thematic analysis technique. Findings revealed that in the context dimension *physical conditions, economic conditions, social conditions, educational conditions* themes; in process dimension *parent characteristics, student characteristics, teaching, school administration, and curriculum* themes; in the meaning dimension *guidance, teaching, regression, difficulty, pleasure, foreignness and being cool* themes emerged. As a result of the findings, it was stated that negative situations were encountered during the implementation of the English curriculum in rural areas, but the teachers developed new perspectives against these situations, namely they used some advantages of the countryside. The results of the research were interpreted and discussed in line with the relevant studies, and some suggestions were made, such as making the concepts in the content of the English curriculum relevant for rural areas, including new concepts from the rural areas, rearranging the curriculum and curricular materials considering the needs and characteristics of the students in the region.

Keywords: Rural Area Teacher, Teaching English, Phenomenology

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1.Problem Cümlesi	4
1.1.2.Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Tanımlar	6
1.6.1. Kırsal	6
1.6.2. Köy	6
1.6.3. Fenomenoloji	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Kırsal ve Eğitim.....	8
2.1.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	9
2.1.3. Eğitim Programları ve Öğeleri	10
2.1.4. Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	13
2.1.5. Eğitimde Köy Öğretmeninin Rolü.....	14
2.1.6. İngilizce Öğretimi.....	15
2.1.7. İngilizce Öğretiminin Köy Ortamında Sağlanması	15
2.2. İlgili Araştırmalar	16
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	16
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	21

3.1. Araştırma Deseni.....	21
3.2. Araştırma Bağlamı	22
3.3. Çalışma Grubu	22
3.4. Veri Toplama Aracı.....	24
3.5. Veri Toplama Süreci	25
3.6. Verilerin Analizi.....	26
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	27
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	31
4.1. Bağlam	32
4.1.1. Katılımcıların geçmişine ilişkin hikâyeleri	32
4.1.2. Köy okulunda çalışma bağlamı	34
4.2. Süreç.....	47
4.3. Anlam.....	62
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	65
5.2. Öneriler	72
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	72
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	79
Ek 1. Etik kurulu izni	79
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi	80
Ek 3. Onam Formu	81
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	83
ÖZGEMIŐ	88

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Çalışma Grubuna İlişkin Veriler</i>	23
Tablo 3.2. <i>Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar</i>	26
Tablo 4.1. <i>Bağlama Yönelik Tema ve Kodlar</i>	34
Tablo 4.2. <i>Sürece Yönelik Kodlar ve Dağılımları</i>	48
Tablo 4.3. <i>Öğretmenlerin Anlama Yönelik Metaforları</i>	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Türkiye’de kentsel ve kırsal nüfusun yıllara göre değişim grafiği (1927-2012) ..	8
<i>Şekil 4.1.</i> Köy okulunda İngilizce öğretmeni olmaya ilişkin deneyimler	31
<i>Şekil 4.2.</i> Fiziki koşullar temasının kodları.....	35
<i>Şekil 4.3.</i> Ekonomik koşullar temasının kodları	40
<i>Şekil 4.4.</i> Sosyal koşullar temasının kodları	41
<i>Şekil 4.5.</i> Eğitimsel koşullar temasının kodları.....	44
<i>Şekil 4.6.</i> Veli niteliği temasının kodları.....	48
<i>Şekil 4.7.</i> Öğrenci niteliği teması kodları.....	51
<i>Şekil 4.8.</i> Öğretmen teması kodları	54
<i>Şekil 4.9.</i> Okul idaresi teması kodları	56
<i>Şekil 4.10.</i> Öğretim programı teması kodları	58

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış, problem cümlesi ve alt problemler oluşturulmuş, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş, araştırmanın sayıtları ve sınırlıklarından bahsedilerek, araştırma kapsamında incelenecek olan kavramlara ilişkin tanımlar sunulmuştur. Aşağıda ilk olarak problem durumuna yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Geçmişten günümüze insanoğlu neredeyse her zaman toplu bir şekilde yaşamıştır. Sosyal düzen içinde, birlikteliğin gerekliliğinden gelen paylaşım, anlayış ve zamanla biçimlenen kültürel değerlerin öngördüğü eğitim ihtiyacı meydana gelmiştir. Toplumun parçası olan bireyler, zamanla ihtiyaçlarının bütününde hayatın akışında yer bulabilmek ve topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmek için, toplumun beklentilerini karşılayabilecek şekilde kendilerini yetistirmeleri gerekliliğini fark etmişlerdir. Bu nedenle, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütecek rehber kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Topluma en iyi rehber olacak kişi olan öğretmenler, hayatın akışında toplumun beklentilerini karşılamada en iyi örneklerden biridir. Özellikle şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe öğretmenin toplumdaki önemi artmaktadır. Öğretmenin öneminin yabancı dil eğitimi noktasında daha da belirgin bir hal aldığı düşünülebilir, çünkü kırsalın kendi koşullarından dolayı sosyal ve psikolojik bir dizi engelden de söz edilebilir. Geliştirilen programların uygulayıcısı olması yönüyle öğretmenler hem kırsalda uygulanan programların etkililiği hem de program geliştirme sürecine sağlayacakları katkıdan dolayı önemlidir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafınca yapılmış olan araştırmalar sonucunda, İl ve ilçe merkezleri dışında kalan yerler olarak isimlendirilen kırsal ve köy tanımı, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından, Nüfusu yaklaşık 2.000 ve altında olan yerleşim yerleri olarak belirtilmektedir (Çalışkan ve Yenilmez, 2012). Kırsalın özellikleri; fiziki olarak dar bir alanda seyrek yerleşim, imkânların yetersizliği (örneğin sağlık hizmetlerinin sınırlı veya yetersiz olması, temel ihtiyaçları karşılayabilecek yerlerin kısıtlılığı, eğitim imkânlarının sınırlı oluşu gibi), nüfus yoğunluğunun az, ekonominin tarım ve hayvancılığa dayalı olmasıdır (Monk, 2007). Böylece kentsel alan ve kırsal alandaki yaşam koşullarının farklı olduğu açıkça belirtilmiştir.

Turan ve Garan'a göre (2008) kırsal bölgelerdeki demografik, coğrafi, ekonomik ve sosyokültürel hususlara ilişkin dezavantajlar eğitim-öğretim süreci açısından da bir dizi

olumsuzluklar içermektedir. Babacan'ın (2006) çalışmasına göre de coğrafi şartların ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri etkilediği, bu etkileşimin de eğitim faaliyetlerine doğrudan yansıdığı görülmektedir. Kırsalın kent merkezine olan mesafesinin, coğrafi konum ve iklimin eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyeceğini dikkate almak gerekmektedir. Ancak fenomenolojik bir bakış açısıyla ele alındığında, bilinen bazı dejavantajların yanında avantaj olabilecek birçok durumun da varacağı öngörülebilir. Kırsaldaki okullar kent okulları ile kıyaslandığında, kırsalın en güçlü tarafının toplumsal işlevi olduğu belirtilmektedir. Kırsaldaki kesimin, yaşadıkları topluma ve birbirlerine sıkı sıkıya bağlı (Theobald ve Nachtigal, 1995) ve kentlere kıyasla kendi içlerinde sağlam bir toplum duygusuna sahip oldukları ifade edilmektedir. Okullar, bölgenin sadece eğitim merkezi olmamakla birlikte, aynı zamanda sosyal ve kültürel yönden de merkez olma görevini üstlenmektedir (DeYoung ve Kannapel, 1999).

Kırsal alanlardaki engellerin ortadan kaldırılması ya da alternatif yollar bulunması ve kentsel alanlar ile arasında bulunan farklılıkların asgariye düşürülmesi gerekmektedir. Okullardaki materyal, donanım ve teknolojik araç-gereç gibi eksiklerinde ya da fiziki durumlarında yaşanan olumsuzlukların eğitim-öğretim sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir (Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015). Örtük program kapsamında ise; sınıfların fiziki ortamından kaynaklanan engeller olduğunda, bu engellerin de sınıf içi etkinlikleri ve öğrenciler arası etkileşimi etkilediği ve sınırlandırdığı sonucuna da ulaşılmıştır (Tuncel, 2008). Özellikle de İngilizce öğretiminde dört beceriyi geliştirmek için uygun sınıf koşullarının sağlanması gerektiği önemle vurgulanmıştır (Paker, 2006). Uygun koşulların sağlanamadığı durumlarda ise öğretim sürecinin işleyişinde engeller oluştuğu; şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin kırsal bölgedeki okulları tercih etmek istemeyişlerinin sebebi olarak ise okulların fiziki, sosyal ve ekonomik problemleriyle karşı karşıya gelmek istemeyişleri belirtilmiştir (Mete, 2009). Kentsel ve kırsal alandaki, öğrencilerin yaşadığı eşitsizliklerin giderilmesi, eğitim sisteminin işlevsel ve başarılı olması, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlere de bağlıdır. Kırsalın kendi yapısından kaynaklanan coğrafi, kültürel, sosyal ve ekonomik yetersizliklerin çözümünde; öğretmenlerin sistem içerisinde etkin rol almalarını gerektiren bir anlayış önemlidir. Öğretmenler, öğrenme ortamını oluşturarak, kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlayarak, ders araç-gereç, materyal ve gerekli donanımları sağlayarak, öğretim programında yer alan kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyip, öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme araçlarını seçip öğrencilerin bireysel gelişimine,

akademik ve sosyal başarılarına olumlu yönde etki eder (Aslan, 2013). Kırsaldaki okullarda uygun öğrenme ortamını oluşturabilmek ise ilave bazı çabalar gerektirebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yeterli bilgi donanımına sahip olması, kendi alanlarında mesleki bilgi ve genel kültür bilgisi ile her türlü koşula hazır hale gelmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sadece şehir merkezi koşullarına göre değil, aynı zamanda kırsal koşullara göre de yetiştirilmesi bir gerekliliktir. Ayrıca öğrencilikten yeni mezun olmuş, belki de hiç tanımadıkları coğrafyalara ataması yapılan öğretmenlerin hem yeni bir bölge ve kültüre alışmadan hem de göreve yeni başlamış olmaktan dolayı mesleğe uyum sağlama ihtiyacı duydukları da belirtilmiştir (Toker ve Gökçe, 2013). Sadece bölgeye uyum sağlama ya da koşulları göz önüne almak yerine öğrenci durumları da dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu durumlarda öğretmenler her bir öğrencinin eğitim-öğretim sürecini öğrenciye göre olacak biçimde şekillendirip, onlara gerekli rehberliği vermesi gerekmektedir (Özden, 2003).

Öğretmenlerin dünyanın her yerinde, kendi toplumları için bir takım önemli sorumlulukları vardır. Sorumluluklar içerisinde toplumun ve toplumu oluşturan her bireyin geleceğine şekil verme, bilgi, beceri, tutum ve davranışın kültür değerlerinin gelecek nesillere aktarımı, bireylerin akademik başarılarını geliştirme, yeni gelen neslin karşılaşabileceği her türlü zorlukların üstesinden gelme becerisi kazandırma bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler kırsal kesimlerde de öğrencilerin özellikle İngilizce öğretimine karşı ilgi, beceri ve kişilik özelliklerinin farkına varma ve öğrencinin olanaklarına göre onlara yol göstermesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Ünsal, 2018).

Tüm branşlarda olduğu gibi İngilizce dil öğretiminde de öğretmene çok fazla iş düşmektedir. Özellikle İngilizce derslerinde; ders araç-gereçlerinin, öğrenci ilgi ve tutumlarının, sınıf ortamının önemi büyüktür. Akyel'in (2003) İngilizce öğretiminde başarıya engel olarak gördüğü durumlar; devlet okullarındaki sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okullara göre İngilizce ders saatlerinin belirlenmesindeki eşitsizliklerin oluşturduğu olumsuz sonuçlar, eğitim araç-gereçlerinin olmadığı ya da yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin çeşitli sebeplerle ders materyalleri bulamaması veya hazırlayamaması, öğretim teknolojilerinden çeşitli nedenlerle faydalanılamaması, derslerde İngilizce dersinin dört beceri temelliden ziyade gramer ağırlıklı öğretime yer verilmesi ve öğrenciye etkin öğrenme olanaklarının sunulamaması şeklinde sıralamıştır.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarının elde edilemediği uzun süreden beri tartışılmakta, 'Ülkemizde yabancı dil niçin öğretilmemektedir?' sorusu

yıllardır sorulmaktadır (Soner, 2007). Bu soru kapsamında İngilizce öğretim programının Türkiye'nin her bölgesindeki okullarda uygulanabilir olmadığı, bölgesel farklılıklar nedeniyle öğretim programının her okulda aynı şekilde uygulanamayacağı belirtilmiştir (Dinçer, 2013). Kırsal kesimdeki İngilizce öğretiminin daha etkili olabilmesi için belli düzenlemeler yapmadan önce, buralarda çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin anlaşılması gerektiği söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin köy ortamlarında karşılaştıkları İngilizce öğretim sürecindeki engel ve fırsatları, varsa engelleri fırsata dönüştürdükleri özel durumlar, yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerini ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin bilgiler; öğretim programının, ders kitapları başta olmak üzere ders materyallerinin ve öğretim sürecinin yapılandırılmasında önemli ipuçları sunabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, köydeki ilk ve ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerini fenomenolojik bir bakış açısıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.1.1.Problem Cümlesi

İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik deneyimlerini niteleyen unsurlar nelerdir?

1.1.2.Alt Problemler

1. Köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin bağlamsal bilgileri, çalıştıkları okula yönlendiren etmenler ve çalıştıkları köy okulunun nitelikleri açısından nelerdir?
2. Köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim sürecindeki deneyimlerini niteleyen unsurlar nelerdir?
3. Köy öğretmeni olmak İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl anlamlandırılmaktadır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları pek çok sorun ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri bulunmaktadır. Bu sorunlar öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bunun doğrultusunda hazırlanan araştırmada, İngilizce öğretim programını kırsal kesimde uygulamaya ilişkin süreçleri anlamak; yaşanan bazı güçlüklerin neler olduğunu, bunların nedenlerini ya da bulunulan ortamın imkânlarından yararlanarak, bizzat orada çalışan öğretmenlerin deneyimlerine göre nasıl çözümlendiğini ortaya koymaktır. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik deneyimlerini bağlam, süreç ve anlam açılarından

incelemektir. Dolayısıyla günümüz koşullarında köy okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kendi deneyimlerini, olası sorunlara buldukları çözüm önerileriyle birlikte bölgenin avantajlarını da ortaya çıkaracak şekilde, kırsaldaki sürece geniş perspektiften bir ayna tutmak hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlgili alan yazın incelendiğinde; köylerde görev yapan farklı branşlarda öğretmenlerin deneyimleri incelenmiş ancak bu araştırmalarda köyde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin incelemelerin olmadığı görülmüştür. Eldeki araştırmanın ortaya koyacağı hususlar programın etkililiğini ve işlerliğini engelleyen faktörlerin bilinmesi, mümkünse çözülmesi ve programı destekleyen unsurların ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Araştırma, köylerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kendi deneyimlerini dile getirilecek olması açısından önemli görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve ulaşılan bulguların, hem kırsal alanlara ataması yapılan İngilizce öğretmenlerine yol göstermesi hem de İngilizce öğretim programının (ve dahi ders kitapları dâhil, ders materyallerinin) iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çok daha elverişli bir eğitim-öğretim için ülkenin her bir köşesinde bulunan köy okullarındaki mevcut olumsuz durumların kaldırılmasına ya da iyileştirilmesine yardımcı olabileceği, köyde çalışmanın dezavantajı olduğu kadar bir dizi avantajını da ortaya koyması olasıdır. Dolayısıyla, köyde çalışmanın zor olduğu ön yargısını kırmaya katkı vermesi, öğretmenlerin kırsaldaki sıkıntıları nasıl çözdüklerine ilişkin yol göstermesi ve örnek uygulamaları göstermesi açılarından alan yazına önemli katkılarda bulunabileceği öngörülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile beraber kırsalda görev yapmış öğretmenlerin bilgileri ve o bağlamdaki deneyimlerinin bilinmesi, yeni atanan öğretmenin okula uyum sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının köy okullarında görev yaparken karşılaşılabilecekleri olası sorunlar ile ilgili önceden bilgi sahibi olmalarına, köy okullarındaki her türlü duruma karşı hazırlıklı ve bilinçli bir şekilde davranabilmelerine ayrıca öğretim programını uygulamada da rehberlik edeceği ön görülmektedir. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi, kaynak teşkil etmesi ve köy okullarına uygun öğretmen yetiştirme programlarının günümüz şartlarına göre düzenlenmesine de yardımcı olacak verileri ortaya koyması beklenilmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Zaman açısından; 2021-2022 eğitim-öğretim yılıyla,
- Bağlam açısından; Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin köyleriyle,
- Katılımcılar açısından; köyde en az bir yıl görev yapan ilk ve ortaokul İngilizce öğretmenleriyle,
- Veri toplama tekniği açısından; görüşme tekniğiyle,
- Veri toplama aracı olarak; görüşme formuyla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan köy okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri görüş ve deneyimlerini içtenlikle ve yansız bir şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koyan öznel ifadeleri bilimsel açıdan kıymetlidir.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Kırsal

“Önemli ölçüde doğal üretim kaynaklarının kullanım ve değerlendirilmesine bağlı olan yaşam ortamının çok dağınık bir yapı sergilemesi ve erişimin zor olması yönleriyle- coğrafi, -teknoloji, bilgi ve girdi eksikliğine bağlı olarak üretim ve verim düşüklüğünün yaşanması, yoksulluk ve işsizlik oranlarının hızla artması, ulaşım maliyetlerinin fazla olması, rekabet ortamının olmaması ve ekonomik gelişme sürecinin yavaş işlemesi yönleriyle- ekonomik ve -samimi ilişkilerin yaygın olması, yardımlaşma ve dayanışma gibi kendi içinde geliştirdiği kültürel değerlere sahip çıkması, gelenek ve göreneklere göre yaşam tarzını oluşturması yönleriyle- sosyo-kültürel gibi önemli nesnel belirleyici öğeleri içinde barındıran ve kozmopolit bir yapı sergileyen yerleşim yerleridir” (TDK, 1988: 917).

1.6.2. Köy

“Yönetim durumu, toplumsal ve ekonomik özellikleri veya nüfus yoğunluğu yönünden şehirden ayırt edilen, genellikle tarımsal alanda çalışmak gibi işlevlerle belirlenen, konutları ve öteki yapıları bu hayatı yansıtan yerleşme birimi” (TDK, 1988: 917).

1.6.3. Fenomenoloji

“Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl

deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir” (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

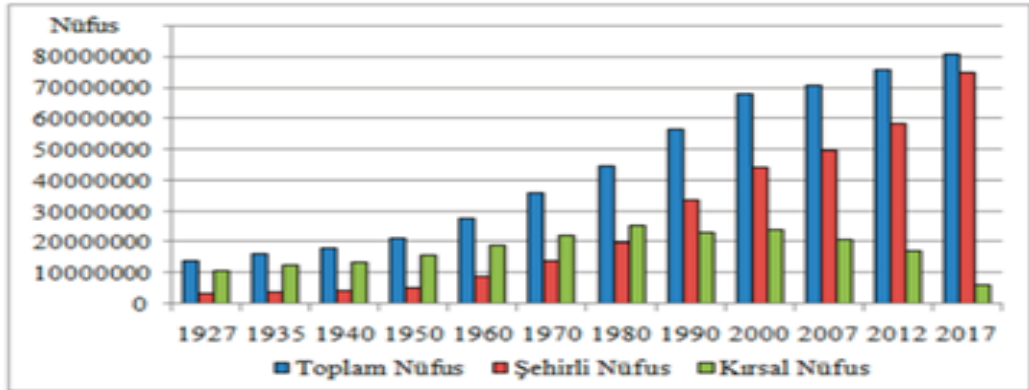
Bu bölüm iki alt başlıktan oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan konular ilgili alan yazın ile desteklenerek hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise araştırmayla alakalı yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bir toplumun eğitim sistemini etkileyen birçok etken yer almaktadır. Bu etkenler içinde okul ve bahçelerin fiziki koşulları, eğitim programları, eğitim ile ilgili yapılan değişiklikler, öğretmen yetiştirme geliştirme ve atama koşulları, öğretmen öğrenci veli ilişkileri ve okul idaresinin özellikleri ve birbirleri ile etkileşimleri yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2017). Bu bahsedilen unsurlar, okulun ve öğrencilerin yer aldığı bağlam ile doğrudan veya dolaylı şekillerde ilintilidir. En temelde köy-şehir ya da kırsal-kent gibi birbirine göre temel farklılıklar içeren bağlamlar vardır.

2.1.1. Kırsal ve Eğitim

Kırsala ilişkin farklı tanımlamalar mevcuttur. Örneğin, Hobbs (1994) istatistiksel olarak iki tanımdan söz etmektedir. Birincisi 2.500 nüfusu ya da 2.500'den daha az olan yerleşim alanları; ikincisi ise 50.000 nüfusu olan kentleşmeyi tamamlamış büyük şehir dışında kalan tüm yerleri kapsayan yerleşim alanlarıdır. Parsons'ın (1996) kırsal kavramı ise coğrafi, ekonomik, sosyal ve fiziksel durumlar ile ilgili olumsuzluklardan etkilenen bireylerin oluşturduğu yerleşim alanları olarak belirtilmiştir. Sanayi devrimi sonucunda tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş ile birlikte köyden kente göç süreci başlamış, bu göç günümüzde de halen süregelmektedir. Bu durum Şekil 2.1'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Türkiye'de kentsel ve kırsal nüfusun yıllara göre değişim grafiği (1927-2017)

Not: Şekil örneği "Şenol, E. (2019). Büyükşehir statüsündeki illerde kırsal nüfusun tespit: Ordu ili örneği. *Türk Coğrafya Dergisi*, 72, 53-63." künyeli çalışmasından alınmıştır.

Şekil 2.1’den anlaşıldığı üzere, 1927 ile 2012 yılları aralığındaki kentsel nüfus ile ülke nüfusunun seyrinin genellikle paralellik gösterdiği, buna karşın 1950 yılına kadar kırsal nüfustaki seyrin ülke nüfusu ve kentsel nüfusa paralel olduğu, ancak söz konusu yıldan sonra bu paralelliğin büyük bir oranda değiştiği anlaşılmaktadır. Kentsel nüfus ile ülke nüfusu 1950’den sonra hızla yükselmeyi sürdürmüş, fakat kırsal nüfustaki yükseliş sürmekle birlikte kentsel nüfus ve toplam nüfus ile kıyasladığımızda son derece yavaş bir seyir göstermiştir (Yılmaz, 2012). Son yıllarda ise kırsal nüfus düşerken, kent nüfusuna oranı ise %10’ların altına inmiş durumdadır.

Son sayıma göre, nüfusun yaklaşık %14’ü (5.771.642) il ve ilçe merkezleri dışında kalan yerleşim yerlerinde yani kırsal alanlarda yaşamaktadır. Her ne kadar kırsal nüfusun toplam nüfus arasındaki oranı düşmüş ise de, mevcut kırsal nüfusu azımsanacak bir sayı değildir. Fakat ülkenin yükselen nüfusu kentsel alanlarda daha yoğun hale gelmiştir. Söz konusu nüfus yoğunluğu ve maliyet-fayda analizlerinin bir gereği olarak, sağlıktan eğitime kadar sosyal bir devletin yapmak zorunda olduğu hizmetlerin bir kısmı kırsalda sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu durumun sonuçlarından birisi ise eğitim hizmetlerinin ülkenin tamamına eşit ve adil bir şekilde paylaştırılmaması problemidir. Kentlerde eğitim kurumlarının eğitsel ve fiziksel altyapıları devamlı olarak gelişmeye devam ederken, kırsaldaki okullar bu gelişmelerden eşit şekilde yararlanamamaktadır. Kırsalda görevli öğretmenler görevli oldukları okullarda, eğitsel materyallerin yetersizliği probleminin yanında birçok farklı sorunlarla da karşılaşabilmektedir (Palavan ve Donuk, 2014). Bu sorunlar da eğitimde fırsat eşitliğini gündeme getirmektedir.

2.1.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitim, bir taraftan geçmişe bakıp tecrübeler kazandırırken, diğer taraftan geleceğe bakarak, insan yaratıcılığını heyecanlı bir arayış ve gezintiye çıkarır. Bu doğrultuda eğitim, toplum ve insan için tam anlamıyla yeniden inşa aracıdır. Dünya dönmeye devam ettikçe insanoğlunun öğrenme isteği ve merakı bitmeyeceğine göre, insan ve toplumun kendini yeniden üretmesinde, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmasında eğitime çok büyük bir iş düşmektedir (Özpınar, 2008). Türkiye’de kırsal kesimi temsil eden köylerde yaşamlarını sürdüren çocukların da eşit imkânlarda eğitim hizmetlerinden faydalanmasının sağlanması, farklılıkların giderilmesi ya da azaltılması, sosyal içerme gibi haklar ile devletin sorumlulukları kapsamındadır (Yağan Güder, 2019). Kırsal ve kentsel alanlarda hayatlarına devam eden çocuklar günlük yaşantılarında pek çok değişik uyarıcı ile karşı karşıya gelmektedirler. Bu uyarılar bireylerin gelişimini farklı yönlerden etkileyebilmektedir.

Böylece kentsel bölgelerde yaşayan çocuklara sunulan olanakların çeşitliliği, kırsalda yaşayan çocuklara sunulan olanakların sınırlı ve yetersiz olması gibi durumların bölgelerde yaşayan çocukların üzerindeki etkisinin farklı olduğu vurgulanmaktadır (Basun ve Erden, 2020). Kırsal kesimdeki hayat şekli ile kentlerdeki hayat şekli birbirinden farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu durum eğitim faaliyetlerinde üzerinde etkili olmuş ve birbirinden farklı durumlar ortaya çıkmaktadır. Eğitimin kalitesi denildiğinde düşünülecek pek çok unsur bulunmaktadır. Öğretim programı, öğretmen yeterliliği ve bilgi birikimi, öğrenci profili, okul içi ve okul dışı şartlar, ders araç ve gereçleri, kullanılan yöntem ve teknikler bu unsurlardan sadece birkaçıdır. Bahsedilen ve bunlarla ilişkili olabilecek tüm unsurların düzenlenmesinden yola çıkılarak yenilenen öğretim programlarında, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim sürecinde aktif rol oynamaları önemli bir noktadır (Küçükay ve Yenilmez, 2021). Aslında öğretim programı, birçok unsur içeren yazılı bir belgedir. Temelinde öğrencilerin eğitim ve öğretim süreci için öğretmenler tarafından temel başlangıç noktası olarak kullanılmak üzere geliştirilen kapsamlı bir plandır (Beauchamp, 1975). Öğretmen, öğretim programlarının çerçevesinden çıkmadan, programlara uygun tasarladığı etkinliklerle öğrenci ihtiyacına ve ortama göre programa sahada biçim veren, kent için olduğu kadar kırsal için de önemli olan kişidir.

2.1.3. Eğitim Programları ve Öğeleri

2.1.3.1. Hedef. Program geliştirmede *hedef* kavramı programın genel amaçlarını, kazanım kavramı ise hedeflerin daha belirgin ve somut biçimde ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Kazanımların öğretmenler için ortak bir rehber ve öğretime odak noktası oluşturmak amacı vardır. Kazanımlar öğretme etkinliklerinin düzenlenmesine zemin oluşturmakta ve öğrenmeyi gözlemlenebilir hale getirmektedir. Kazanım kısaca ifade edilecek olunursa öğrenme çıktısı demektir (Richards'dan aktaran Güneş, 2009). Kazanımlar, toplumun eğitim felsefesini yansıtmaları bakımından eğitim faaliyetlerinin temel dayanağını oluşturur. Kazanımlar oluşturulurken üzerinde durulması gereken hususlardan bazıları şunlardır (Varış, 1994):

- Toplumun şartlarına ve gereksinimlerine cevap vermelidir,
- İnsanların başlıca ihtiyaçlarını giderecek yönde olmalıdır,
- Demokratik ideallere uygun olmalıdır,
- Kendi içinde çelişki içermemelidir,

- Arzu edilen davranış değişikliğini açıklayacak şekilde dile getirilmelidir,
- Amaçlar gerçekleştirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Hedefler toplumun her kesimine hitap ediyor niteliktedir. Toplumun sadece belli kesimine hitap etmesi ve o kesim içinde uygulanabilir olması eğitimin genellenebilir olma ilkesine aykırı düşmektedir. Programın hedeflerini ortaya koyabilmek için öncelikle ihtiyaç analizi yapıp ihtiyaçların belirlenmesi gerekir. Program geliştirme çalışmalarında ihtiyaçlar belirlenirken 'bireyin, toplumun, konu alanın ve doğanın ihtiyaçları nelerdir?' sorusuna cevap aranır (Tuncel, 2014). Ayrıca hedefler belirlenirken toplumun sosyo-ekonomik yani kültürel yapısı da irdelenmesinin yanı sıra sadece toplumun tek veri kaynağı olmadığı belirtilmektedir. Birey, konu alanı ve doğa'nın da birer veri kaynağı olduğu da ele alınması gereken bir konudur (Sönmez, 2004). Kırsal alanlar düşünüldüğünde ise hedeflerin uygulanabilir olması daha da önem kazanmaktadır. Bölgenin şartları, fiziki koşulları ve bireyin ihtiyaçları kentsel bölgelere göre farklılıklar göstermektedir. Bu durumlar göz önüne alınarak programın hedefleri belirlenmelidir.

2.1.3.2. İçerik. Programın bir diğer boyutu *içerik* kavramıdır. Program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü (Demirel, 2004 s.40) olarak tanımlanırken, içerik tam olarak öğretilmesi gerekenlerin ne şekilde seçilmesi ve hangi sırayı takip etmesi gerektiği ile ilgili bilgi vermektedir. Programda kazanımlara yönelik ne aktarılması gerekiyor sorusuna yanıtını verir. Tamamlanmış bir içerik; fonksiyonlar, yapılar, beceriler ve görevler, olmak üzere tüm öğeleri içermektedir (MEB, 2006a). Belirlenen içerikler birey ve toplumun her kesimini ilgilendirmelidir. Ayrıca içeriğin kazanımlarla ve öğrencilerin giriş davranışlarıyla uygunluğu son derece önemlidir. Bunun yanında içeriğin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi; içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi adına önem arz etmektedir (Erden, 1998). Ayrıca, içerik bütüncül olarak sunulacağı için öğrenci bütünden parçalara doğru hareket eder (Deryakulu, 2001). Öğretimde sorumluluk öğretmende, öğrenmenin gerçekleşmesinde ise öğrencidedir. Bu sebeple, öğrencilerin kendi öğrenme planlamalarını hazırlamaları hem de öğretmenlerin sunulacak içeriklere buldukları bağlama ve öğrenci durumlarına göre karar vermeleri büyük önem arz etmektedir. Bu durum İngilizce dersi öğretim programının özelliklerinden hedefler çerçevesinde esneklik ilkesi ile öne çıkmaktadır.

2.1.3.3. Öğretme - öğrenme süreçleri. Programda yer alan eğitim durumları varılmak istenen hedeflere nasıl ulaşılır sorusuna cevap verir. Erden (1998), eğitim durumlarını, öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi olarak bahsetmektedir. Ayrıca öğretme-öğrenme süreçleri; öğretimin nasıl kalıcı hale gelmesini, eğitim öğretim sürecinde kullanılan materyallerin, bulunan fiziki ve eğitim koşulların, eğitim donanımları ile bilginin nasıl işleneceğine karar verir. Bilginin zihinde nasıl yapılandırılacağına farkına varılır ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasına zemin hazırlayacak öğrenme öğretme yaşantıları düzenlenir (Yurdakul, 2007). Özellikle İngilizce öğretiminde dört becerinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) sağlanması için kullanılan öğretim teknikleri öğrenci seviyelerine uygun, kullanılacak materyal ve donanımların tam olması gerekmektedir. Öğretmenlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmada sorun yaşadığı (Yörü, 2012), dinlemeye yönelik etkinliklerin teknolojik alt yapı yetersizliği ile yapılamadığı durumlarda dinleme becerisinin sağlanamadığı (Işık, 2019) ve İngilizce öğretim programının planlandığı şekilde uygulanmadığı dinleme, konuşma ve yazma kazanımlarına ulaşamadığı (Kaya, 2018) belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere çok önemli görevler düşmekte özellikle buldukları bağlama göre dersleri şekillendirmeleri gerekmektedir. Kullanılan teknikler sayesinde İngilizce öğretiminin daha kalıcı hale gelmekte, öğretimi kolaylaştırmakta ve bilişsel ve duyuşsal öğeler daha anlamlı hale gelmektedir.

Yabancı dil öğretimine yönelik eğitim durumları boyutunda, sınıf içinde sık kullanılan yabancı dil öğretim teknikleri; beyin fırtınası (brain-storming), gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama, benzetim ya da simülasyon, ikili ve grup çalışmaları, kavram haritaları ve grupta öğretim tekniği olan eğitsel oyunlar ise öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel'den aktaran Yörü, 2012, s24).

2.1.3.4. Değerlendirme. Programın başarıyla sonuçlanıp sonuçlanmadığı, söz konusu kazanımların oluşup oluşmadığı ölçme-değerlendirme süreci ile anlaşılır. Değerlendirme sürecinde öğrenci kendisini değerlendirebileceği gibi sınıftaki diğer öğrencileri de analiz edebilir (Can, 2004). Yabancı dil öğretiminde bilgiyi hatırlama ve ezber gücü ölçülmez. Bilgiyi özümsemek ve edinilen bilgiyi kullanmak gerekir. Dil öğretimde ezberlenen bilgiler değil, özümşenen bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993). Bireyin elde ettiği bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumladığını, yorumları nasıl anlamlandırıldığı sonunda yeni bilgilere nasıl ulaşmış ulaşılmadığı gözlemlenir. Günümüzde değerlendirme anlayışı üzerinde ilköğretimin sonunda yapılan seçme sınavı belirleyici olduğu için okullardaki ölçme ve değerlendirme çalışmaları da buna dönük biçimlenmektedir. Özellikle İngilizce

eğitiminin her kademesinde farklı beceri değerlendirilmeleri hem öğretmen hem öğrenci hem de akran tarafından yapılması gerekmektedir. Geleneksel anlayışta sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış testleri gibi ölçme teknikleri kullanılmaktadır. Bunların dışında kullanılması gereken araçlar ise şunlardır: “Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunumlar ve sunum değerlendirme formları, projeler ve proje değerlendirme ölçekleri, performans görevleri, rubrikler ve portfolyolar (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri” (Yörü, 2012, s.35).

2.1.4. Eğitimde Öğretmenin Rolü

“Toplumda nitelikli insan gücünün keşfedilmesinde, yetiştirilmesinde en önemli öge öğretmendir” (MEB, 2017). Öğretmenin, toplumun eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesindeki etkisi büyüktür. Sağ (2007), gerek ekonomik, toplumsal ve siyasal alanda yaşanabilecek sorunların çözümünde gerek ise söz konusu eğitim olgusunu bilimsel olarak sistemli bir biçimde eyleme dönüştürme noktasında asıl payın öğretmene ait olduğunu belirtir. Kırsal kesim bağlamında öğretmenliğin öneminden bahsedilecek olunursa eğitimin verimliliği, dersin içeriği ve öğretmenin sunum şeklinin öğrencilerin öğrenme açlığını giderebilmesinde öğretmene büyük görevler düşmektedir. Eğitim öğretim imkânlarının sağlanamadığı durumlarda bile öğrencilerin öğrenebilme şekillerine en yakın öğrenme olanaklarını keşfetmek ve bu doğrultuda onlara yol çizmek, öğretmenlerin bilgi toplumu arasındaki en önemli sorumluluğudur (Özden, 2003).

Geçmişten günümüze öğretmenlik toplumsal değerlerin gelecek nesillere ileticisi ve bilgi ile bilgiye ulaşmaya çalışan kişi arasında köprü olması sebebi ile en çok saygı duyulan mesleklerden birisi olarak gösterilmiştir. Küresel Öğretmen Statüsü Endeksine göre Türkiye’de görevli öğretmenler toplumdan gördükleri saygı bakımından dünyada üçüncü sırada bulunmaktadır (MEB, 2017b). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenliğin tanımı şu şekildedir: “Devletin eğitim ve öğretim ile ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisaslı bir meslektir. Öğretmenler görevlerini Türk Millî Eğitimi’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan, öğretmenlik için yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yükseköğretim mezunu olan kişidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 1973). Öğretmenler bu bilgiler ışığında sadece kentsel bölgelerde değil aynı zamanda kırsal bölgelerde de eğitim vereceklermiş gibi de eğitim alırlar. Atandıkları okullarda öğretim etkinliklerini eğitim kurumlarında yürüten uzman kişiler olduğundan kırsaldaki şartlara göre

öğretim etkinliklerini ayarlamak gerekmektedir (Eskicumalı, 2004). Öğretmen bir öğrenme aracını okulun şartlarına göre bulup getiren ya da yeniden oluşturan, disiplini sağlayan, güvenilir, rehberlik servisinin olmadığı durumlarda bile öğrencisine rehber olandır. Meslektaşlarıyla eğitim öğretim sürecini en iyi şekilde düzenlemek ve topluma yön veren, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olarak tanımlanabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bir öğretmen bulunduğu bağlamı baştan aşağı değiştirebilir. Kırsal kesimlerde öğretmene verilen değer ile birlikte okul aile ve öğrenci işbirliği ile birlikte bambaşka bir dünya oluşturulabilir. Öğretmen, aynı zamanda öğrenmeyi sağlayan ve yol gösteren de bir kişidir. Öğrencilerin karakter oluşumlarında son derece önemli bir rol modeldir (Demir ve Köse, 2016). Dolayısıyla öğretmenlik, insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek düzeyde yüksek yeterlilik gerektiren bir meslek olarak ifade edilmektedir (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği kendisine has bazı özelliklere sahiptir. Öncelikle öğretmenlik diğer pek çok meslek grubundan belli bir ölçüde farklı olarak, çok geniş yelpazede insanlarla etkileşim halinde olan bir meslektir. Bu nedenle sadece sınıf içerisinde öğrencileri ile değil aynı zamanla öğrencilerinin aileleri olan velilerle de devamlı bir etkileşim ve iletişim halindedir (Çelikten vd. 2005). Öğretmenlik tam anlamı ile sevgi mesleğidir; kısaca mesleği ve çocukları sevmeyi, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeyi gerektirmektedir (Eskicumalı, 2004). Öğretmen öğrencilerin görüşlerine son derece önemser, öğrenci fikir ve talepleri doğrultusunda teknik ve yöntemlerini, materyal seçimini ve dersin akışını değiştirebilir. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde şekillendirir. Öğrencilerin merak, motivasyon ve morallerini her an canlı tutar (Şentürk, 2009). Öğrencilerin her durum ve koşulda öğrenimlerini gerçekleştirmelerini sağlar ve onlara öğrenim süreci boyunca yardım eder.

2.1.5. Eğitimde Köy Öğretmeninin Rolü

Köyde çalışan öğretmenlerin koşulları ne olursa olsun o bölgeye uyum sağlaması ve oluşan olumsuzluklara dirençli ama kırsalın fırsatlarını da iyi değerlendirerek bölgenin avantajlarını ortaya çıkarması beklenir. Ayrıca bölge halkıyla kurulan güçlü bir iletişimin eğitim kalitesini artı yönde etkileyeceğinden hareketle, köy halkı-öğretmen ve köy halkı-okul ilişkilerine özel bir önem vermek gerekir. Bir köy okulu öğretmenin, kendisinden beklenen sorumluluklarını yerine getirebilmesi için köy halkı ile bağının kuvvetli olması önemlidir. Köy okulunda görev yapan bir öğretmenin tek sorumluluğu çocukların öğrenim sürecini tamamlamak değil, aynı zamanda çocukları hayata hazırlamada da sorumlulukları

bulunmaktadır. Bu sorumluluğunun farkında olan bir köy öğretmeni sadece öğretmen değil, aynı zamanda bütün köy halkının eğitilmesinde rol alan ve ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmesine aracılık eden lider vasfını kazanmış olacaktır (Tuğaç, Yurt, Ergil, Sevil, 1970).

2.1.6. İngilizce Öğretimi

Yabancı dil öğretimi Türkiye’de de büyük bir hassasiyetle üzerinde durulan bir konudur. Yabancı dil öğretiminde verim, başarı ve etkililiği yükseltebilmek amacı ile yıllardır çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim sisteminde değişikliğe gidilmesi, yabancı dil öğreniminin ilkokuldan başlatılması ve ders saatleri ile ilgili değişiklikler yapılması bunlardan yalnızca birkaçıdır. Ancak, eğitim-öğretim ortamını etkileyen birçok sebepten bahsedilebilir (Çelebi, 2020). Üzerinde durulması gereken önemli konulardan birkaçı da okullarda kullanılan ders kitapları, materyal, donanım ve fiziksel altyapı eksikliğidir.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarında dört beceri öğretimine eşit ağırlık verilmesini öngörse de ders kitapları ve yardımcı kitapları çoğunlukla dilbilgisini öğretmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermektedir. Eğer öğretmen de dilbilgisi öğretimini yabancı dil öğretimi olarak algıyorsa karşımıza dilbilgisini bilen ama dili konuşamayan, denileni anlamayan, duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen ürünler çıkmaktadır (Paker, 2006, s685).

2.1.7. İngilizce Öğretiminin Köy Ortamında Sağlanması

Okul çağındaki bir çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Sınıftaki öğrenme ortamını şekillendiren, kazanımlarla ilgili faaliyet hazırlayan, ders araç ve gereçlerini belirleyen, çocukların ya da sınıfın durumuna uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanan ve sağlıklı değerlendirme araçlarını seçebilen öğretmenlerdir (Aslan, 2013). Öğrencilerin kavramları bizzat yaşayarak yani deneyim yoluyla öğrendikleri ve bunun için etrafındaki uzman kişilerin yani öğretmenlerin yardım ve rehberliği ile öğrenmeyi gerçekleştirebileceği vurgulanmıştır (Vygotsky, 1965).

Kırsal alanlarda yaşayan bireylerin de tıpkı kentlerde yaşayan bireyler gibi temel sosyal ve meslekî yaşam becerileri kazanabilmeleri, kentsel alan ve kırsal alandaki gelişmenin dengeli bir biçimde olabilmesi için kırsal alanlarda da eğitim sisteminin işlevsel ve başarılı olmasına ve eğitim sisteminin parçası olan öğretmenlere bağlıdır (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015, s.154).

Köy okulundaki İngilizce öğretmenlerin buldukları şartları düzenlemeleri ve gerekli öğretim planı yapılarak öğrenci ihtiyacına göre öğretim sürecini ayarlamaları gerekmektedir. Bundan anlamda köydeki İngilizce öğretim sürecinde öğretmenlere ise, daha çok görev düşmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kırsal alanda yapılan eğitim ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar sunulurken bu araştırmacının içeriğine yakın araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Alanyazın taramasından anlaşıldığı üzere Türkiye’de son yıllarda kırsalın çeşitli sorunlarına değinmeyi hedefleyen çalışmalar yapılmıştır (Çiftçi, 2010; Dağdeviren, 2009; Özpınar, 2008; Şekerci, 2000). Bu çalışmalarda veriler genel olarak birinci kademedeki öğrencilerle, kırsal kesimdeki matematik, Türkçe, okul öncesi gibi branşlarla ve öğretmenlerle yapılan anket veya görüşmelerle toplanmış ve araştırmalarda öğretmenlerin ya da kırsal kesimdeki öğrencilerin yaşadıkları sorunlara değinilmiştir.

Korkmaz (1999), göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmada, kırsal alanlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenleri karşılaştırmıştır. Kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin, merkezdeki öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin velilerin aşırı koruyucu tavır sergilemesi veya aşırı ilgisiz davranması gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Şekerci (2000), eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunlarını öğretmen ve öğrenci açısından ortaya koymuştur. Köy okullarında görev yapan öğretmenler ile merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin etkinliklerle kaynaştırılmasının gerektiği vurgulanırken ayrıca; kırsal bölgedeki okullara deneyimli öğretmenlerin gitmesinin özendirilmesi, hizmet içi eğitimin kırsal bölgelerdeki öğretmenler için yaygınlaştırılması, eğitim programlarının her bölgenin kendi şartlarına göre düzenlenmesi ve kırsal kesimlere daha fazla imkânların sağlanması noktaları vurgulanmıştır.

Yerlikaya (2000), 76 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların 32’sini de köyde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında çalışma ortamlarının iyi olmaması ve çalışma koşullarının kötü oluşu, okulların merkeze uzaklığı, birleştirilmiş sınıfların zorlukları, sosyal etkinliklerin yeterli olmaması yer almaktadır. Araç-gereç ve donanım yetersizliği, maddi sorunlar, öğrenci öğretmen-veli ilişkisinin tam olarak gerçekleştirilememesi, öğrenci-aile ve okul çevresinin

düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahip olması, kültürel yapı farklılığı gibi durumlardan da bahsedilmiştir.

Atmaca (2004), Ağrı ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin durumlarını belirlemeyi hedefleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada; iklim koşulları, ulaşım sorunu, dil-iletişim problemi, fiziksel yoksunluklar, araç-gereç ve donanım yetersizliği, barınma sorunu, velilerin eğitime karşı ilgisizliği, öğretmen yetiştirme sistemindeki eksiklikler gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca idarecilerin tutumları, velilerin öğretmene sergilediği tutumlar ya da davranışlar, sosyal yaşamdan uzak kalma, atama sistemi ve öğretmen maaşlarının yetersizliği öğretmenlerin güdülenmelerini azaltan etmenler de ortaya çıkan diğer durumlardır.

Turan ve Garan (2008) yaptıkları çalışmada, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişimleri, matematik müfredatı, fiziksel koşulları, okulun öğrenme iklimini etkileyen etmenlerin ve okul paydaşları ile ilgili karşılaştıkları sorunlarından bahsedilmiştir. Buna ek olarak “kırsal gerçeğinin” göz ardı edilmemesi gerektiği ayrıca sorunların kırsal kesime yönelik farklı bir eğitim anlayışı, programı ve politikasının sunulmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kırsaldaki öğrenci ve öğretmenlerin matematiğe bakış açılarına ilişkin Gökçek ve Toker’in (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin matematik programını kırsalda uygulamada sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. Bunun yanında kentsel bölgelerde eğitimi etkileyen cep telefonu ve bilgisayar bağımlılığı gibi olumsuz unsurların fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu olumsuz unsurların kırsal bölgelerde olmaması eğitim sürecini olumlu olarak etkilediği belirtilmiştir.

Çapuk ve Ünsal’ın (2017) yapmış oldukları çalışma neticesinde köy öğretmenlerinin sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca sorunlar olarak; kırsaldaki imkânların yetersizliği ve köye ulaşım sorununun yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sorunların yanı sıra, kırsaldaki rehberliğin yetersiz kalması, çevre koşulları, okulların sosyal -fiziki durumları ve ailelerin öğrenciye karşı ilgisizliği gibi durumlardan da bahsedilmiştir.

Güvendir (2017) ise, göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili çalışma yapmıştır. Araştırma, yeni atanan 30 İngilizce öğretmeniyle nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin, sınav sisteminin İngilizce öğretimini olumsuz etkilediğini, ders kitaplarının yeterli olmadığını, yeterli hizmet

içi eğitim fırsatları sunulmadığını ve sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu belirttiklerini saptamıştır.

Köy okulunda yaşanan problemlere yönelik Sidat ve Bayar (2018) çalışmalarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin buldukları bölgede dil problemi ve veli öğretmen ilişkisi gibi sosyal problemler yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşım sıkıntısı, materyal eksikliği, ekonomik sorunlar ve okulun fiziki yapısının yetersiz olması gibi problemlerin de yaşandığı ortaya konulmuştur.

Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları ile ilgili Karataş ve Kınalıoğlu (2018) araştırma yapmışlardır. Yaptıkları araştırma; Türkiye'nin doğu ve güneydoğu illerindeki köy okullarına atanmış sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında karşılaşmış oldukları sorunları belirlemiştir. Başlıca sorunlar olarak; eğitimde eşitsizliğin aşılamadığı ve çözülmeyen sorunların öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Kırsal kesimde okul öncesi öğretmenin yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan Yağan Güder (2019) bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, köyde öğretmenlik yapmanın manevi tatmini yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrenci-veli ile iletişimsel sorunlar yaşandığı ve ayrıca ısınma, su, elektrik, uygun olmayan sınıf ortamları ve materyal eksikliklerin olduğundan bahsedilmiştir.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Kırsal kesim ile ilgili ön plana çıkan diğer araştırmalar ise şehir merkezi ile kırsalı çeşitli yönlerden karşılaştıran çalışmalar olmuştur (Howley, 2002; Schultz, 2002; Fedele, 2009). Alanyazın taramasında kırsalın farklı özellikleri ön plana çıkarıldığı, kırsalın imkânlarının en iyi şekilde değerlendirildiği, kırsaldaki eğitim niteliği ve kırsalın dezavantajlarının yanı sıra avantajlarının da olduğu gibi durumların saptandığı görülmektedir.

Dunne (1978), kırsal kesimdeki eğitimi ele alan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, kırsal kesimdeki problemlerin yenilikçi fikirlere açık toplumun oluşturulmasıyla çözülebileceği ve bu hedefin özellikle de köy okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilebileceğinden bahsedilmiştir. 1980'li yıllardan itibaren kırsal eğitim ile ilgili süreç izlenmiş köy okullarının sorunlarını araştırıp belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar değerlendirilerek, kırsalın farklı özellikleri fark edilmiş, program geliştirme ve programların

özelliklerini çocukların kırsal yaşamı ve deneyimlerine göre kullanışlı hale getirilerek ve uygun öğretim modellerini seçme ihtiyacına bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Dunne ve Carlsen (1981) yapmış oldukları araştırmada, Amerika'daki köy okullarını istatistiksel olarak incelenmişlerdir. Böylece, kırsal kesimdeki okulların pek çok sorunları olmasına rağmen, istedikleri hedeflere ulaşabildiği yargısına varılmıştır. Kırsal okullarının kendi imkânlarıyla en iyisini sergiledikleri ve bu başarılarının öğretmenlerin çabaları, yaptıkları çalışmalar, düzenledikleri etkinlikler, geliştirdikleri olumlu stratejiler ve süreçte sergiledikleri problemlerle mücadele etme çabalarıyla oluşturdukları vurgulanmıştır.

Theobald ve Nachtigal (1982) kırsal alanlardaki eğitimin daha iyi koşullar içinde olmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, toplumsal düzenlemelerin eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece kırsal alanlardaki okulların gelişimini sağlamak ve kullanışlı eğitim stratejilerinin geliştirilmesi için öncelikle köy halkının kent hayatına hazırlıklı hale gelmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca köy öğretmenlerinin de mesleki gelişimleri, yeni stratejiler geliştirmeleri, eğitime yeni toplumsal bakış açıları getirmeleri ve yeni programları araştırmaları bakımından birçok görev düşmektedir.

Lahren (1983) ise, kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin coğrafi koşulları uyum sağlamaları ve köy yaşamına alışmalarının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bu sosyal sisteme uyum sağlayabilmeleri için üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında gerekli düzenlemelere gidilmesinin yararlı olacağı önerilmiştir. Öğretmen yetiştirme programı sayesinde, kırsal bölgelerdeki eğitim niteliğinin artacağı da açıkça belirtilmiştir.

Kay Sather ve Adrienne (1989) yaptıkları çalışmada, kırsalda yaşamının ve öğretimin avantajlı yanlarının da olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin okullardan ayrılmasına neden olan durumlardan ve öğretmenin kırsalda çalışmaya nasıl teşvik edileceği tartışılmıştır. Topluluk veya sosyal çevreye, öğretmen gelişimine, destek uygulamalarına veya teşviklere dayalı öğretmen tutma stratejilerini listelenmiştir.

Boyer ve Bandy (1997) çalışmalarında; köylerde kazanılan deneyimlerin, köy öğretmenlerinin bilgi, anlayış ve ihtiyaçlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma yapmışlardır. Kırsaldaki özel gereksinimli öğrencilerin bilgi ve anlayışlarına göre öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini ve öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerinin okullarda ne derece faydalanılabilir ve ulaşılabilir oldukları konusu ile

alakasını ortaya koymuşlardır. Kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin eğitimi ve hizmet içi deneyimleri ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce okullarda uygulama eğitimlerinden tecrübe kazanmalarının, uyum sağlama açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir. Köy okullarının toplumun bir parçası olduğu ve öğretmenlerin üstlendiği roller de çalışmada açıkça belirtilmiştir.

Arnold, Newman, Gaddy, ve Dean (2005) kırsal eğitim araştırmaları hakkında derleme bir çalışma yapmışlardır. Yapılan araştırmada kırsal ile ilgili veri tabanındaki çalışmaların sadece % 21'i kırsal eğitim sorununu araştırmak için olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Gelecekteki araştırmalar için bir yön belirlenen çalışmaları, kırsal alanlardaki çalışmalara daha çok önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kırsaldaki eğitimin niteliği (okul niteliği, öğrenci niteliği, öğretmen niteliği, vd) boyutu üzerinde incelemelerin daha çok üzerinde durulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Steffes (2008) çalışmasında, kırsal alanlardaki okulların sorunlarını çözmeye yönelik öneriler sunmuştur. Kırsal alanlardaki sorunların eğitimciler tarafından tartışılması gerektiği ve görüş birliği sağlanması gerektiği vurgulamıştır. Bu durumun kırsaldaki hayatın gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Sadece kentlerdeki eğitimin değil ayrıca kırsaldaki eğitimlerin de gelişiminin sağlanması gerektiren girişimlerde bulunulması gerektiği ve bu amaç doğrultusunda çalışmalar yapılması gerektiği önerilmiştir.

Yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde kırsal kesimle ilgili farklı açılardan pek çok çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ancak özellikle İngilizce dersine yönelik olarak kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin kırsalda İngilizce eğitimi ve öğretimine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelendiği çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma bağlamı, veri kaynakları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Aşağıda ilk olarak araştırma desenine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, köy okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma desenlerinden, fenomenoloji desenin kullanıldığı çalışmada, veri toplamak için görüşme tekniği seçilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olunmayan durumlara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu deseni kullanılarak yapılan çalışmalar, bireylerin kendi deneyimlediği olgular ile alakalı düşünce ve görüşleri incelenerek, zihinlerindeki bilişsel yapıları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Creswell, 2014; Creswell, 2015; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Fenomonolojik çalışmalar, bir olayı bireylerin tek tek bakış açılarına bakarak ne şekilde algıladıklarını belirlemek ve deneyimlerini yorumlamak için tasarlanır. Bir çalışmada bir veya birkaç kişinin görüşleri raporlaştırılırken, fenomenolojik çalışmalarda birkaç kişinin bir fenomen veya kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimleri, deneyimlere ilişkin bakış açıları ve kendi perspektifinden baktıkları hikayelerin ortak anlamı olarak belirtilir (Özet, 2014). Fenomen ve deneyimlere odaklanan anlamları betimlemeye çalışan bir çalışma olduğundan ilk elden öznel bir bakış açısıyla fenomenin çalışılması gerekir (Akturan ve Esen, 2013). Ancak gerçekliği sadece bireysel boyutta ele alan ve bireysel deneyimlerin oluşturduğu bakış açısını kendisine hareket noktası yapan fenomenolojik çalışmalarda, bireysel gerçekliği daha net ve doğru bir biçimde ortaya çıkarabilmek için araştırmacının kendi ön yargı ve deneyimlerini araştırdığı gerçeklikten soyutlaması gerekir (Ersoy, 2019). Bu tür araştırmaların sonuçları iyi anlaşılırsa, bireysel öğrenme algıları ilgili gelişmelere daha çok odaklanılır. Çünkü fenomenolojik çalışma ile insanların etkili, duygusal, yoğun olarak edinmiş oldukları deneyimleri ortaya çıkarmak için seçilen bir desendir (Merriam, 2013).

3.2. Araştırma Bağlamı

Araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin, il ve ilçe merkezlerinin dışında kalan kırsal ya da köy olarak tanımladığımız yerlerine ilişkin olarak yürütülmüştür. Sözü edilen çalışma alanları, yaklaşık 12.000 nüfuslu ilçeye ve yaklaşık 90.000 nüfuslu ile bağlıdır. Alt yapı eksikliğinin görece fazla olduğu kırsalda, elektrik ve su kesintileri ile daha sık karşılaşmaktadır. İnternet alt yapısı yetersiz olup doğalgaz ise bulunmamaktadır. Okullar kömür ile ya da soba ile ısıtılmaktadır. Köyden kente göçün fazla olmasından dolayı sınıf mevcutları az ama kardeş sayısı fazlalığından dolayı okullarda eğitim gören öğrencilerin birçoğu birbiri ile akrabadır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi farklı illerde doğmuş, büyümüş ve bu bağlamda bir araya gelmektedirler. Öğretmenlerin çoğu Milli Eğitim Bakanlığının 4+2 projesiyle atanmışlardır. Atandıkları okullarında dört yıl boyunca sözleşmeli öğretmen olarak kalacak, iki yıl da kadrolu olarak çalıştıktan sonra tayin isteyebileceklerdir. Bölgede beş ay yoğun kış yaşanmakta ve kar üç ay boyunca neredeyse hiç kalkmamaktadır. Bu durum sosyal yaşamı, ulaşımı, ekonomiyi ve eğitimi olumsuz etkilemektedir. Kış aylarında ulaşımın zor olması sebebiyle okullarda sık sık kar tatili ilan edilip, eğitime ara verilmektedir. Köylerde servis olmadığı için bazı öğrenciler bir saatlik mesafeden okula her gün yürüyerek gelmektedirler. Öğrenciler zorlu iklim koşullarında okula gelemeyeceği için eğitim öğretim süreci sürekli aksamakta, diğer bölgelere kıyasla öğrenciler geri kalmaktadırlar. Araştırma bağlamındaki velilerin eğitim düzeyleri genellikle ilkokul düzeyinde olup, annelerin birçoğunun okuma yazması yoktur. Halkın geçim kaynağı genellikle tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Ayrıca bölge sınıra yakın olmasından dolayı velilerin geçim kaynaklarından biri de taşımacılıktır. Veliler nakliye işi için sık sık yurt dışına çıkmaktadırlar. Araştırma bu bağlam çerçevesinde yürütülerek elde edilen veriler aynı çerçevede değerlendirilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin, il ve ilçe merkezlerinin dışında kalan kırsal ya da köy olarak belirtilen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı on farklı ilk ve ortaokulda çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerle görüşme yapmak için alınan MEB izni Ek 2’de yer almaktadır. Ayrıca alınan etik kurulu izni Ek 1 onam formu ise Ek 3’te yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek isimler kullanılmamış, katılımcıların kendi isimleri değiştirilerek ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile çalışma grubu, bilgi edinilmek istenen özelliği temsil edecek birimlerin aynı özelliği taşımasıyla tespit edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel özelliği, önceden belirlenmiş bir anlayışı karşılamış olan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı tarafından çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçilmesinde ölçüt olarak kırsal alanda çalışma sürelerinin en az bir yıl olması ve çalıştıkları okulların farklı olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 3.1. *Çalışma Grubuna İlişkin Veriler*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Kadro Statüsü	Köy Deneyimi	Şu Andaki Okulu
Neşe Öğretmen	Kadın	39	5 yıl	Kadrolu	5 yıl	Köy Okulu
Bahar Öğretmen	Kadın	28	5 yıl	Kadroya yeni geçmiş	4 yıl	Köy Okulu
Sude Öğretmen	Kadın	26	3 yıl	Sözleşmeli	2 yıl	Köy Okulu
Alparslan Öğretmen	Erkek	26	4 yıl	Kadroya yeni geçmiş	4 yıl	Köy okulu
Burcu Öğretmen	Kadın	32	10 yıl	Kadrolu	6 yıl	Merkezi okul
Büşra Öğretmen	Kadın	28	4 yıl	Kadroya yeni geçmiş	4 yıl	Köy okulu
Yiğit Öğretmen	Erkek	27	6 yıl	Kadrolu	6 yıl	Köy okulu
Deniz Öğretmen	Kadın	39	16 yıl	Kadrolu	1 yıl	Merkezi okul
Mahmut Öğretmen	Erkek	25	2 yıl	Sözleşmeli	2 yıl	Köy okulu
Ferhat Öğretmen	Erkek	29	4 yıl	Kadroya yeni geçmiş	3 yıl	Köy okulu

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi katılımcılar en az bir yıl köy okulunda çalışma deneyimleri vardır. Çoğunluğu kadın olup, kıdem olarak en az 2 yıl en fazla 16 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenler sözleşmeli, kadrolu veya yeni kadroya geçmiş statülerde ve çoğunluğu hala köy okulunda çalışmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Fenomenoloji çalışmalarında başlıca veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan araştırmada, ana çizgileri oluşturulmuş veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmaya karar verilmiştir. Görüşmenin amacı, katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarını saptayarak, araştırılan konu hakkında bireyin yaşanmışlıkları, farklı deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve olaylara karşı tepkilerini yani gözlenmesi başka türlü mümkün olmayan bulgulara ulaşılmasına olanak sağlamaktır (Bengtsson, 2016).

Veri toplama aracı olarak araştırmada, köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı katılımcıya esneklik sağlar, ayrıca beklenilenin aksine farklı bilgilerin de ortaya çıkmasına olanak sağlar (Barbour ve Schostak, 2005). Kapsamlı alan yazın taramasından sonra *Öğretmen Görüşme Formu* araştırmacı tarafından hazırlanmış ve görüşme sorularının iç geçerliliğini sağlamak için uzman görüşü ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formu, dört bölümden ve 11 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca görüşme sürecini kontrol etmek ve derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla “sonda” sorulara da yer verilmiştir. Birinci bölümde *kişisel bilgilere* ait sorular, ikinci bölümde *bağlama* ilişkin sorular, üçüncü bölümde *süreçe* ilişkin sorular ve son bölümde ise *anlama* ilişkin sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun nihai şekli Ek 4’te yer almaktadır.

Görüşme formunun geliştirilmesinde ilk olarak İngilizce öğretmenleri için hazırlanan sorular, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan üç boyuta temas edecek biçimde oluşturulmuştur. Bu boyutlar: (1) bağlam (context), (2) süreç (process) ve (3) anlam (meaning) şeklinde ifade edilmektedir (Seidman, 1998, s11). Uzman görüşü almak amacıyla her bir soruya ilişkin “Uygun-Uygun değil ve Öneriler” satırları eklenmiştir. Soruların amacına uygunluğuna göre değerlendirebilmesi amacıyla üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra sorular içinde araştırmaya ve araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen sorular seçilmiştir. Örneğin ‘Köy okulunda göreve başladığınız ilk günü anlatır mısınız?’ sorusuna ‘Öğretmenliğe başlamadan önce herhangi bir köy okulu gördünüz mü?’ sondası eklenmiştir. Bir diğer değişiklik ise; ‘İngilizce öğretim ortamı oluşturmaya çalışırken (fiziki düzenlemeler, materyallerin tedariki, okulun ısınma, akıllı tahta gibi imkânlarında) herhangi bir olumsuzlukla karşılaşıyor muydunuz?’ sorusunda

yer alan *olumsuz* ifadesi kaldırılmıştır. Onun yerine *olağandışı* ifadesi kullanılarak olumsuz bir durum beklentisi içerisinde olduğu hissiyatı verilmemeye çalışılmıştır.

Görüşme soruları, katılımcıların buldukları bağlama göre neler deneyimlediğini ve bu deneyimler doğrultusunda İngilizce öğretiminin nasıl biçimlendiğini ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için pilot görüşmeler yapılmıştır. Sorularda anlaşılmayan ya da eksik görülen yerlerde pilot görüşmeler doğrultusunda görüşme sorularında tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Açık ve anlaşılır olmayan ifadeler düzeltilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Fenomenolojik yaklaşımın temel odağı bireylerin öznel deneyimleridir. Bireyin olay ya da durumları kendi çerçevesinden yorumlamasıdır. Detaylı, derin bir görüşe sahip olmadığımız durumlara odaklanan bu yaklaşımla; olaylar, deneyimler, algılar veya durum gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan olguları derinlemesine araştırma amacı güden çalışmalarda kullanılır. Fenomenolojinin asıl amacı insanların deneyimlerini anlamaktır (Van Manen, 2007, s.12 akt. Tekindal ve Arsu, 2020). Bu yaklaşım doğrultusunda araştırma kapsamına giren köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenleri ile derinlikli görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, bağlamda yer alan Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan araştırma izni ile gerçekleşmiştir (Ek 2). Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra katılımcıların belirlediği tarihlerde randevu ayarlanmıştır. Fenomenolojik çalışmalarda genellikle yüz yüze görüşme yöntemi tercih edilir fakat bu durumun sağlanamadığı zamanlarda katılımcı gruba ulaşma bakımından elektronik postayla, telefon ile sosyal medya ya da dijital toplantı ortamı üzerinden görüşmeler yapmak sağlanabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Pandemi koşulları sebebiyle bütün görüşmeler bir video konferans uygulaması programı üzerinden yapılmış ve katılımcı izniyle kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler yazıya aktarılmış ve elde edilen verilerin doğruluğu katılımcılar tarafından onaylanması istenmiştir. Onaylanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sürecinde hangi aşamaların izlendiği ve bu aşamalardaki işlemlerin hangi sıra ile gerçekleştiği ayrıntılı bir biçimde Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar

1. Alanyazın Taranması
2. Odaklanılacak Fenomenin (Olgunun)Seçilmesi
3. Analiz Birimlerinin Seçilmesi
4. Veri Toplama Aracının Oluşturulması
Köyde çalışan İngilizce Öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılması
Uzman görüşünün alınması
İngilizce öğretmenleri ile pilot uygulama yapılması
Görüşme formuna son şeklinin verilmesi
5. Veri Toplama Süreci
Görüşme ortamına katılımcılar tarafından karar verilmesi
İngilizce öğretmenlerine onay-rıza formunun gönderilmesi
İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler yapılması
Katılımcı izni alınarak görüşmelerin ses kaydına alınması
6. Verilerin Çözümlemesi
Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması
Benzer çalışmaların tema içeriklerinin araştırılması
Veri setinin oluşturulması
Verilerin ayrıştırılarak kodlanması
Verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
Bulguların saptanması ve yorumlanması

3.6. Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda veri analizi yapmak için, yaşanan deneyimleri, o deneyimlerin anlaşılması için görülenin, okunanın ve duyulanın düzenlenmesi gerekir (Glesne' den aktaran Atalay ve Akgün, 2014). Nitel veriler, okuyucunun daha iyi anlaması için net, açık ve özgün biçimde olması olarak ifade edilir (Liamputtong, 2009). Araştırmada “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde, nitel veri analizi tekniklerinden olan *Tematik Analiz* kullanılmıştır. Tematik analiz ile toplanan verilerin derinlemesine çözümlemesi ve belirgin olmayan tema ya da boyutların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylece, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve sistematik bir biçimde okuyucuya sunulması ve dolayısıyla daha anlaşılır olması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmada öncelikle, araştırmaya benzer çalışmaların tematik içerikleri incelenmiş benzer tematik yapı formu belirlenerek veri kodlaması çalışması yapılmıştır. Çalışmada elde edilen kodlar tematik yapı değerlendirme formunda işaretlenmiştir. Elde edilen veri kodlanması sürecinde veri seti birkaç defa okunarak ortaya çıkan kodların üzerinde tekrar tekrar çalışmalar yapılmıştır. Veri kodlamasının tamamlanmasının ardından elde edilen

kodlar bir araya toplanarak ortak yönleri belirlenmiş ve çalışma bulgularının temel hatlarını oluşturan temalar elde edilmiştir. Kodlama sürecinde elde edilen kodlar, ilgili temaların altlarına yerleştirilerek bulgular sunulmuştur. Bu araştırmada katılımcıların deneyimlerine dair yapılan görüşmelerde üç ana tema, dokuz alt tema ve 40 koda ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel bir anlatımla sunulmuştur. Temalar ve kodlar bulguların daha kolay anlaşılması için tablolastırılmış ve şekillendirilmiştir. Tablo ve şekillerle sunulan bulgular, katılımcıların cevaplarını içeren alıntılarla desteklenmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada bulguların gerçeği temsil niteliğini arttırmak amacıyla geçerlik ve güvenilirlik stratejileri kullanılmıştır. Araştırmada aşamaların her bir aşamanın ayrıntılı bir şekilde tanımlanması çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmacının kendisinin köy okulunda üç yıl İngilizce öğretmenliği yapıyor oluşu İngilizce öğretim programını uygulama sürecini ve kırsalın koşullarını algılayıp anlamlandırmasında kolaylık sağlamıştır. Ancak araştırmacı kendi bakış açısının ve var olan önceki düşüncelerinin farkında olmalıdır. Böylece araştırmacı, araştırmadaki rolünü açıkça belirtmelidir (Kuzu, 2013). Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacılar, katılımcıların düşüncelerine saygı duyarlar ve önceden var olan bilgi ve varsayımlarını tanıyıp bir kenara koydukları *parantezleme* sürecine girerler. Süreçte de uzman görüşünden yararlanırlar (Tekindal ve Uğuz, 2020). Araştırmacının öğretmenlik tecrübesi ile birlikte bireysel görüşmelerinde samimi, içten ve güvenilir bir ortam oluşturulmuştur. Katılımcılar ile yapılan ön görüşmelerde kendilerine uygun bir zaman diliminde ve pandemi süreci göz önüne alınarak görüşmelerin bir video konferans uygulaması üzerinden kendilerince belirlenmesi katılımcıların güven ve huzurunu arttırmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara süreç ile ilgili (görüşme sorularının ana başlıkları gibi) bilgilendirme yapılmış ve görüşmenin ses kaydının alınması konusunda izinleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bulgular ortaya çıkmıştır. Bulgular genel olarak incelendiğinde ise; kendi içlerinde ve birbirleriyle tutarlı oldukları görülmüştür. Bulguların analiz kısmında aynı branşta eğitim almış bir uzmanın da görüşüne de başvurulmuştur.

Geçerlik araştırmadan elde edilen sonuçların doğruluğu ile alakalıdır. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının konuyu olabildiğince tarafsız bir şekilde kendinden bir şey eklemeyen çözüme kavuşturma sürecidir. Bu durumda verilerin gerçeği yansıtmaya derecesi önemlidir. Araştırma problemini bir bütün olarak ele almak ya da incelenen olgunun

tüm özelliklerine yoğunlaşmak, önemli geçerlik ölçütleridir (Baltacı, 2019). Ayrıca geçerliliğin sağlanabilmesi için bulguların açık, doğru ve inanılır olması gerekmektedir (Booth, 1992). Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık ve dış geçerlik yerine aktarılabilirlik kavramlarını kullanılarak, araştırmaların bir olguyu derinlemesine anlaşılmasını ya da çözümlenmesini sağlama nitel çalışmaların doğasına daha uygun bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

İç geçerlik: Araştırma bulgularına ulaşırken takip edilen sürecin, çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğidir. Olay ya da durumlara ilişkin yorumlar gerçeği tüm ayrıntılarıyla yansıtıyor mu? Araştırmanın bulguları kendi içinde anlamlı ve tutarlı mı? Bulguların doğruluğunu teyit etmede kullanılan belirli ilke, strateji ya da kurallar var mı? Araştırma sonunda elde edilen bulgular katılımcılar tarafından teyit edilmiş ve doğruluğu yansıttığı kontrol edilmiş mi? gibi sorular iç geçerliği artırmaya yöneliktir (Morse, 2016; Patton, 1990; Silverman, 2016).

Araştırma kapsamında, araştırmanın *inandırıcılığını* sağlamak için;

- Alan yazına bağlı kalınarak hazırlanan veri toplama araçları, alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak hazırlanmış,
- Pilot çalışma ile veri toplama aracının son şekli verilmiş,
- Farklı okullardaki bireylerle görüşmeler yapılmış,
- Görüşme sonunda araştırmaya katılanların söyledikleri teyit ettirilmiştir.

Dış geçerlik: Yapılan araştırma sonuçlarının evrensel niteliğe ulaşması ya da genellenebilirliği olarak da kabul edilir. İçinde bulunulan ortama göre sosyal olayların değişim gösterebileceği varsayımından hareketle araştırma sonuçları başka bir duruma doğrudan genellenemeyeceği belirtilir. Buradaki genelleme durumu ise, Popper'in tekrarlanabilirlik ilkesinde olması gereken ve olguların benzer zamanlarda birbirine benzeştiği, benzeşen olayların ise farklı zamanlarda benzer sonuçlar verebileceği ölçüde evrensel olmasıdır (Baltacı, 2019). Nitel araştırmalarda dolaylı yoldan yapılabilir. Genellemeler ilkeler kurallar biçiminde değil, onun yerine deneyimler ve örnekler biçiminde genellemeler yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın *aktarılabilirliğini* sağlamak için,

- Araştırmanın tüm süreçleri (alanyazın tarama, görüşme formunun hazırlanması, uygulama, analiz) ayrıntılı bir betimleme yapılmış ve bulgular kısmı yorum katılmadan

verilmiştir. Böylece araştırmanın bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla ilişkilendirilebilir.

Güvenilebilirlik ölçütü araştırma bulgu ve yorumlarının tutarlı bir şekilde olmasını ifade etmektedir. Bulguların elde edildiği sürecin mümkün olduğu kadarıyla açık, anlaşılır ve tekrarlanabilir olması gerekir. Bu durum nitel araştırma desenlerinin esnekliğiyle ilgilidir. Nitel araştırmalar belirlenmiş katı sınırlamalar içermez. Araştırma süreci geliştikçe belirginleşen ve koşullarına göre şekillendirilebilen esnek bir yapıya sahiptir (Arastaman, Öztürk Fidan, Fidan, 2018). Nitel araştırmada iç güvenilirlik yerine tutarlılık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kullanılır (Lincoln ve Guba, 1985).

İç güvenilirlik için elde edilen verilerin çözümlenmesinde başka uzman ve araştırmacılardan analiz desteği almak veya farklı kodlayıcılar ile puanlama tutarlılığını arttırmak gerektiği gibi, veri toplama sürecinden önce oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye göre yürütülen çözümlenme süreci ile de iç güvenirlığe katkı sağlanabilir (Baltacı, 2019). Dolayısıyla araştırmanın *tutarlılığını* sağlamak için şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Görüşme verileri raporlaştırılırken doğrudan alıntılar ile zenginleştirilmiş.
- Aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmacı süreç boyunca çıkan verilerin birbiri ile tutarlı verileri incelemeye çalışmış ve analiz alanında uzman kişiden analiz desteği sağlanmıştır.

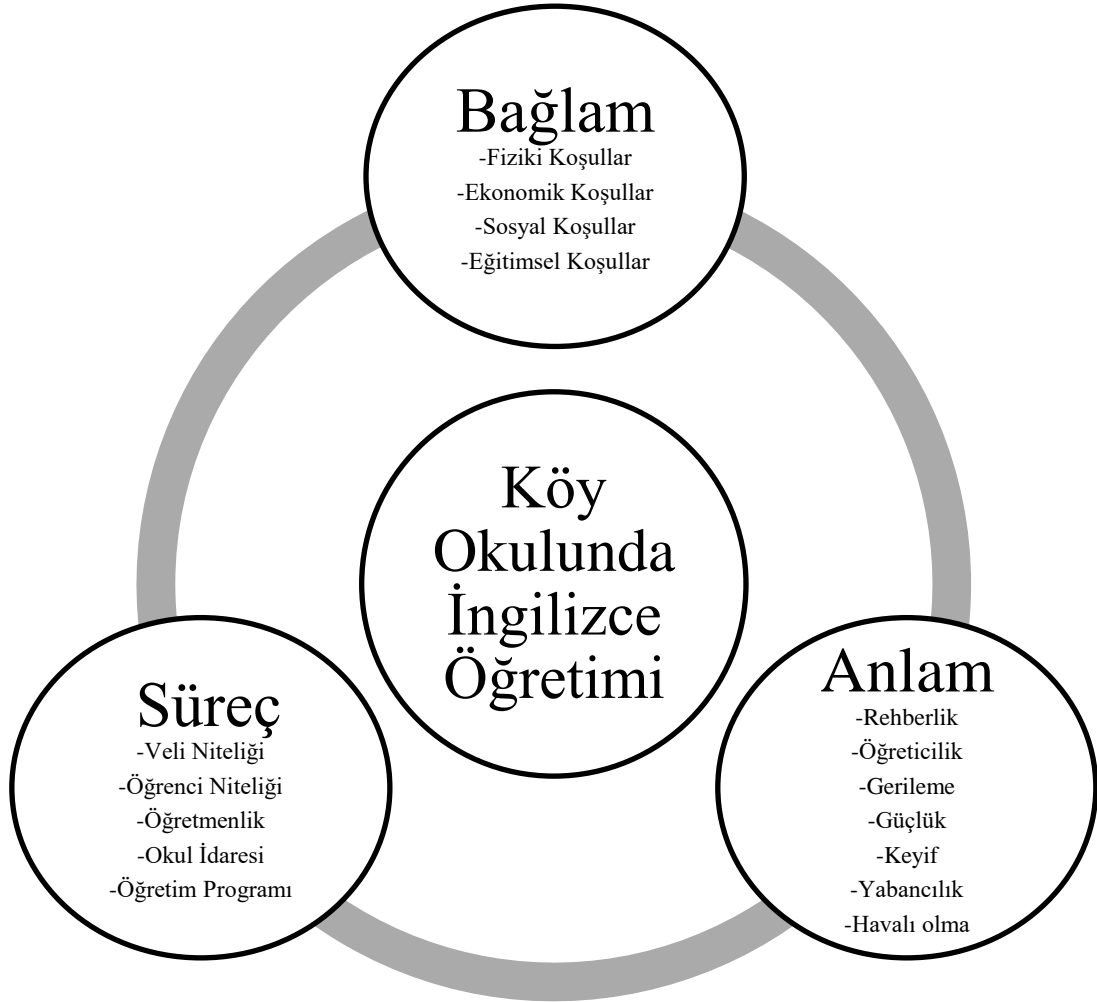
Dış güvenirlilik, bir araştırmanın benzer bağlamlarda tekrarlandığında benzer sonuçların elde edilmesi olarak ifade edilebilir. Dış güvenirligi sağlamak için araştırmanın şeffaf bir şekilde raporlaştırılması, katılımcıların ve varsa diğer veri kaynaklarının net bir anlatımla belirtilmesi gerekir (Connelly, 2016). Araştırmanın *teyit edilebilirliğini* sağlamak için şu hususlara yer verilmiştir:

- Veri kaynaklarının özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış.
- Veri analiz sürecinde, görüşme verilerinden temalar, kodlar, alt temalar olacak şekilde oluşturulmuştur.
- Bulgular bölümünde, elde edilen veriler kavramsal çerçeve kapsamında ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve katılımcıların görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Kavramsal çerçeve, benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılabilmesi için tüm ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

- Elde edilen bulgular, sonuç ve tartışma kısmında alan yazında yapılan araştırmalar ile olan ilişkileri değerlendirilmiş ve desteklenmiştir.
- Araştırmacı okuyucunun anlayabileceği sonuçlar ortaya çıkarmış ve ileride tekrar gerek duyulduğunda kullanılmak üzere ham verileri saklamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtların tematik analizinden çıkan bulgular sunulmuş ve yorumlar yapılmıştır. Elde edilen veriler *bağlam*, *süreç* ve *anlam* boyutlarında incelenmiş ve aynı boyutlar dikkate alınarak sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen her bir tema ve bu temalara bağlı alt temalar Şekil 4.1.'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Köy okulunda İngilizce öğretimi olma ile ilişkili deneyimler

Şekil 4.1.'de görüldüğü üzere köy okulunda İngilizce öğretimi üç boyut içinde ele alınmıştır. Bu boyutlar *bağlam*, *süreç* ve *anlam* olarak sunulmuştur. Bağlam boyutunun

temaları *fiziki koşullar, ekonomik koşullar, sosyal koşullar ve eğitimsel koşullardır*. Süreç boyutunun temaları *veli niteliği, öğrenci niteliği, öğretmenlik, okul idaresi, öğretim programı* şeklinde iken anlam boyutunun temaları *rehberlik, öğreticilik, gerileme, güçlük, keyif, yabancılık ve havalı olma* şeklinde ortaya çıkmıştır.

4.1. Bağlam

İlk tema olan *bağlam*, araştırmada katılımcıları bugüne taşıyan geçmiş bağamları ve köy okulunda öğretmenlik yaptığı bağlam olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Katılımcıları bugüne taşıyan geçmişleri katılımcıların geçmişine ilişkin hikâyeleri olarak ele alınmış ve aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Katılımcıların geçmişine ilişkin hikâyeleri

Bu kısımda katılımcıları öğretmen ya da İngilizce öğretmeni olmaya yönlendiren etmenlere, köy okulunda öğretmenliğe başlamadan önce herhangi bir köy okulu görüp görmediklerine, göreve başladığı ilk gün neler yaşayıp neler hissettiklerine dair geçmiş hikâyelerine ait bilgiler verilmiştir. Öğretmenlere ait bilgilere aşağıda sırayla yer verilmiştir.

Neşe Öğretmen: Annesi öğretmenmiş. Küçüklükten beri en büyük hayali öğretmen olmakmış. Hatta ilkokuldayken bile, göreve başlayacağı okulda ilk gün giyeceği kıyafetleri düşünürmüş. Babası asker olduğundan dolayı Türkiye'nin birçok yerini dolaşmış ve çok farklı köyler görmüş. Şimdiki köylerin durumunun daha iyi olduğunu söylüyor. Okulun ilk günü izlenimlerinin güzel olduğunu samimi öğretmen ortamı ve gözleri gülen öğrenciler ile karşılaştığından bahsetti. Okulu il merkezine yaklaşık yarım saat uzaklıktaymış.

Bahar Öğretmen: Sınıf öğretmeninden dolayı öğretmen olmayı seçmiş. Kendisi de zamanında köy okulunda okumuş. İlk olarak göreve kendi memleketinde ücretli olarak çalışmış. Okuldaki ilk günü kendi açısından heyecanlı geçmiş. Üniversitede gördüğü teori derslerinin ve okullardaki uygulamanın birbirinden farklı olduğunu düşünüyor. Okulu ilçeye yaklaşık 45 dakika uzaklıktaymış.

Sude Öğretmen: İngilizce'ye karşı ilgi ve meraktan bu bölümü seçmiş. Kendisi de ilkokul beşe kadar köy okulunda birleştirilmiş sınıflarda okumuş. İlk başlarda çok heyecanlı ve hevesli olduğunu ama zamanla öğrencilerden geri dönütler sağlayamadığı için eski hevesinin kalmadığından bahsetti. Okulu evine servisle 30-45 dakika kadar uzaklıktaymış.

Alparslan Öğretmen: Küçükken bilgisayar oyunlarına ilgisi olduğu için ve kardeşi de aynı kendisi gibi öğretmen olduğu için bu bölümü seçmiş. Önceden köy görmemiş.

Babası öğretmen olduğu için köy hakkında duyumları varmış. Köy okulunun şartlarının bu kadar iyi olduğunu görmeyi beklemediği için şaşırmış. Okulu ilçeye yaklaşık 30 dakika uzaklıktaymış.

Yasemin Öğretmen: İngilizce öğretmeni olmak küçüklüğünden gelen bir istekmiş. Yeteneğinin olduğunu ve bu bölümün atamasının da kolaylığından başka bir meslek düşünmemiş. Anne ve babası öğretmen olduğu için kendisi de ilkokulu annesinin yanında köyde okumuş. Ulaşımın o zamanlarda kötü olduğunu okula yürümek zorunda olduklarını ama şimdi servisin büyük kolaylık sağladığını söyledi. Okulun fiziki şartlarının yetersizliğinden dolayı okulun ilk gününün kendisi için bir hayal kırıklığı olduğunu bahsetti. Okulu il merkezine yaklaşık bir saat uzaklıktaymış.

Sevinç Öğretmen: İlkokuldan beri öğretmen olmayı düşünmüş. Dile olan ilgisi ve KPSS’de ataması kolay olduğu içinde İngilizce öğretmenliğini seçmiş. Daha önce hiç köy görmemiş. Hayatındaki ilk kara tahtayı atandıktan sonra görmüş. Okulun ilk günü çok heyecanlandığını ve her hareketinin öğrenciler tarafından izlendiğini ve bundan sonra her davranışına dikkat etmesi gerektiğini anlamış. Okulu ilçeye yaklaşık bir saat uzaklıktaymış

Yiğit Öğretmen: Çocukken bile kendisini hep öğretmen yerine koyarmış. Ablası ve kuzeni dil alanında olduğu için yabancı filmleri hep alt yazısız izlerlermiş. O gün İngilizce öğretmeni olmaya karar vermiş. İlk defa köyü ablasının okuluna ziyarete gidince görmüş. Kendi okuluna atandığı ilk gün ise okulun olanaklarının bu kadar iyi olmasına şaşırmış. Okulu il merkezine yaklaşık 40 dakika uzaklıktaymış.

Deniz Öğretmen: Lisede İngilizce öğretmenini çok sevdiği için İngilizce öğretmeni olmuş. Hayatında hiç köy görmemiş. Köy ortamını ilk defa atandığında görmüş. Hatta ilk gün okula topuklu ayakkabı giymiş. Bakmış, yürüyebileceği bir yer yok: Her yer toz, toprak, tezek, taşlık... Topuklu ayakkabıyı köyde ilk ve son giyişi olmuş. Okulun ilk günü “nasıl öğretmenlik yapacağım” diye endişeleri varmış. Zamanla bu endişeleri geçmiş. Okulu ilçeye yaklaşık 20 dakika uzaklıktaymış.

Mehmet Öğretmen: Çocukları çok sevdiği için öğretmenliği, dil alanında başarılı olduğu için de İngilizce öğretmenliği bölümünü tercih etmiş. Öğretmenliği kalbinde hissedermiş her zaman. Kendi memleketinde köy okullarını ve köydeki öğrencilerin zorluklarını görmüş. Okuldaki ilk gününde kendini sanki yirmi yıldır bu görevdeymiş gibi hissetmiş. Okulu ilçeye yaklaşık 10 dakika, il merkezine ise yaklaşık iki saat uzaklıktaymış.

Ferhat Öğretmen: Ablaları ve babası öğretmenmiş. Liseye de geçince haftada 10 saat İngilizce dersinden sonra İngilizce'ye karşı bir ilgisi başlamış. Evde İngilizce ortamı sağlanmış, herkes İngilizce konuşmaya başlayınca bu bölümü seçmiş. Önceden köy okulu görmüş. O zamanki köy okulları taşınalıymış. Okulun ilk günü heyecanlı olduğunu fakat okulun olanaklarını gördükten sonra hayal kırıklığı yaşadığını belirtmiştir. Okulu il merkezine yaklaşık 40 dakika uzaklıktaymış.

Katılımcıların geçmişine ilişkin hikâyeleri genel olarak incelendiğinde, ailede öğretmen bireylerin olması, öğretmenliğe duyulan ilgi, bazı öğretmenlerin model alınmasından dolayı katılımcılar öğretmenlik mesleğini seçmişlerdir. Bazı öğretmenlerin atanmadan önce köy deneyiminin olduğu ve tüm okulların kente belli bir mesafede olması (10-60 dakika) katılımcılar tarafından bahsedilmiştir.

4.1.2. Köy okulunda çalışma bağlamı

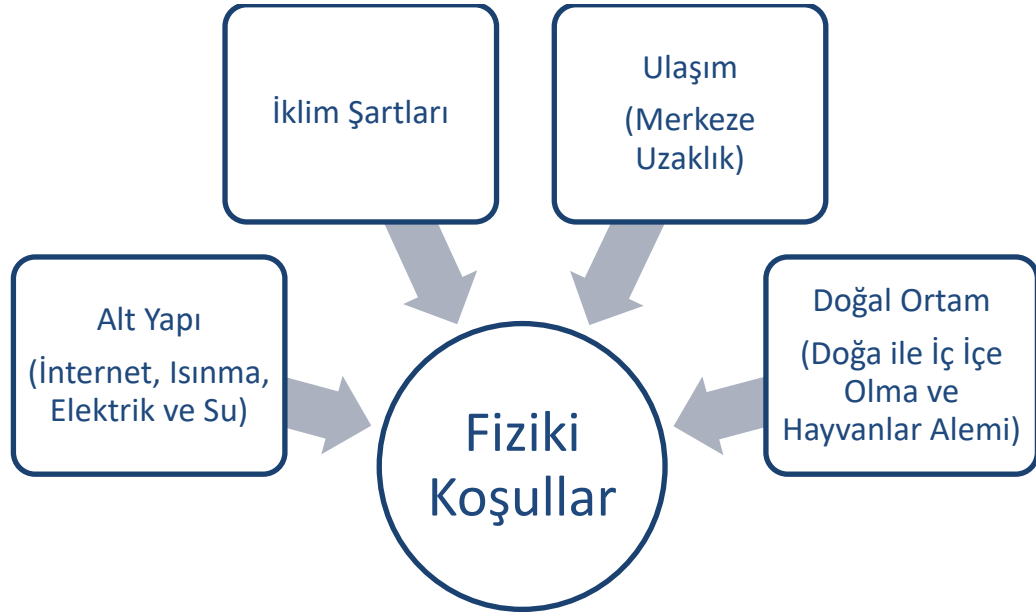
Araştırma grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerin çalıştıkları bağlam hakkındaki ifadelerinin analiz sonuçlarına dair bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Bağlama Yönelik Tema ve Kodlar*

Tema	Kod
Fiziki Koşullar	Alt Yapı (İnternet, Isınma, Elektrik ve Su)
	İklim Şartları
	Ulaşım (Merkeze Uzaklık)
	Doğal Ortam (Doğa ile İç İçe Olma ve Hayvanlar Âlemi)
Ekonomik Koşullar	Tarım
	Hayvancılık
	Taşımacılık
Sosyal Koşullar	Bölge Kültürü
	Kırsalın Çocukları
	Yöre İnsanları
Eğitimsel Koşullar	Okul Olanakları (Kütüphane, Spor Alanı, Kantin)
	Araç-Materyal ve Donanım Durumları
	Sınıf Mevcudu
	Öğrenci Devamsızlığı

Tablo 4.1. incelendiğinde, köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik *bağlam* hakkındaki ifadeleri dört alt başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar *fiziki koşullar*, *ekonomik koşullar*, *sosyal koşullar* ve *eğitimsel koşullardır*. Köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin edinmiş oldukları deneyimleriyle ilgili

her bir dört tema ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Deneyimlere ait bulgular şu şekilde açıklanmıştır.



Şekil 4.2. Fiziki koşullar temasının kodları

Şekil 4.2’te görüldüğü üzere *bağlam* ana boyutunun ilk alt boyutu olan *fiziki koşullar* teması kendi içinde *alt yapı (internet, ısınma, elektrik ve su)*, *iklim şartları*, *ulaşım (merkeze uzaklık)* ve *doğal ortam (doğa ile iç içe olma ve hayvanlar alemi)* olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin fiziki koşullardan biri olan alt yapı ile ilgili olumsuz deneyimler yaşadıkları ama diğer yönden de yaşadıkları bu olumsuz durumları olumluya çevirdikleri ve farklı alternatifler buldukları bulgusu ortaya çıkmıştır.

Fiziki koşullar temasına ilişkin ilk husus olan alt yapı eksikliklerinden biri *İnternet alt yapısı* ile ilgili olan internet erişiminin pandemi sürecinde nasıl etkili olduğu ve yaşanan olumsuzluklar şu şekilde ifade edilmiştir. “Koşulların, şartların yeteri kadar elverişli olmadığını gördüm. Çocukların internet erişimleri yok. Özellikle geçen pandemi sürecinde çok sıkıntı yaşadık. Yirmi kişilik 6-a sınıftan sadece 2 kişi bağlanabiliyordu. Köyde alt yapı sorunu var” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Özellikle pandemiden dolayı 2. sınıflar okuma yazma bilmezken bizler onlara internet üzerinden ders vermeye çalıştık bir de ilk defa gördükleri bir dil öğretmeye çabaladık” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Öğretmenler İnternet alt yapısı ile ilgili yaşadıkları olumsuz şartları nasıl olumluya çevirdiklerini, özellikle pandemi sürecinde internet erişimi ile ilgili yaşanan aksaklıklar

sonrasında neler yaptıklarını ve olumsuz durumlara karşı buldukları alternatif yolları şu şekilde belirtmişlerdir. “Pandemi koşullarında bağlantı problemleri yaşadık. Bu yüzden öğrencilerimiz bazı konularda geri kaldılar. Oluşan bu açığı kapatmak için geçen senenin konuları ile ilgili telafi eğitimi yapıyoruz” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen). “Pandeminin ilk başlarında buradaydım. Çocuklar internet sorunu nedeniyle online derslere bağlanamıyorlardı. Ben de haftada bir worksheetler (çalışma kâğıtları) hazırladım. Fotokopi çektiyip köy bakkalına bıraktım, çocukların oradan almalarını sağladım” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen).

Geçen sene pandemi döneminde sıkıntılar yaşadık. Uzaktan eğitim derslerine bağlanamadılar. Bazılarına tablet filan verildi ama köylerde internet ağ yapısı tam anlamıyla olmadığı için İngilizce derslerinden geri kaldıkları durumlar oldu. İnternet erişimi sağlayamadılar. Dönem başında geçen senenin konularını tekrar ettim. Hemen notlar aldurdum. Telafi dersleri yaptık (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Alt yapı eksikliklerinden biri olan *ısınma* ile ilgili öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimler ise “Benim için tamamen bir hayal kırıklığıydı. Okulum hapisneden dönme bir yer. Çok karanlık ve rutubet kokusu vardı ve soğuktu. Fiziki şartlar çok kötüydü” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen), “Okul kaloriferli ama ısıtmıyor ...her köy okulunun çektiği sıkıntıları biz de çekiyoruz” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen) şeklindedir. Ayrıca ısınma için kullanılan sobaların sürekli tüttükleri ile ilgili yaşadıkları deneyimleri öğretmenler şu şekilde anlatmışlardır.

Okul sobalı. Sobalar tütünce ders kaynıyor. Hatta ilk zamanlar sobayı bilmediğim için her derse girdiğimde soba tütüyordu ve bütün sınıf dışarı çıkıp dumanın çıkmasını bekliyorduk. Oysaki sobayı iyi bilen öğrenciler alttaki bir düğmeyi çevirip sobayı bilerek tütürüyorlarmış, bunu sonradan anladım (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Okulun fiziki şartları çok kötü. Eski, yıpranmış ve bakıma ihtiyacı var, sobalı. Köyde interneti bırakın telefon bile bazen zor çekiyor. Isınma problemimiz oluyor. Son derse geldiğimizde sobalar sönmüş oluyor, tekrar yakılmıyor, montlarla ders işliyoruz. Montlarla ders işlemek hareket kısıtlılığı oluşturuyor. İnsanın modunu düşürüyor açıkçası (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Isınma ile ilgili öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimlere karşı özellikle soba tütmesi ve sınıfların ısınmaması ile alakalı yine öğretmenlerin buldukları alternatifler, farklı bakış açıları ve yaşadıkları durumlar şöyle ifade edilmiştir. “İlk başta onlara kızılıyordum dersi kaynatmak için sobayı tütürüyorlar diye ama daha sonra onlar benden İngilizce öğrendi ben onlardan soba yakmasını” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Okulumuz sobalıydı. Okulun etrafındaki yaşlanmış kavak ağaçları milli eğitimin izniyle satıldı. Sonra okula kalorifer bağlandı. Şu an okulumuz gayet iyi durumda. Kesilen ağaçların yerine çocukların yiyebilecekleri meyve ağaçları da dikildi” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

Bir keresinde hava aşırı soğuk olmuştu. Dışarıda güneş vardı ama içerisi buz gibiydi. Bizde öğrenciler ile birlikte sıraları okul bahçesine güneşin altına taşıdık. Orada ders işledik. Isındık, işe de yaradı. Ne demişti Hababam sınıfında Mahmut Hoca: Okul sadece dört yanı duvarla çevrili, tepesinde dam

olan yer değildir. Okul her yerdir. Sırasında bir orman, sırasında dağ başı. Öğrenmenin, bilginin var olduğu her yer okuldur (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Okul sobalıydı soba tütmişti. İçerisi duman içinde kaldı. Çocukları dışarıya çıkardık. Anasınıfindan sandalyeler aldık oturttum çocukları koridora, laptopumu da aldım kucağıma, o şekilde ders anlattım. Ufacık daracık bir ortamdı ve soğuktu herkes montunu giydi. O gün o çocuklara renkleri öğretmiştim. Köy okulu şartlar çok zor. Öğrencilerin imkânları çok kısıtlı. Demedim ki sıkıntımız var. Evet zorlukları yaşıyorsunuz ama sonuncunda mutlaka bir şeyleri başarabiliyorsunuz, sizin istemeniz de yeterli oluyor bu noktada (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Alt yapı eksikliklerinden *su ve elektrik kesintileri* ile alakalı öğretmenlerin olumsuz deneyimleri “En fazla olumsuz karşılaştığım durum elektrikler çok sık gidiyor” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen) ve “Elektrik kesintisi çok fazla oluyor, elektrikler gidince su da gidiyor tabii” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen) şeklinde belirtilmiştir.

Su ve elektrik kesintileri ile alakalı yaşanan olumsuzluklara karşı öğretmenlerin buldukları alternatifler “Çok sık elektrikler kesildiği için bütün hazırlıklarımı ona göre ayarlıyorum. Dinleme araçları yapıyorum ya da ek worksheetler (çalışma kâğıtları) çıkarıyorum. Evden hoparlör getiriyorum ki elektrikler gittiği anda sıkıntı yaşamayalım” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen) ve “Tuvalet dışarda ama normal bir ev tuvaletinden daha temiz, sabunları sürekli hazır. Su kesilmelerine karşı yedek su bidonlarımız tuvaletin bir köşesinde her zaman durur” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen) şeklindedir.

Fiziki koşullar temasına ilişkin ikinci başlık olan *iklim* ile ilgili öğretmenlerin olumsuz deneyimler yaşadıkları ama diğer yönden de yaşadıkları bu olumsuz durumları olumluya çevirdikleri, farklı alternatifler buldukları, duruma alıştıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşamış oldukları olumsuzluklar şu şekildedir. “Şu anda okul bahçesinde yarım metre kar olan bir köy okulunda çalışıyorum.” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Bulduğumuz bölgede hava şartları biraz zorlayabiliyor. Hava şartlarına göre gitme süremiz değişebiliyor. Bazen 20 dakikalık yolu bir saatte gittiğimizi bilirim hava koşullarından” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen), “-9, -10 derecede dakikalarca servisin gelmesini beklediğimiz zamanlar oluyor. Servis kara saplanıyor gelemiyor, başka araç geliyor. Okula geç kaldığımız zamanlar çok oldu böyle” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

İklim şartları ile ilgili öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuz durumlara artık alıştıklarını, bu olumsuz durumlara karşı alternatifler bulduklarını ve farklı bakış açıları kazandıklarını şu şekilde anlatmışlardır.

Okula geldiğimizde üşümüş oluyoruz. Ama okuldan içeri girdikten sonra hava koşulları bir kenarda kalıyor, ha kar olmuş ha günlük güneşlik, bir fark olmuyor. Hemen çayımızı demliyoruz. Sonra çayımızı alıp çocukların kartopu oynayışlarını izlerken bütün zorlukları unutuyoruz. Kar yağışını izlerken çay içmenin keyfi de bi ayrı oluyor tabii (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

-9 derece sıcaklıkta 30 dakika bekler misiniz deseniz önceden inanın ki beklemezdim. Ama artık alıştık soğuya da. Okula gidiyorum istiklal marşını okur okumaz hemen sınıfıma gidiyorum, “Benim çocuklarıum!” diye bağıyorum bi anda sınıfta. “Kuzularım!” diyorum onlara, sonra gelip bacağıma sarılıyorlar, tüm üşümem geçiyor. Ayrıca burada iklimden dolayı çocuklar kışın teneffüse pek çıkamıyorlar. Ben de renkli kartonlardan afiş hazırlayıp duvarlara astım. Teneffüslerde o duvarlara bakarak birbirlerine soru soruyorlar. Onları o şekilde görmek beni çok mutlu ediyor (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Fiziki koşullar temasına ilişkin üçüncü başlık olan *ulaşım* ile ilgili öğretmenlerin farklı deneyimler yaşadıkları bazen zorlandıkları, ulaşımın zor ve yolun uzun sürdüğünü ama diğer yönden de yaşadıkları bu farklı durumları olumluya çevirdikleri, farklı alternatifler buldukları, duruma alıştıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşamış oldukları olumsuzluklar şu şekildedir. “İlçe ve il merkezine yaklaşık 30 dakika uzaklıkta bir yer. İlçe merkezinde kalıyorum. Ulaşım servisler yarım saat falan sürüyor” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Köy uzaktı, okula varmak için sabahları yola çok erken çıkıyorduk, bir saat filan sürüyordu yol” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen), “Sabah 7’de derse başlıyoruz. Bir saat öncesinde yola çıkıyoruz. Güne çok erken başlıyoruz, bazen de zorlandığımızda oluyor” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Okul servisimiz yok. Merkezden gelen öğretmenler kendi araç ve imkânlarıyla geliyorlar. Merkeze 40 km uzaklıkta. Otuz dakika filan sürüyor” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen).

Köyümüz şehir merkezine 23 km uzaklıkta. Açıkçası biraz uzak. Servisle 45 dakika filan sürüyor. Ulaşım bazen zor olabiliyor. “Bugün okula nasıl gideceğim, nasıl bir gün olacak, bugün de zor gittik acaba dönüşte kar yolları kapatır mı?” diye ister istemez düşünüyoruz (Görüşme Kaydı: Öğretmen Neşe)

Ulaşım ile ilgili yaşanan olumsuz durumlara karşı öğretmenlerin olumlu yönden bakmayı, bazı merkezi okullarla bile aynı durumda olduklarını, öğrencileri için bu duruma degeceğini, öğlen arasında okulda mecburen kalmalarına rağmen iyi ve verimli vakit geçirdiklerini şu şekilde anlatmışlardır. “Her gün 45 dakika yol gidiyoruz. Aslına bakılırsa büyük şehirlerde de o kadar sürüyor yol” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Gittiğimiz yolun sonunda bir mutluluk hissettiğimiz için yol bize o kadar uzak gelmiyor” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen), “Öğlen arası öğretmenlerle muhabbet ediyoruz çünkü başka yere gidemiyoruz. Okulda yemek yedikten sonra kalan vakitlerde öğrencilerle top, voleybol falan oynuyorum. Çocukların sorularını falan çözüyorum” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen), “Öğlen araları okuldayız, öğrenciler soru falan getiriyorlar onları çözüyoruz. Öğrenciler ile daha çok vakit geçirme imkânımız oluyor” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Yol uzun sürdüğü için güneş doğmadan yola çıkıyoruz. Bazen okulda uykum geliyor ve yorgun oluyorum ama öğrencilerin gözlerindeki o istek bizden önce okula gelip bizleri beklemelerini filan görmek hemen uykumu açıp benim moralimi yükseltiyor. Okula girdiğim anda onları öyle görünce tamamıyla modum değişiyor. “Sabahın köründe gelmişler bizden bir şeyler öğrenmek için ve sen uykulu olamazsın” diyorum kendi kendime ayrıca okul için erken kalktığımızdan gün erken başlıyor

bizim için. Güne erken başladığımız için verimli geçiyor günler bence (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen)

Evimiz okula uzak olduğu için öğlen aralarında okulda oluyoruz genelde. Bu sürede öğrencilerle badminton, masa tenisi, voleybol falan oynuyoruz. Çocuklar bazen bisikletlerini getiriyorlar onlara biniyoruz. Bazen de halat çekme yapıyoruz. Öğlen araları okulda kalmamıza rağmen zevkli geçiyor yani (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

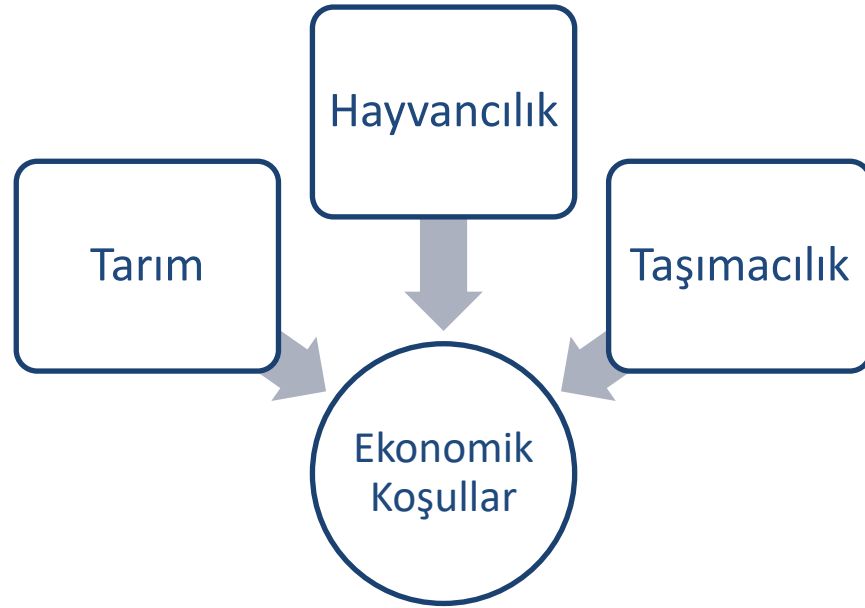
Fiziki koşullar temasına ilişkin dördüncüsü *doğal ortam* başlığına ait *doğa ile iç içe olma* alt başlığı ile ilgili öğretmenlerin farklı deneyimler yaşadıkları tabiatın içinde olmanın güzel ve alternatifli bir durum olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşamış olduğu deneyimler şu şekildedir. “Tabiatın içinde olmak çok güzel beni çok etkiledi. Şehir içindeki binalar silsilesi yerine etrafta yeşillikler içinde olmak çok güzel. Karmaşıklık yok şehirdekiler gibi” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Okulda gün doğumu izliyorum, bazı şehir okullarında bu imkân yok. Her yer bina” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Çocukların kendi çalışmalarını yapabilecekleri seralar var okulumuzda. Okul alanı bunun için çok müsait... okul dışında yerleşim çok kısıtlı. Yerleşim çok fazla değil. Geri kalan kısım hep tarla. Tarlanın ortasına kurulmuş bir okul düşünün” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen).

Doğa ile iç içe olma temasında *hayvanlar alemi* ile ilgili farklı ve alışık olunmayan durumlara ilişkin öğretmenlerin ne yaşadıkları şu şekilde ifade edilmiştir. “İnekler merada geziniyor, onların sesini duyuyorsun, o değişik gelmişti. Koyunların çanlarını da duyuyorum mesela, çoban onları götürüyor, o değişik geliyor” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen). “Merkezi okulda öğrenciler okula bisikletle filan geliyorlar ya bizim öğrenciler ise eşekle. Hatta teneffüslerde sırayla bisiklete biner gibi sırayla eşeğe biniyorlar” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen).

Bir gün okuldan çıktım, ilçe merkezine gideceğim yürüyerek, hindi ve ördekler önümü kesti, geçemedim. Sonra çocuklar yanıma geldi bana yol boyunca eşlik etti. Beraber yürüdük o yolu. Hatta bir keresinde de dersteydim, kapı çaldı, “gel” dedim, kimse gelmedi. Kim acaba diyerek kapıyı açtım. Bi gördüm ki kedi gelmiş kapıya. Kapıyı açar açmaz hemen sınıfa girdi. Bir öğrencinin yanına oturdu. 12 öğrenci ve bir de kedi o şekilde ders anlatmışım. Kedi bile pür dikkat dinledi dersi (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştiriyoruz buralarda. 5. Sınıflarda yer alan Animal Shelter ünitesi var. Bu üniteye geldiğimizde çocuklarla beraber dışarı çıkıp hayvanları birebir görüyoruz. Okulumuzun kedisi ve köpekleri var onlara barınak yaptık. Herkes kendi evinden eski tahta, bez, su kabı için plastikler getirdi. Hep beraber yaptık. Hayvan sevgisini de aşılamış olduk (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen)

Bağlam boyutunun ikinci alt boyutu ekonomik koşullar temasıdır. Ekonomik koşullara ilişkin alt temalar şekil 4.3’te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Ekonomik koşullar temasının kodları

Şekil 4.3’te görüldüğü üzere *ekonomik koşullar* teması kendi içinde *tarım*, *hayvancılık*, *taşımacılık* olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Öğretmenler ekonomik koşulların bazı köylerde oldukça iyi durumda olduğunu ama bazı köylerde ise geçim sıkıntısı yaşandığını belirtmişlerdir. Hatta öğrencilerin bile bu ekonomik faaliyetlere dâhil olduklarını ve okul dışında bu işlerden bazılarını yaptıklarına şahit olduklarını anlatmışlardır.

Ekonomik koşullar temasına ilişkin ilk başlık olan *tarım* ile ilgili öğretmenlerin şahit oldukları durumlar şu şekilde ifade edilmiştir. “Tarla işleri başlayınca okul eğitimi gibi şeyleri ikinci plana atıyorlar” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Çalıştığım köyüm çok zengin, okumaya istekleri yok. Niye okuyalım ki zaten zenginiz diyorlar. Veli hatta ‘Ben bu çocuğu okutursam bu tarlalara kim bakacak?’ dedi” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen).

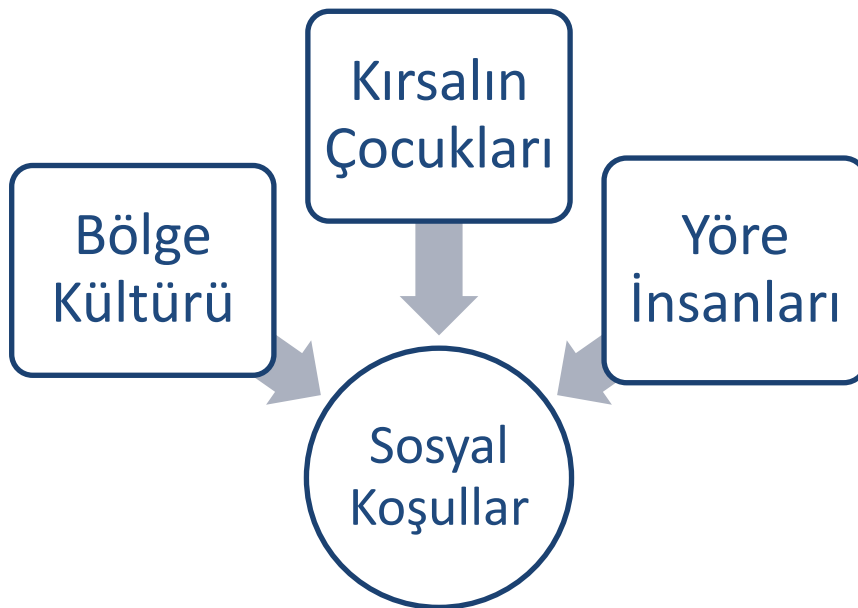
Ekonomik koşullardan ikincisi olan *hayvancılık* ile ilgili öğretmenlerin şahit oldukları durumlar şu şekilde anlatılmıştır. “Geçim kaynakları hayvancılık. Çocuklar okuldan çıktıktan sonra hayvanların altlarını temizliyor, hayvanları besliyorlar” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Çocukların çoğu evlerine gitmek istemiyorlar çünkü evlerinde ev işleri var. Tavuklar, inekler, keçiler beslenecek. Bir çocuğun evinde mutsuz olması beni çok kötü etkiliyor köy ortamında” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Köy hayatı da zor, kızlar inek sağıyordu, erkekler dağa koyunları otlatmaya gidiyordu. Sınavı kazansak da gitsek buralardan diye amaçları vardı, öyle söylüyorlardı” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen).

Çalıştığım köyde temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılık. Çalıştığım bölgede çok geniş tarım arazileri var. Öğrenciler ailelerine yardım ediyorlar. Velilerin ekonomik durumları iyi ancak okula gelen öğrencinin ayağında ayakkabı yok. Kitap istesek, “ne gerek var” derler. Ama arada istekli veliler de var, hepsinin hakkını yiyemem (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Ekonomik koşullardan üçüncü ve sonuncusu olan *taşımacılık* ile ilgili öğretmenlerin şahit oldukları durumlar şu şekilde anlatılmıştır. “Köyün bir kısmı nakliyat işiyle uğraşüyor” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen), “Velilerde geçim sıkıntısı var, ona odaklanıyor. Yük taşımak için sık sık il dışına çıkıyorlar” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen).

Şehirdeki çocukların birçok şeye ulaşabilme imkânları var. Bir kalem bile verdiğinde, “aaa ben bunu alabilirdim zaten” diyorlar. Ama burada en ufak küçücük bir şeye bile çok seviniyorlar. Merkeze ulaşmaları yok çocukların. Merkeze bir şey almaya sadece babaları gidiyor. Onlar da taşımacılıktan döndükleri zaman çocukların ihtiyaçlarını alabiliyorlar. Sınır bölgesi bu taraflarda yakın olduğu için genellikle yurtdışına gidiyorlar. Gittiklerinde de bir ay dönmedikleri oluyor. Kasım ayında bile hala defteri kalemi tam olmayan çocuklar var. Niye almadın dediğimizde, “babam hala gelmedi” diyorlar. Artık elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

Bağlam boyutunun üçüncü alt boyutu *sosyal koşullar* temasıdır. Sosyal koşullara ilişkin alt temalar şekil 4.4’te sunulmuştur.



Şekil 4.4. Sosyal koşullar temasının kodları

Şekil 4.4’te görüldüğü üzere *sosyal koşullar* teması incelendiğinde; *bölge kültürü*, *kırsalın çocukları* ve *yöre insanları* olmak üzere üç alt boyut olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin farklı sosyal koşullar ile karşılaştıkları bulgusu ortaya çıkmıştır.

Sosyal koşullar temasına ilişkin ilk başlık olan *bölge kültürü* ile ilgili öğretmenlerin köyde imkânlarının kısıtlı, farklı iş yüklerinin olduğu, kardeş sayısının fazla ve üstün görülen ya da değer verilen kişilerin farklılığı durumlarına şahit olduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir. “Çocukların görüp ulaşabilecekleri çok fazla sosyal ortam yok. Defterlerine küçük yapışkanlı yıldızlar yapıştırıyorum. İlk defa gördükleri çok belli. Defterlerine

yapıştırdığım küçücük stickerlarla (renkli çıkartma) bile çok mutlu olduklarını görüyorum” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “On üç kardeşi olan öğrencilerimiz var. Anneleri birer dakika sarılsa 13 dakika yapar. Annesi onca işin arasında nasıl sevgi gösterebilir. Ailelerden tam anlamıyla sevgi göremiyorlar” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen).

Kardeş sayısı çok fazla bu bölgede. Bu yüzden kadınların iş yükü çok fazla. Okul çıkışlarında çocuklarını almaya gelemiyorlar. İlkokulun dersi ortaokula göre bir saat erken bitiyor. Kardeşlerine bakacak kimse olmadığı ve anneleri de okula almaya gelemedikleri için son derse ilkokuldaki kardeşlerini alıp geliyor öğrenciler. Kardeşleri tek başlarına eve gidemezler diye. On iki kişilik sınıf son saat bir anda 20 25 kişi oluyor (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Dönemin başında ilk kez bir sınıfa girdim. Baktım herkes ikişerli üçerli filan oturuyor. Sadece arkada bir çocuk tek başına oturuyor. Dedim, “çocuklar, niye arkadaşınızın yanına biri geçmiyor?” Tek başına oturuyor orda. Dediler ki, “o bakkalın çocuğu.” Torpilliymiş yani. Buralarda bir köy bakkalının çocuğu bir de muhtarın çocuğu üstün görülüyor (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Sosyal koşullar temasına ilişkin ikinci başlık olan *kırsalın çocuklarının* saygılı, masum, samimi ve içten sevdiklerini, dikkat dağıtıcı unsurların olmadığından ve doğal yaşamın içinde olmalarından dolayı algılarının açık olduğu ayrıca çocukların okula gelmek için ne gibi durumlarla karşılaştıkları şu şekilde ifade etmişlerdir. “Okula ilk vardığımızda çocuklar hemen bizi karşılıyorlar. Arabamızı görür göremez hemen yanımıza koşuyorlar. Onları o şekilde görmek enerjimi ve modumu yükseltiyor açıkçası” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen), “Çocuklarımızın hepsi çok saygılı, içten ve samimi hepsinin gözünün içi gülüyor” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Köydeki öğrenciler öğrenmek için gerçekten daha hevesliler. Onların gözlerinden, “lütfen bize bir şeyler öğret, bize bir şeyler söyle,” o ışığı görüyorum her defasında” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen), “Çocuklar o kadar saf ve masum düşünüyorlar ki İngilizce öğretmeni olduğumu söyleyince bana hemen, “Müslüman mısın? İngilizce’yi mi yoksa Türkçe’yi mi daha iyi konuşuyorsunuz?” diyorlar” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Öğrencilerden çok değişik hediyeler geliyordu. “Teşekkür ederiz, almayayım” dediğimizde yanlış anlaşılıyor. Sanki beğenmiyormuşuz gibi. Mecburen almak zorunda kalıyoruz. Bir kere öğretmenler gününde patik, yazma, bir de beş kilo süt gelmişti. Diğer öğretmen arkadaşına da bir bidon turşu getirmişlerdi” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Çocukların hediyeleri çok garipti. Tandır, kete (çörek) filan getiriyorlardı. Almayacağız dediğimizde bize küsüyorlardı. Ben de onlara sonra kalemler alıyordum ya da parasını veriyordum” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen).

İlk derste bile öğrenciler 2. etkinlikten sonra hemen kavriyorlar konuyu. Algıları çok açık, yeme içme doğal. Sabahları sağdıkları sütü hemen içiyorlar taze taze. Akşam en geç 9’da uyuyorlar. Sabah 5’te de ayaktalar gün doğumu ile beraber. Uyku saatleri düzenli (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Köy okulunda çalışmanın şu faydasını gördüm: çocuklar öncelikle çok saygılıydı ve çok ilgiliydi. Dersi can kulağıyla dinliyorlardı. Onların dikkatini dağıtan televizyon, telefon, tablet ve internet gibi

şeyler olmadığı için derse çok odaklılardı. Verdiğim ödevlerin hepsi yapılıyordu (Görüşme Kaydı: Öğretmen Deniz)

Köy koşullarında okula gelmekte çok zor. Servis yok zaten çocuklar taa dağın eteklerinden okula her gün bir saat yürüyerek geliyorlar. Hele kar yağdı mı durum daha zorlaşıyor. Mahallenin en büyüğü elinde sopayla en öne geçiyor. Diğer küçükler ise arkasına sıralanıyor. En büyük karlı yolları açta açta okula geliyor. Karşılmasına her an kurt çıkma ihtimali olduğu için sopalarını hiç bırakmıyorlar. Ayaklarına da poşet geçiriyorlar su geçmesin diye. İlk ders bütün çocuklar ayakkabısını çıkarıp sobanın etrafına sıralanıyor. Ayakları kurutup ondan sonra derse başlıyoruz. Merkezdeki çocuk da evinin önünden geçen servise binip okula gitmeye üşeniyor (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

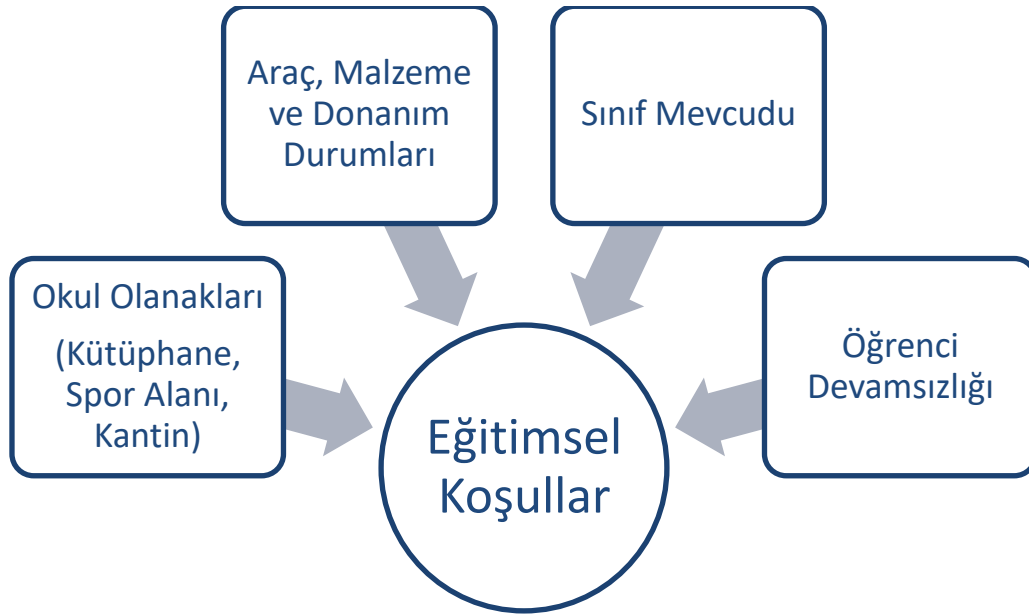
Sosyal koşullar temasına ilişkin üçüncü ve son başlık *yöre insanlarıdır*. Örtük öğrenme kapsamına giren yöre insanların iyi niyetli, samimi, bazı konularda farklı olsalar bile özünde iyi insan oldukları ve öğrencileri etkilediklerine dair köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenler deneyimlerini şu şekilde anlatmışlardır. “Öğlen araları okulda oluyoruz. Sağ olsunlar her gün yemeklerimizi köyün kadınlarından biri getiriyordu” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen), “Öğrencilerimden bazen süt istiyorum doğal olsun diye, para verecek olduğumda almıyorlar. Çok ısrar ediyorum ama hediye olsun diyorlar. Anneleri öğretmene süt parayla satılmaz diyormuş. Hem veliler hem de öğrenciler öğretmene çok değer veriyorlar. Çok iyi niyetli insanlar tanıdım burada” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Bir gün okuldan çıktık, aşağıya merkeze inicez. Servisimiz dağ yolunda kaldı. Kara saplandı inemedik. Velinin biri geldi yanımıza, “sobamız yanıyor, çayımız hazır, ekmeğimiz de var. İsterseniz gelin hepimiz bizde kalın, misafirimiz olun” dedi. O günkü samimiyetlerini ve içtenliklerini asla unutamayacağım (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Okulda kantin olmadığından öğlen araları çocuklar hep evden getirdikleri doğal ürünlerle besleniyorlar. Annesi sabah kalkıp sütü sağıyor. Okulların yeni açıldığı zaman tarladan topladığı domatesi, biberi, salatalığı çocuğun beslenme çantasına katıyor. Dünden yaptığı ekmelekle beraber. Yöre kadınları çok çalışkan cidden. Hiç boş durmuyorlar (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Kültürden kaynaklı bazı şeyler yaşayabiliyoruz. Bazen veli okula geliyor ve bana hocaaa bizim çocuk nasıl diyor. Hocam ifadesini kullanmıyor. Daha doğrusu sahiplik eki bu yöre de pek fazla yok. Annem babam yerine “anne iyi” “baba işe gitti” gibi konuşuyorlar. Ama ben demiyorum ki bu adam kaba bana nasıl hitap ediyor. Çünkü bu yörede konuşma tarzı bu (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Bağlam boyutunun üçüncü alt boyutu *eğitimsel koşullar* temasıdır. Eğitimsel koşullara ilişkin alt temalar şekil 4.5’te sunulmuştur.



Şekil 4.5. Eğitimsel koşullar temasının kodları

Şekil 4.5’te görüldüğü üzere *eğitimsel koşullar* teması *okul olanakları* (kütüphane, spor alanı, kantin), *araç, malzeme ve donanım durumları*, *sınıf mevcudu* ve *öğrenci devamsızlığı* olmak üzere dört unsuru içermektedir. Eğitimsel koşullardan biri olan *okul olanakları* ile ilgili olarak öğretmenler bazı okullarda olanakların olduğunu, bazı okullarda olmadığını ve olanakları olmayan okullarda nelerin yapıldığını anlatmışlardır.

Eğitimsel koşullar temasına ilişkin ilk başlık olan *okul olanakları* ile ilgili öğretmenlerin farklı deneyimleri olmuştur. Öğretmenler okul olanaklarının iyi olduğundan, okullarında kütüphane, yemek yeme ve spor alanı gibi olanakların olduğundan bahsetmişlerdir. “Kütüphanemiz var, kitaplarımız var, genel olarak iyi bir okul (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Okulun olanakları iyiydi. Kütüphane, yemekhane, çay ocağı hepsi vardı. Hemen okulun önünde voleybol sahası vardı, orası güzeldi taş döşemişlerdi” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen), “Kütüphanemiz var. Fen bilimleri sokağı gibi koridorlar var. Çoğu merkezi okuldan daha iyi bence durumu” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

Kütüphanemiz var, kütüphanemizde kitap çeşitliği çok fazla. Okul 3 katlı, ek bina var bir tane. Orada kütüphane, fen laboratuvarı, yemekhane ve kantin var. Beton bir sahamız var, burayı atletizm çalışmaları için kullanıyoruz. Atletizme önem veren bir okul. O konuda da derecelerimiz var. Yan tarafta bir sahamız daha var, onun yanında oyun parkı var. Basketbol sahası da var (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Okul olanaklarından okul kütüphanesi ve kantini olmayan ya da yetersiz olan okulların olduğunu, bu olumsuz duruma karşı nelerin yapıldığını ve hatta duruma olumlu bakıldığını öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir. “Kütüphanemizde bazı kitaplar eksik. Bazen milli

eğitim tarafından yeteri kadar destek göremediğimiz durumlar oluyor ama onu da kendi aramızda halletmeye çalışıyoruz” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Okulumuzda kütüphanemiz yoktu. Biz de İnternet üzerinden kitap toplama kampanyası başlattık. Türkiye'nin dört bir tarafından kitaplar geldi. Kitaplar geldi ama kütüphanemiz hala yok. Biz de öğretmenlerle birlik olduk, çay ocağı olarak kullanılan yeri boşalttık. Çaycıyı öğretmenler odasının köşesine taşıdık. Buradaki üniversite ile işbirliği yaptık. Topluma hizmet dersini alan gönüllü öğrenciler bir hafta sonu okulumuza gelerek duvarların boyasını, dolapların kurulumunu, kitapların yerleşimini, hepsini yaptılar. Şimdi çiçek gibi bir kütüphanemiz var (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Kantin yok. Köyün marketi var. O da okulun dışında. Küçük bir ocağımız var, çaycımız var. Markette yenilebilecek pek şey yok. Yetersiz geliyor. Su bile bulamıyoruz. Ama bazen çocuklar bizim şişeleri götürüp köy çeşmesinden dolduruyor. Hem çok doğal hem de çok lezzetli bir su, gürül gürül akıyor. Öğlenleri de yemekleri sefer taşıyla evimizden getiriyoruz. Aslına bakılırsa biz öğretmenler de sağlıklı besleniyoruz. Kantin olmadığı için abur cubur yemiyoruz, evimizden bir gün önceki yemekleri, ev yapımı şeyleri getiriyoruz. Bence bu daha sağlıklı (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen)

Okulumuzda kantin yok. Her gün evden yemek getirmek zor oluyordu. Dışardan sipariş vermek söz konusu bile değil zaten. Bir öğrencimizin annesi bize belli bir ücret karşılığında her gün yemek yapıyor. Aylık alışverişini filan da biz yapıyoruz (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Okulun olanaklarının eksik olduğunu düşünüyorum. Mesela okullarda fen laboratuvarı kurmak çok zor, alan yok, keza İngilizce sınıfı gibi bi ortam düşünmek bile çok zor. Okul binasının arkasında eski bina vardı. Orası hayal kırıklığıydı. Okulun içerisinde ağır bi koku vardı eski olmasından kaynaklı. Okul 30 ya da 40 yıllık üç ayrı binadan oluşuyordu. Köydeki yaşlı dedeler bile oradan mezundu. Aslında okul onarılıp daha farklı amaçlar için kullanılabilir (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen)

Eğitimsel koşullar temasına ilişkin ikinci başlık olan *araç, materyal ve donanım* ile ilgili öğretmenlerden bazılarının olumsuz durum ile karşılaşmadıkları, bazılarının olumsuz durum yaşadıkları ve bazılarının ise bu olumsuzluklara karşı nasıl çözümler buldukları bulgusu ortaya çıkmıştır. Araç, materyal ve donanım ile ilgili öğretmenlerin sıkıntı yaşamadıkları ve gerekli araçların mevcut olduğuna dair ifadeleri şu şekildedir. “İmkânları açısından güzel bir okul çünkü akıllı tahtamız, bilgisayarımız, fotokopi makinamız gibi şeylerimiz var. Okulumuzda bir eksiğimiz yok” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Aslında şaşırdım, imkânları fena değildi. Bir köy okuluna göre gelişmiş geldi. Akıllı tahtalar var yani” (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen), “İlk geldiğimde de çok şaşırmıştım. Her sınıfta akıllı tahta var. Düşünsenize köy okulunda optik okuyucu var, biz kendimiz deneme sınavı hazırlayıp optik okuyucudan okutturabiliyoruz” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen).

Araç, materyal ve donanım ile ilgili öğretmenlerin sorun yaşadıklarına dair deneyimleri ise şu şekildedir. “İlk geldiğim yıl tebeşir tahta vardı, sonra beyaz tahtaya geçildi ama hala akıllı tahta yok. Bizim dersimiz (İngilizce dersi) hem görsel hem de işitsel bir ders. Akıllı tahtaya ihtiyaç var kesinlikle” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “İlk kara tahtayı görünce şok olmuştum. Hayatımda ilk kez kara tahta görmüştüm. Bu beni çok şaşırtmıştı. Akıllı tahta yok” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

Araç, materyal ve donanım ile ilgili öğretmenlerin sıkıntı yaşadıklarını, buraya sözleşmeli atanıp dört yıl burada kalacaklarını, bu sıkıntılara nasıl alternatifler bulduklarına ve nasıl açığı kapattıklarına dair deneyimleri şu şekildedir. “Listening [Dinleme] aktivitelerini telefonda açıyorum, yoksunluğu bu şekilde telafi ediyorum. Kaynaklar sınırlı, video izlettiremiyorum ama çocuklarla taklit yapıyoruz” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “İlk geldiğimiz sene internet ve akıllı tahtalarda sıkıntılar vardı. Öğretmenlerin katkılarıyla bunları onardık. Çünkü biz buraya sözleşmeli olarak geldik ve dört yıl boyunca bunları kullanacak olan yine bizlerdik” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Akıllı tahta yoktu ama benim laptopum vardı oradan dinleme etkinlikleri yapıyordum. O şekilde telafi etmeye çalıştım ...öğrenci sıraları ise yeni çıkan plastiklerdendi” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen)

Listening parçalarını ben getirebiliyorum. Bilgisayardan dinlettiriyorum çocuklara. Hatta bi ara okulda yazıcı yoktu worksheet aktivitelerinde sıkıntılar çektik. Ama bu dönemin başında öğretmenler kendi aralarında para topladı ve yazıcı tamir edildi ...her derse materyali getirip götürüyorum (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen)

Kendim canlandırıyorum ve öğrencilerime canlandırıyorum. Biz kendimiz video oluyoruz. Onları videoya çekiyorum sonra onlara telefonda izlettiriyorum. İzleyeceğimiz videodaki kişileri biz canlandırıyoruz. O konuşmaları biz yapıyoruz. Küçük bir ses bombası var, listening aktivitelerini onla yapıyorum (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen)

Eğitimsel koşullar temasına ilişkin üçüncü unsur ise; *sınıf mevcudu* başlığıdır. Sınıf mevcudundan dolayı öğretmenlerin dersleri daha nitelikli işledikleri, öğrencilere daha fazla söz hakkı verdikleri, öğretimin bireyselleştiği, farklı yöntemsel çeşitlilik kullandıkları ve okul nöbetlerinin rahat geçtiği ile alakalı deneyimleri şu şekildedir. “...çoğu sınıf bir şube” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen), “Sınıflarımız çok az kişi var??. Dersler çok rahat işleniyor. Mevcutları yedi, sekiz, on kişi genellikle” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Drama tekniğini çok kullanıyorum, zaten mevcutları da az. Dersliklerde boş alan çok fazla, kişi sayısı az, çocuklar sınıfta rahat hareket edebiliyor. Dersi eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum. ...dersi bazen onlara anlattırıyorum” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Nüfus biraz fazla diğer köylere göre. Ama yine de her sınıflar iki şube. Nöbet çok kolay. Hatta aşırı kolay. Diğer şehir okullarında da gördüm nöbetleri. Öğrenciler zil çalar çalmaz içeri giriyor. Zaten kaç kişiler” (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen), “Okul çok kalabalık değildi. Sınıflar 20 25 kişilik filandı (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen), “Mevcut çok azdı, sekizlerde sekiz, kişi yedilerde on kişi vardı. Her sınıftan birer şube vardı” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen), “Okulun nüfusu 48 kişi, her sınıftan birer şube var. Birçok farklı öğretim tekniğini rahatça uygulayabiliyoruz” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

Şehir okullarına kıyasla öğrenci sayısı daha az. Bu büyük bir avantaj. Ben Antalya'da staj yaptım. Girdiğim sınıf 40 kişiydi. Şimdiyle kıyaslarsak şimdiki 12 kişi, 15 kişi, maksimum 20 kişiyle ders işlemek, öğrencilere söz hakkı vermek büyük avantaj. Her birinin gözlerine tek tek bakıp ders anlatabilme açısından önemli, her çocuğa daha fazla söz hakkı geliyor. Daha çok derse katılıp daha çok yorum yapabiliyorlar. Daha etkili bir ders oluyor. Özellikle çok rahat bir şekilde speaking aktiviteleri yaptırabiliyorum. Bazı okullardaki öğretmenler çocukların isimlerini dahi bilmiyorlarmış çünkü sınıf kalabalık. Biz bırakın öğrencilerin ismini, kardeşlerinin, anne babasının hatta bazılarının ineklerinin, tavuklarının isimlerini bile biliyoruz (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Eğitimsel koşullar temasına ilişkin dördüncü başlık olan *öğrenci devamsızlığı*, özellikle bahar aylarında çocukların okula gelmeyip farklı işler yaptıklarına dair öğretmenlerin deneyimlerini içermektedir. “Havalar ısınınca bazı öğrenciler yaylaya çıkıyor” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Çocuklar baharda babalarına bahçede yardım ettikleri için devamsızlık çok oluyor” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Kızlar özellikle ev işlerinde, erkekler okulun son haftası hiçbir şekilde yoklar, yaza doğru mevsimlik işçilik başladığında okulun büyük bir kısmı yok. Eğitim öğretimin en az bir, bir buçuk ayı bu şekilde gidiyor” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Soruyorum, ‘öğrenci niye gelmedi?’ Annesi ekmek yapıyor, o da kardeşine bakıyor. Bu tür durumlar da olabiliyor. O yaşta kendi bakıma muhtaç çocuklar çocuk bakıyor” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

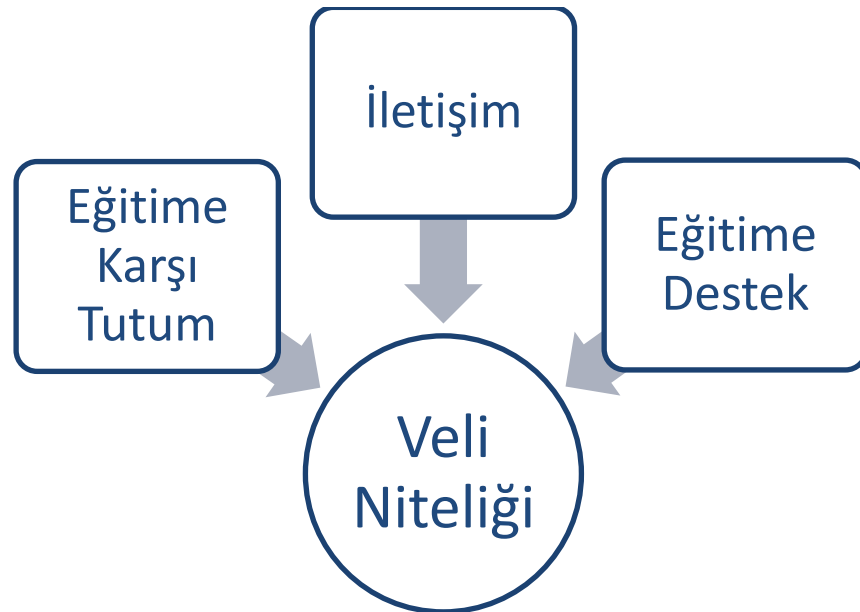
4.2. Süreç

Bu başlık altında, araştırmanın ikinci alt problemi olan, “Köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim sürecindeki deneyimlerini niteleyen unsurlar nelerdir?” sorusuna cevap verecek bulgulara yer verilmiştir. İkinci tema olan *süreç* boyutu, İngilizce öğretmenlerinin köy bağlamında İngilizce öğretimine yönelik faaliyetlerinin nasıl olduğuna dair ifadelerini içermektedir. Araştırma grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerin süreçteki yaşantılarının analiz sonuçlarından çıkan bulgular Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sürece Yönelik Kodlar ve Dağılımları

Tema	Kod
<i>Veli Niteliği</i>	Eğitime Bakış Açısı İletişim Eğitime Destek Güdülenme
<i>Öğrenci Niteliği</i>	Hazırbulunuşluk Düzeyi Aktif katılım Yetersiz Tekrar Yabancı Dil Kullanımı ve Gelişimi Sosyal ilişkiler
<i>Öğretmenlik</i>	Öğretmen Yetiştirilmesi Rehberlik Fedakârlık Yenilikçilik
<i>Okul İdaresi</i>	Özverili Çalışma Öğretmenini Destekleme Kazanım (Merkezi Program)
<i>Öğretim Programı</i>	İçerik (Yoğunluğu, Kültürlerarası İçerik) Eğitim Durumları (Ders Kitapları, Yöntem Teknik) Ölçme Değerlendirme (Sınav Sistemi)

Tablo 4.2. incelendiğinde, köy okulunda çalışan İngilizce Öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik *Süreç* hakkındaki ifadeleri beş başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar *veli niteliği*, *öğrenci niteliği*, *öğretmen rolü*, *okul yönetimi* ve *öğretim programıdır*. Öğretmenlerin edinmiş oldukları deneyimleriyle ilgili her bir tema ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. İlk olarak, veli niteliği boyutuna ilişkin ayrıntılar Şekil 4.6’da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Veli niteliği temasının kodları

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere, *süreç* ana boyutunun ilk alt boyutu olan *veli niteliği* temasına ait bulgular incelendiğinde; eğitime karşı tutum, iletişim ve eğitime destek olmak üzere üç bölüm yer almaktadır. *Veli niteliği* temasına ilişkin ilk başlık olan *eğitime karşı tutum*, eğitime çok önem verilmediğine ve özellikle İngilizce dersine karşı olumsuz algıların olduğuna dair öğretmen yaşantılarını içermektedir. Bu yaşantılar şu şekildedir. “Çocuklar köylerde okutulmaya yöneltmiyor, genellikle çiftçiliğe, köyde olabilecek işlere yöneltiyor. Okumanın gereksiz olduğunu düşünüyorlar” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Veliler İngilizce dersini çok gerekli görmüyorlar. Nasıl olsa İngilizce benim işime yaramayacak düşüncesindedir. İngilizce’ye ne gerek var düşüncesi öğrencileri de etkiliyor” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Veli görüşleri öğrencileri çok etkiliyor, çocuklar genellikle baba mesleği yapıyor. Babaları okul ve İngilizce hakkında ne düşünürlerse çocuklar da o şekilde düşünüyorlar” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Tarla işlerinden gereğince zenginler bu yüzden okumayı gereksiz buluyorlar” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Aileler biraz daha bilinçli şehirlerde. Veliler, “İngilizce önemli bak, ilerde kullanırsın, karşına bir yerlerde muhakkak çıkar” gibi konuşmalar yapıyorlar çocuklarıyla. Ama köyde böyle bi şey yok. Aile zaten İngilizce bilmiyor. İngilizce dersinin önemini anlatamıyorlar. İngilizce onlar için herhangi bi şey. “Ben bunu bileyim, öğreneyim, kullanım ilerde, günlük hayata uygulayayım, birazcık konuşayım” gibi şeyleri yok. Sıradan bir dersmiş gibi (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen)

Velilerin bir kısmının eğitime karşı tutumlarının olumsuz olmasına rağmen bazı velilerin de aksine eğitimin şart olduğu ve İngilizce’nin gerekli olduğuna dair tutumları vardır. Buna ilişkin öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir. “Bir gün bir veli geldi yanıma, ‘Öğretmen bu çocuk ya okuyacak ya okuyacak, başka yolu yok, eti de kemiği de senin’ dedi okuldan kaçan çocuğunu eliyle bıraktı gitti” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen).

Bir velinin konuşması beni çok etkilemişti. “İngilizce mi ya, ne gerek var” diyen velilere karşı toplantıda. “Ne demek ‘İngilizceyse kalkalım’?. Bir dil bir insan demek, çocuklarımız hocalarımız sayesinde yeni bir dil öğreniyor, yeni bir kültür elde ediyor” diyerek bana destek çıkmıştı. O anı hiç unutamam, çok hoşuma gitmişti (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

Veli niteliği temasına ilişkin ikinci başlık veliler ile *iletişim* konusudur. Öğretmenlerin veliler ile iletişim kuramadıklarına dair ifadeleri ise şu şekildedir. “Velilerle iletişim neredeyse yok. Veliler okula karşı zaten önyargılılar” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Veli toplantısına gelmiyorlar” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Toplantının İngilizce dersi ile ilgili olduğunu duyup terk eden veliler oldu” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen).

İletişim konusuna ilişkin olarak, veliler ile iletişim kuramamaya karşı öğretmenlerin ürettikleri alternatifler şu şekildedir. “Hem ilkokulda hem de ortaokulda çocuğu olan birçok

veli var. Veliler ilkokuldaki çocukları için daha sık okula geliyorlar. Sınıf öğretmenleriyle konuşmak için. Ben de yakaladığım veliyle hemen konuşuyorum. Çocuklarının durumlarını anlatıyorum” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Toplantıya gelmeyen velilerin evlerine biz gidiyoruz. Zaten hepsi yürüme mesafesinde. Bahçelerinde hemen semaver demleyip çay eşliğinde çocukları hakkında konuşuyoruz” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Veliler ile iletişim kuramayınca ben de çocukların durumlarını amca, dayı, teyze ve halalarına söylüyorum. Zaten beşinci sınıf öğrencinin dayısı sekizinci sınıfa gidiyor. Hatta teyzesi ile aynı sınıfta olan öğrencilerim var” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Veli niteliği temasına ilişkin son başlık olan *eğitime destek*, velilerin öğrenci ihtiyaçlarını tam olarak sağlayamadığını, özellikle öğrencilerin çok kardeşli olmalarından dolayı eğitime gereken önemin verilmediği bir durumu ifade etmektedir. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri şu şekildedir. “Veliler çok ilgili değildi, kalabalık aileler çok fazla. Veli öğrenci ihtiyaçlarını sağlayamıyor (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen), “Aileler eğitime gereken önemi göstermedikleri için materyal almaya da pek sıcak bakmıyorlar. Yirmi kişilik sınıftan en fazla 5 ya da 6 kişiye gerekli materyali aldırabiliyoruz” (Görüşme Kaydı: Sefa Öğretmen), “Veliye öğrencinin hala defterinin olmadığını söylediğimde, ‘hangi birine alayım? Sekiz tane çocuk okul okuyor’ diyor” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen).

Veliler keşke öğrencilerle, onların eğitimleri ile daha çok ilgilenseler, derslerini ve durumlarını takip etseler. Bazı veliler çocuklarının hangi sınıfa gittiğini, kaç tane çocuğunun olduğunu bile bilmiyorlar. Veli ilgisi çok az. Bana geliyor, çocuğunun durumunu soruyor. “Çocuğunuz hangi sınıfa gidiyor?” diyorum, “Sende hangisi var? Benim her kademedede çocuk var” diyor (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Eğitime destek ile ilgili olumsuz durumlar yaşanmasına karşın öğretmenlerin bu duruma karşı gözlemledikleri ve geliştirdikleri alternatifler ise şu şekildedir. “Bizim okul yatılı. Öğrencilerin bütün kırtasiye ihtiyaçları görülüyor. Yemekler falan da güzel olunca çocuklar hafta sonu tatillerde bile eve gitmiyorlardı (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen).

Okulumuzda dilek ağacı var. Öğrenciler istedikleri zaman dileklerini oraya asıyorlar. Bizler de elimizden geldiğince onların alma imkanı olmayan şeyleri kendi aramızda almaya çalışıyoruz. Bu dilek ağacında sadece maddi anlamda şeyler istenmiyor. Manevi olarak yazıyorlar. Ayrıca iyilik odası da kurduk öğrenciler ne ihtiyaçları varsa gidip oradan temin edebiliyorlar (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Süreç boyutunun ikinci alt boyutu *öğrenci niteliği* temasıdır. Öğrenci niteliğine ilişkin alt temalar şekil 4.7’de sunulmuştur.



Şekil 4.7. Öğrenci niteliği teması kodları

Şekil 4.7’de görüldüğü üzere, *öğrenci niteliği* bulguları; *güdülenme*, *hazırbulunuşluk düzeyi*, *aktif katılım*, *yetersiz tekrar*, *pratik eksikliği* ve *yabancı dil kullanımı* olmak üzere beş alt bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci niteliği boyutu ile ilgili yaşadıkları durumlar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Niteliği temasına ilişkin ilk başlık olan *öğrenci güdülenmesi* ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. “Öğrenciler, ‘bunu bilsem ne olacak, gideceğim yer şu tarlalar’ diyorlar. Dersi sevseler bile çalışmak istemiyorlar. ‘Ben koyunlarla İngilizce mi konuşacağım’ deyip espri yapıyorlar hatta” (Öğretmen Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Benim bulunduğum bölgede çocuklar sürekli ‘İngilizce benim ne işime yarayacak’ diyorlar” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen).

İngilizce öğrenmenin nasıl bir fayda sağlayacağını öğrencilere güdüleyemiyorum. Çünkü bana “İngilizceyi napıcam?” diye soruyor. Yeni bir dil öğrenmenin ya da bir dil bilmenin faydalarını çocuk anlamak istemiyor. Çünkü en basitinden çocuğun yurt dışına çıkmak gibi bir isteği ya da hayali yok. En büyük sıkıntıyı burada yaşıyorum. Çünkü İngilizceyi çok gerekli görmüyor (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen)

Güdülenme sağlanamayan öğrencilere karşı öğretmenlerin neler yaptıkları şu şekilde ifade edilmiştir. “Merkezdeki çocuk farkında ama köydeki çocuğa ben ilk önce İngilizcenin önemini anlatmak zorundayım. Dilin ne olduğunu ve önemini anlatmaya çalışıyorum. Bunu benimsetebilirim İngilizceyi daha iyi öğretebiliyorum. Biraz daha farklı bir görev üstleniyor köydeki İngilizce öğretmenleri bu noktada” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen).

Çok farklı yerlerden farklı videolar açıyorum onlara. “Öğretmenim buralar gerçek mi, gerçekten böyle yerler var mı?” diye soruyorlar. Tabii ki de var, hatta “İngilizce’yi çok güzel öğrenirseniz siz de bu ve bundan daha güzel yerlere gidirsiniz” diyorum. Motive etmeye çalışıyorum onları (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

Öğrenci Niteliği temasına ilişkin ikinci başlık olan *öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi* ile ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir. “Örneğin 5. Sınıftaki bir öğrenci *like, dislike* konusunu bilmiyorsa 4. sınıftan kalan bir öğrenme eksikliği vardır” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Öğrencilerin hazırbulunuşlukları tam değil. Geçen seneden eksikliği olanlar bu seneki kelimeleri öğrenmede güçlük yaşıyorlar” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

Öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı durumlarda öğretmenlerin dolaylara olumlu yönden bakmaya çalıştığı ve farklı yollar denediğine dair deneyimleri şu şekildedir. “Köy okullarında ilkokul ve ortaokul birlikte. Hem ilkokulda hem de ortaokulda İngilizce derslerine ben girdiğim için çocukları ortaokula hazırlıyorum, benim için avantaj oluyor. Başka öğretmen girmiyor. Öğretmenleri değişmiyor ilkokuldan ortaokula geçerken” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Bardağın dolu tarafında bakmaya çalışıyorum ve ona göre davranıyorum. İki dil bilen çocuk üçüncü dili de kolaylıkla öğrenebilir diye düşünüyorum dil konusunda bence yetenekliler” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

Mesleğimin hakkını vermeye çalışıyorum. Backgroundlarını (Hazırbulunuşluk) düzeltmeye çalışıyorum ilk başta. Renkler konusu normalde ilkokulda öğrenilmesi gerekiyor. Renkler konusunda yer alan bütün renkleri duvara astım. Fon kartlarını aldım ve sınıf duvarlarını süsledim. Sayılar konusu da öyle. Ortaokula gelip de sayıları bilmeyen birçok öğrenci var. Bizim sınıfımızda bütün panolar bu şekilde dolu (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Öğrenci niteliği temasına ilişkin üçüncü başlık olan *aktif katılım*, öğrencilerin İngilizce dersine aktif katılım sağlayıp sağlamadığını içermektedir. Öğretmenlerin olumsuz yaşantıları şu şekilde açıklanmıştır. “Öğrencilerden ekstra katılım göremiyorum (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “İlk başta çok heyecanlıyım. İlk zamanlar çok güzeldi. Tamamıyla dersleri İngilizce anlatıyordum. Bir şeyleri yapmaya daha çok hevesliydim. Öğrencilerden geri dönütler sağlayamadığım için eski hevesim kalmadı artık” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

İngilizce derslerine aktif katılımın olduğuna dair öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir. “Çocukların geri bildirimini beni her zaman motive eder. Çocukların gelişim sağlaması, derse katılmaları, kelimeleri ezberlemeleri dersi çok daha zevkli hale getiriyor. Hatta bazen dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen).

Öğrencilerin bu kadar söz dinlemesine şaşırmıştım açıkçası. Staj yaparken diğer okullardaki öğrencileri filan da gördüm. Köy çocuklarının bu kadar İngilizce dersine karşı ilgili ve hazırlıklı gelmeleri, dersi can kulağı ile dinleyip katılmaları beni çok etkilemişti (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen)

Öğrenci niteliği temasına ilişkin dördüncü başlık olan *yetersiz tekrar* ile ilgili öğretmenler, çocukların İngilizce dersi sonrasında ödevlerini ve yeterince ders tekrarı yapmadıklarını böylelikle konuları daha çabuk unuttuklarını belirtmişlerdir. “Öğrencilere okulda ne verirsek sadece onu alıyorlar, eve gittiklerinde İngilizce için ekstra vakit ayıramıyorlar” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Ödevlerin çoğunluğu filan yapılmıyor. Etkinlikler sadece sınıflarda sınırlı. Derslerde benim anlattığım kadarıyla gidiyor” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Çocuklar çok çabuk unutuyorlar. Evde hiç çalışmıyorlar. Çalışılmayan şey çabuk unutulur” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen) şeklinde ifade edilirken, bir başka öğretmen ders sonrası tekrar olması amacıyla yaptıklarını şu şekilde ifade etmiştir: “Okul duvarlarını iç-dış çizgi film karakterleri ile doldurduk. Karakterler İngilizce konuşturulmuş. Çocuklar ders sonralarında gidip onları okuyorlar” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

Öğrenci niteliği temasına ilişkin son başlık olan *yabancı dil kullanımı* ile ilgili olarak, öğrencilerin okul sonrası yeteri kadar İngilizce pratik yapabilecekleri ortam ve fırsatlarının olmadığı ve beklenen şekilde dil gelişiminin sağlanamadığı dair öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. “Merkezi bir yerdeki öğrencilerin İngilizceye ulaşımları, İngilizceyi kullanımları ve pratik yapmaları daha kolay. İngilizce dilinin onlara ne getirdiğinin, yabancılar ile konuşmada nasıl işe yaradığının farkındalar, ona göre öğreniyorlar” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen).

Öğrencilerin çevresinde yabancı dil edinebileceği bir imkân yok. En basitinden merkezi bir yerde çocuk tabelada görebilir, karşılaşabilir İngilizce'yle ama köy çocuğunun öyle bir imkânı yok. O kelimeyi gördüğünde “aa biz bu kelimeyi öğrendik” diyebilir ve günlük hayatta işine yaradığını fark eder (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen)

Çocuklarda bir ilerleme bir gelişim çok çok az. Olanlar var tabi ama bu da bir elin parmağını geçmez.10 kişiden bir tanesi gerçekten ilgileniyor. Benim öğrencilerim İngilizceyi seviyorlar ilgi duyuyorlar tamam ama gelişim benim beklediğim kadar gösteremiyorlar maalesef (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Çocuğun İngilizceye maruz kalacağı pek fazla bir ortam yok köy şartlarında. Merkezdeki çocuklar en basitinden yolda bir turist ile karşılaşp İngilizce konuşma fırsatı bulabilirler ama köyedeki öğrencilerin böyle bir imkânı yok (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen)

Yabancı dil kullanımı ve gelişimi ile ilgili köyedeki çocukların fırsatlarının olmamasına karşı öğretmenlerin buldukları alternatifler şu şekildedir. “Dili kullanmada sınıfta sadece benle kullanabiliyorlar. Teneffüslerde dâhil olmak üzere benimle Türkçe konuşmak yasak” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen).

Buradaki farklı projelere katıldık. Projelerle öğrencilerim İngilizceyi kullanıp konuşabildiler. Öğrencilerim ilk defa İngilizcenin kullanılabilir olduğunu gördüler. Farklı ortamlarda kendilerini İngilizce ifade edebildiler. Kendilerini tanıttılar. Sonrasında, “biz İngilizcenin nasıl kullanıldığını ve ne işe yaradığını öğrendik” dediler (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Süreç boyutunun üçüncü alt boyutu *öğretmenlik* temasıdır. Öğretmenlik ilişkin alt temalar şekil 4.8’de sunulmuştur.



Şekil 4.8. Öğretmen teması kodları

Şekil 4.8’de görüldüğü üzere *süreç* ana boyutunun üçüncü alt boyutu olan *öğretmenlik* teması bulguları incelendiğinde; *sosyal ilişki*, *öğretmen yetiştirilmesi*, *rehberlik* ve *fedakârlık* olmak üzere dört bölüm göze çarpmaktadır. Köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin öğretmenlik temasıyla ilgili edindikleri deneyimler şu şekildedir.

Öğretmenlik temasına ilişkin ilk husus olan öğretmenlerin kendi aralarındaki *sosyal ilişkiler* boyutu, ortamın samimi olduğuna ve öğretmenlerle beraber daha çok vakit geçirildiğine dair ifadeleri içermektedir. “Okul ortamımız çok iyi. Öğretmen arkadaşlarla öğlen arası kendi yemeğimizi kendimiz yaparız, beraber yeriz. Etkinlik hazırlamada birbirimize yardım ederiz. Çok samimi bir öğretmen ortamı var” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Okula servisle gidip geliyoruz. Serviste sürekli öğretmenlerle muhabbet ediyoruz yol boyunca. Merkezi okulda arabasına binen gidiyor, biz birbirimizi beklemek zorundayız çıkışlarda. Ayrıca boş saatlerinde de herkes okulda” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Öğretmen arkadaşlarımla çok sıcak bir ilişkim vardı. Öğlenleri filan hep beraberdik. Okul çıkışlarında da beraberdik. Herkes uzaktan gelmiş, yalnız orada herkes birbirlerini anlıyor ve aile oluyordu” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen).

Sabahları servise çok erken biniyoruz. Haliyle hepimizin uykusu oluyor. Servisçi abi de sabahları bizi halay müzikleri ile uyandırıyor. Sonra bi bakıyoruz güle oynaya şarkılar türküler söyleye söyleye

alkışlar eşliğinde okula gelmişiz. Bir de okulumuzda her yöreden öğretmen olduğu için farklı kültürler de öğreniyoruz. Halay, horon, teke zorlatması (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen)

Öğretmenlik temasına ikinci başlığı olan *öğretmen yetiştirilmesi*, üniversitede alınan eğitimin ve staj ortamının atanan okullardaki ortamdan farklı olduğuna dair ifadeleri içermektedir. Bu ifadeler şu şekildedir. “Teori ve uygulama birbirinden çok farklı” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Bizlere nasıl öğrenciler ile karşılaşacağımız anlatıldı üniversitelerde. Nasıl veliler, nasıl ortamlar, nasıl okullar ile karşılaşacağımızı bilmeden geldik buralara. Bence bunlar da eğitimin bir parçası” (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen).

Okulda aldığımız eğitimin aslında uygulanmadığı, anlatılan birçok şeyin gerçeğe döküldüğünde tam olarak yapılamadığı, koşulların şartların yeteri kadar elverişli olmadığını gördüm. Bilgilerin bazılarının teoride kaldığını [gördüm], uygulamaya geçmekte sıkıntı yaşadım. Mükemmel sınıflarda tüm donanımlara sahip, çok sessiz sınıflara ders anlatacakmışız gibi eğitimler gördük. Stajda gördüğümüz ortam ve burası arasında çok ciddi farklar var. Merkezdeki öğrencilerin her şeyleri fazla vardı. Burada durum öyle değil (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

Üniversitede hocalarımız akademiye yönelik mükemmel sınıf örnekleriyle yetiştirmişler bizi. Mükemmel sınıflarda ders işleyecekmişiz gibi bir eğitim almışız. Materyal tasarım dersini bile kağıt karton üzerinden almamıştık, teknoloji odaklı almıştık, bu tarz okullarda işe yararlılığı çok az. Ben kendi hocalarımdan gördüğüm gibi derste İngilizce konuşmak istiyorum, güzel materyaller kullanmak istiyorum ama ortam belli, elimdeki kitaplar belli, hayal ettiğimiz her şey elimizde kalıyor (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Atandıktan sonra üniversitede gördüğüm derslerin neredeyse yüzde 20'sini falan uyguladım. Üniversite eğitiminde akıllı tahta eğitimleri almadık. Eski kara düzen pupitler (kukla) tahtada anlatma teknikleri, kağıt makas o tür malzemeler hazırladık. Ama bunların hiçbirini kullanmadım. Çünkü elimde teknoloji vardı. Okulun imkânları daha fazlaydı. İngilizce öğretimi konusunda atandıktan sonra üniversitede öğrendiklerimden daha fazlasını yaptım (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen)

Öğretmenlik temasına ilişkin üçüncü husus *rehberlik* olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, çalıştıkları okullarda öğrenci sayısından dolayı rehber öğretmen atanmadığını ve dolayısıyla bunun ortaya çıkardığı sorunlara temas etmişlerdir. “Okulumuzda rehber öğretmen yok. Eksikliğini çok fazla yaşıyoruz. Özellikle lise tercihlerinde çocuklar çok bocalıyor. Nasıl ve nereye tercih yapmaları gerektiğini bilmiyorlar” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Çocuklar şiddete çok meyilli. Keşke bir rehber öğretmenimiz olsaydı okulda” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

Okullarında rehber öğretmenin olmayışından dolayı aynı zamanda çocuklara rehberlik de yaptıklarını katılımcı öğretmenler şu şekilde anlatmışlardır. “Okul nöbetlerinde sohbet ediyoruz çocuklarla. Sınıf rehberliğim de var. Çocukların her zaman her yerde dertlerini dinliyorum. Beraber çözüm yolları bulmaya çalışıyoruz” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Kendime rehberlik kitabı aldım. İçinde çok güzel bilgiler var. Bence bütün öğretmenler okumalı” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen), “Okulumuzda müzik öğretmeni

yok. Müzik derslerine ben giriyorum. Biraz müzik dinliyoruz, biraz da onlara rehberlik yapıyorum” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen).

Şehirlerdeki okullarda rehberlik hocaları oluyor ama buralarda yok. Ulaşabilecekleri daha profesyonel kişiler olabiliyor merkezlerde. Hatta bazı veliler çocuklarını psikoloğa falan da götürebiliyorlar. Köy okullarında bu olamıyor. Olmadığı için direk biz varız. Öğrencilere her türlü konuda biz yardımcı oluyoruz (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Öğretmenlik temasına ilişkin son husus ise *fedakârlık* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin fedakârlık kapsamında okullarında ne gibi faaliyetlerde bulduklarına dair bulgular şu şekildedir. “Okulumuzun bahçesi var, yeni boyadık. Voleybol sahası yaptık ve seksek alanı yaptık. Bahçesini güzelleştirmeye çalışıyoruz” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Öğretmen arkadaşlar kağıttır fotokopi makinasıdır tedarik ediyorlar sürekli. Okulumuzun bu kadar gelişmiş olması öğretmenlerin vizyonlarında kaynaklı” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen), “İnanır mısınız kömür taşıdık biz, tuvaletleri temizledik, okulu yıkadık. Bildiğiniz el arabasını aldık, kömür taşıdık. Ama hiçbir zaman demedik, ‘yaaa ben bunu niye yapıyorum?’ Herkes el ele verip bir şey yapmaya çalışıyor okulda” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen), “İngilizce sek sek alanı yaptık okul bahçesine. İngilizce sayılar falan var. Hayvanların isimlerini, İngilizce yazdık, sonrasında yuvarlak halkalar çizdik. Çok eğlenceli oyunlar oynuyorlar” Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen).

Süreç boyutunun dördüncü alt boyutu *okul idaresi* temasıdır. Okul idaresine ilişkin alt temalar şekil 4.9’da sunulmuştur.



Şekil 4.9. Okul idaresi teması kodları

Şekil 4.9’da görüldüğü üzere, *okul idaresi* teması kendi içinde *yenilikçilik*, *özverili çalışma* ve *öğretmenini destekleme* olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin *okul idaresi* temasındaki deneyimleri şu şekildedir.

Okul idaresi temasına ilişkin ilk başlık olan *yenilikçi* düşünce yapısında olan idareciler ile ilgili öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir. “Okulumuz çok eskiydi. Yenilenmeye ihtiyacı vardı. Müdürümüzün katkısıyla okul boyandı” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Okulumuzdaki serada müdürümüzün de katkısı çok. Bizi teşvikleyen oydu. Biz yokken bahçeyi sular hafta sonu gelir bakar” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen) “Okulumuza yeni çim yapıldı. İl dışından getirildi. Okulun parası yokmuş sponsorlar bulunmuş. Müdür ve müdür yardımcısı gözü gibi bakıyorlar her gün okul çıkışında suluyorlar” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Mesleki seminerler oluyor. Müdürümüz gelen yazıları gelir hemen söyler bize. Kendimizi geliştirmemiz için yardımcı olur. Bazı okullarda gelen yazıların önemsenmediği olurmuş” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen).

Okuldaki eski kavaklar satılmıştı. Bir kısmı ile kalorifer [yapıldı], artan parasıyla fotokopi makinası, toner ve kağıt alındı. Bizim için çok faydası olmuştu ...yönetici çok önemli bence, okulun ortamın bütün sirkülasyonunu ve düzenini o sağlıyor. Kendini yetiştirmiş kişi olmalı. Sistemin en önemli çarkı (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Okul idaresi temasının ikinci hususu *özverili çalışma* alt boyutudur. İngilizce öğretmenleri, kendileri özverili davranmakla birlikte, okul yönetiminde de aynı özveriyi gözlemlemişlerdir. Buna dönük ifadeler şöyledir: “Okul boyanırken boyacı bulamadık ilk başlarda, müdürümüz kendisi boyadı” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Bu bölgede bazı kız çocuklarını okutmuyorlar. Biz de müdürümüz önderliğinde o ailelerin evlerine gidiyoruz konuşmaya. Müdürümüz baya konuştu ama ikna edemedik. Biz giderken o kız çocuğunun bize penceren bir bakışı vardı ki onu ömrüm boyunca unutamayacağım (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

Bizim idarecimiz bir müdür gibi tavır takınmıyor. Mesela bahçede betonun üstü kirlenmiş. Takım elbiseli bir kişi almış eline fırçayı, yeri temizliyor. Hiçbir zaman demiyor ki ‘burası devlet dairesi, çalışanlar yapsın’. Evi gibi bakıyor oraya. Çay ocağında bir şey akıyor hemen gidip orayı kendisi temizliyor. Köy okulu olduğumuz için idarecilerin çok bi yükü olmuyor, en azından faydalı olayım diye bu tarz desteklerde bulunuyor (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen)

Okul idaresi boyutunun üçüncü unsuru *öğretmeni destekleme* alt boyutudur. Bu alt boyutu oluşturan örnek katılımcı ifadeleri şöyledir: “İdarecimiz çok yapıcı. Öğretmenini düşünen, şartların farkında olan; öğretmenin emeklerini, okul ve öğrenciler için çabalarını gören, yeri geldiğinde öğretmenini takdir eden bir idarecimiz var” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen), “Hatta biz dersteyken müdürümüz yemek yapar, biz öğlen arasında hep beraber

yeriz” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Köy okulu gibi değil okul. Müdürün etkisi var, müdür hepsini planlamış. Köy okulu olmasına rağmen koridorlarda toz çamur hiçbir şey yoktu” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen), “Okula gidip gelirken bazen müdür beyin aracıyla gidiyoruz. İş çıkarsa bile aracını bize veriyor” (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen), “Geliyor bakıyor ortama neler yapılıyor, neler yapılabilir diye, yeri geliyor sobayı yakardı bizim için” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

Süreç boyutunun beşinci ve son alt boyutu *öğretim programı* temasıdır. Öğretim programına ilişkin alt temalar şekil 4.10’da sunulmuştur.



Şekil 4.10. Öğretim programı teması kodları

Şekil 4.10’da sunulduğu üzere, *öğretim programı* teması incelendiğinde; *kazanım (merkezi program)*, *içerik (içerik yoğunluğu, kültürlerarası içerik)*, *eğitim durumları (ders kitapları, yöntem teknik)* ve *ölçme değerlendirme (sınav sistemi)* olmak üzere dört bölümün yer aldığı görülmektedir. Köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin Öğretim Programı temasıyla ilgili edindikleri deneyimler şu şekildedir.

Öğretim programını temasına ilişkin ilk başlık olan *kazanım*, İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların köy koşulları için görece fazla olduğuna, köy okulundaki çocuklar için sadeleştirilmesi gerektiğine ve öğrencilerin bazı kelimelerin Türkçeleriyle bile ilk kez karşılaştıklarına dair yargıları içermektedir. Köy okulunda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir. “Hazırbulunuşlukları zaten tam değil, bir de bu kadar kazanım cidden çok fazla” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Çocukların normal

hayatta Türkçe'sini bile bilmediği kelimeler ve soru kalıpları var kazanımlarda” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen).

Köy okulu öğrencileriyle biraz daha basitleştirerek gitmeyi tercih ediyorum. Çünkü bu haliyle kazanımların çok fazla uygun olduğunu düşünmüyorum. Bu kadar fazla kazanım alabilecek kapasitede olduklarını düşünmüyorum. Çok fazla kazanım var. Onları biraz daha basitleştirerek, birazcık daha az indirerek vermeye çalışıyorum. Bütün kazanımları veremiyorum (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen)

Kazanımların merkezi koşullara göre belirlendiğine, kırsal kesim için uygun olmadığına, programın yerleştirilmesi gerektiğine ve devamında köyde görev yapan İngilizce öğretmenlerin bu durumlara karşı neler yaptıkları ve neler yapabileceklerine dair bulgular şu şekildedir. “Temel şeyleri bilmiyor öğrenciler. İsim, sıfat, zamir kavramlarını tam bilmiyorlar. İngilizce öğretimi zorlaşıyor. Çocukların anlamaları için bazen müfredat dışına çıkmak zorunda kalabiliyoruz köy öğretmenleri olarak” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen).

Müfredatın benim [görev] yaptığım bölge için uygun olduğunu düşünmüyorum. Müfredat Türkçe'deki her şeyi bilen çocuklar için yazılmış gibi. Mesela 'öğretmen geldii' diye kelime vurgusuyla soru soruyorlar. Türkçe soru kalıplarını çok kullanmadıkları için İngilizcesini anlatmak daha güçleşiyor. İlk önce her şeyin Türkçesini anlatıyorum, sonra İngilizce'yi (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Bazı ünitelerde sıkıntı yaşadım. Örneğin 6. Sınıf Yummy Breakfast ünitesinde şunu gördüm öğrencilerde. Kazanımda öğretilmesi gereken kelimeler olarak kruvasan, sosis, salam, milkshake gibi kelimeler var. Ben bunları öğrencilere yazdırdığımda, "Hocam bunlar ne? Biz bunları hiç yemedik ki!" gibi tepkiler alabiliyorum. Sekizlerde de "In the kitchen" ünitesinde şöyle bir soru var: "Aşağıdakilerden hangisi pizzanın içinde bulunanlardan değildir? Öğrenciler, "Hocam biz hiç pizza yemedik ki içinde neler olduğunu nerden bilelim?" Öğrencilerin görmediği, bilmediği kelimeler var. Ancak sonrasında kendi imkânlarımla sınıfa getirip göstermişim, sonra onlarla beraber tadına bakmıştık, ancak böyle gösterebildim. Tatıktan sonra ders daha aktif ve eğlenceli oldu (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

Öğrettiğim konuları biraz daha yerelleştirmeye çalışıyorum. Program biraz daha yerleştirilmiş şekilde olsa hem biz daha rahat edeceğiz hem öğrenciler de daha rahat anlayacak. Bizim burada tarımda biçerdöver makinası çok fazla kullanılıyor. Sayılar ile ilgili bir video izlettirirken sekiz sayısının üstünde otlar vardı, biçerdöver geldi o otları kesti. O kadar dikkatlerini çekti ki hayatlarındaki bir parçayı orada gördüler. Bu şekilde örneklendirmeler yapılırsa bu şekilde konulara entegre edilse bölgeye göre çok daha faydalı olabilir (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Öğretim programı temasının ikinci hususu *içerik* alt boyutudur. İçeriğin yoğun olduğunu, konuları yetiştirmede zorluk çektiklerini ayrıca daha basit, az ve öz kelimelerin verilmesi gerektiği hakkında öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir. “Bazı konularda çok ağır kelime grupları yer alıyor. Bazı kelimeleri ben bile hiç görmemişim. Bence biraz daha basite indirgenebilir. Öğrencilerin daha çok zevk almasına yönelik yapılabilir, daha sık kullanılan kelime grupları verilebilir diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen), “Özellikle tenseler [zamanlar] konusuna verilen süreler çok az. Yetiştirmekte zorluk yaşıyorum. Ders saati daha fazla olabilir ya da ünite sayıları azaltılabilir. On tane ünite var, bence çok fazla (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Bir ünitenin içinde iki konu var. Ders

saati yetersiz, listenig speaking yapmaya vakit yok. Konular tam oturmadan hızlı hızlı geçmek zorunda kalıyorum (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Çok fazla gereksiz kelimeler var. Altıncı sınıf çocuğu için 'buna da ne gerek var' dedirten çok fazla şey var. Köy okulundaki çocuk içinde gereksiz. Şehir merkezindeki çocuk içinde gereksiz. Altıncı sınıflarda Lunapark ünitesi var. Hayatında hiç lunapark görmeyen çocuklara "Dönme dolaba, atlıkarıncaya binince ne hissedersin?" diye soruyoruz. Çocuk o aletleri hiç bilmiyor ki ne hissetmesi gerektiğini nereden bilsin. Programın genel olarak sıkıntısı var. Mesela günümüz koşullarına uygun değil (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen)

İçeriğin yoğun olmadığı, sadece hazırbulunuşluktan kaynaklanan sıkıntıların olduğu ve sınav sisteminden kaynaklı sıkıntılar çektikleri öğretmenlerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır. "İngilizce dersi içeriği yoğun değil aslında. İlkokul 2'den itibaren sarmal bir sistem. Çocuklar sistemin önceki adımlarında sıkıntılar yaşadığı için ortaokulda daha sade anlatmam gerekiyor. Eski konuları tekrar anlatmak zorunda kalıyorum" (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen), "Program esnek aslında, öğretmen kendi öğrenci durumuna göre şekillendirebilir konuları ama bizim elimizi bağlayan ve yetiştirilmesi gereken sınav sistemi var" (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen).

Öğretmenler İngilizce dersindeki kültürlerarası içerik sayesinde öğrencilerin ufuklarının geliştiğini ve farklı deneyimler elde ettiklerini düşünmektedirler. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri şu şekildedir. "Bir tur rehberi gibiyim. Böyle dünyayı dolaştırıyorsun bir anda. Çocuğu sınıftan alıyorsun, farklı bir yere götürüyorsun gibi" (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), "Holidays [tatil] ünitesiyle birlikte çocuklarla farklı yerlere tatile gittik, Yummy breakfast [lezzetli kahvaltı] ünitesiyle Fransa'da kahvaltı yaptık, Festivals ünitesiyle de ülkelerin festivallerini gördük" (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen).

İngilizce farklı bir kültür demek. Hangi ülkeye gitmek isterdiniz deyince, "Ankara, İstanbul" diye cevap verdiler. Bilgileri ve ufukları o kadar. İngilizce kitaplarındaki bilgiler ufuklarını açıyor. Bazen çok şaşıyorlar. Ülkeler ünitesi ile farklı ülkeleri, yiyecekler ünitesi ile de farklı yiyecekleri tanıyabiliyorlar. Başka insanların başka yerde farklı şekilde yaşadıklarını ve istedikleri zaman da onlar gibi yaşayabileceklerini görüyorlar (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen)

Beşinci sınıflarda Movies [Filmler] ünitesi var. Hayatında hiç sinemaya gitmeyen öğrencilerimiz vardı. Rehberlik servisinin küçük bir sınıfı vardı. Orayı bilet gişesi yaptık. Öğretmenler kağıttan bilet yaptılar. Patlamış mısır sattılar, sembolik bir lira gibi. Nasıl olduğunu görsünler diye. Akıllı tahtadan film açtık onlara. Onlara sinema ortamı oluşturduk. Köyde İngilizce öğretmeni olunca ufuk açmamız gerekiyor (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Öğretim Programı temasının üçüncü unsuru olan *eğitim durumları* boyutunda öğretmenlerin ders kitaplarını yeterli bulmadıkları, alternatiflerin olması gerektiği ve bu duruma karşı neler yaptıkları şu şekilde ifade edilmiştir. "Yeni gelen ders kitaplarını beğenmedim ben. Sürekli listening aktiviteleri var ve çoğu köy okulunda bunu yapamazsınız zaten. Bizim okul çoğu okula göre iyi olmasına rağmen zor yapıyoruz çoğu zaman" (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen), "Kitaplar konuşma açısından yetersiz. Dinleme

aktiviteleri ise teknik açıdan yetersiz, ses dosyalarına ulaşmada sıkıntı çekiyoruz. Mecburen kaynak kitap aldım” (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen), “Kelimleri çocuklara sürekli not aldirtıyorum. Kazanımdaki bütün kelimeler kitapta geçmiyor. Çocukların o kelimeleri önünde görmesi, hissetmesi lazım. Defterlerine kitap gibi yazdırıyorum ben de çünkü başka alternatifleri ya da ekstra kitap alabilme imkânları yok” (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen).

Ortaokullar genellikle tam donanımlı artık. Eksiği olan okul yüzde 10'luk yüzde 20'lik filandır. Sadece yüzde onluk kesim için biz niye hala kara tahta düzeniyle kitaplarımız var? Niye hala kara tahta düzeniyle öğretim programımız var? Bunu anlamıyorum. Mesela bu kitaplara barkod koysak, onları akıllı tahtaya okutsak, akıllı tahtada kitabımız açılrsa. Uygulamalar olsa çocukların tabletlerine telefonlarına yükleyebileceği (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen)

Eğitim durumları ile ilgili öğretmenlerin dersleri nasıl işledikleri, hangi yöntem teknikleri kullandıkları ve bölgesinin avantajlarını nasıl kullandıklarına dair ifadeleri şu şekildedir. “Drama tekniğini çok rahat uyguluyorum. Alan geniş, öğrenci sayısı az, her yer bizim” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen), “Birçok farklı öğretim tekniğini rahatça uygulayabiliyoruz, mesela yaşayarak öğrenme. Hayvanlar ünitesi olsun, doğa ile ilgili üniteler olsun, o derslerde dışarı çıkıp birebir canlı görerek öğretiyorum” (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen), “Animal Shelters [Hayvan barınakları] ünitesinde okulumuzun kedi ve köpeklerine çocuklarla beraber barınak yaptık” (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen).

Konuşma aktivitelerini merkezi okullarda yapmak biraz daha zor. Her bir öğrenciye bir dakika süre versen ders biter zaten. Ama bizde öyle değil durum. Çok rahat oluyor. Herkese fazla fazla süre yetiyor. Grupla öğrenme tekniklerini de uygulayabiliyorum böylece (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen)

Öğretim programı temasına ilişkin son başlık olan *ölçme değerlendirme* ile ilgili olarak sınav sisteminin ön planda olduğu, bu sisteme bağlı oldukları ama dört temel beceriye odaklanılması gerektiğine öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir. “Özellikle 8. Sınıflarda sınav stresi var, öğretmenlerin istediklerinin yapamamalarının en büyük nedenlerinden bir tanesi. Ama beceri temelli yeni tip sorular okuduğunu anlama, görsel okuryazarlıklarını artırabilecekleri güzel bir sistem. Çocukları o seviyeye getirene kadar çok uğraşyoruz” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen), “Sürekli deneme sınavı yapıyor okulda. İlkokuldaki öğrencilere bile deneme sınavı gönderiliyor. Bu yüzden test çözmeye yönelik eğitim vermek zorunda kalabiliyoruz” (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen).

Çok hevesli öğrencilerimden gelen dönütler ya da bazen sınavda kendileri bir şeyler yazabildiklerinde ben çok mutlu oluyorum. Çünkü yazma becerisi çok zor geliyor. Buna odaklanmıyoruz. Biz İngilizce öğretmenleri bile dört beceri temelli değil de teste odaklı olmuşuz. Kendileri bir cümle kurabildiklerinde ya da yazabildiklerinde beni çok memnun ediyor. Demek ki olabiliyormuş diyorum. ‘Hocam sizden sonra İngilizcemiz düzeldi, İngilizceyi sevdim’ cümleleri duyuyorum. Mezun olan öğrencilerden, ‘Sizin sayenize lisede İngilizceyi çok iyi yapıyoruz’ (Görüşme Kaydı: Öğretmen Sevinç)

4.3. Anlam

Bağlam ve süreç temalarından sonra üçüncü ve son tema olan *anlam*, öğretmenlerin köy bağlamında İngilizce öğretimine yönelik deneyimlerin kendilerinde oluşturduğu izlenimi ifade etmektedir. Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yüklediği anlamlar sunulmuştur.

Araştırma grubunda yer alan katılımcıların köy okulunda İngilizce öğretmeni olarak yaşadıklarına yükledikleri anlam hakkındaki ifadelerinden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Verilerden elde edilen bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin Köyde İngilizce Öğretmeni Olmaya Yükledikleri Anlam*

Tema	Kod	Katılımcılar	Metaforları
Anlam	Rehberlik	Neşe Öğretmen	Bir nevi anne baba olmak.
		Mahmut Öğretmen	30 40 öğrencinin abisi olmak.
		Deniz Öğretmen	Karanlıkta mum olmak.
	Öğreticilik	Sevinç Öğretmen	Doğan güneşin yükselişini izlemek.
		Alparslan Öğretmen	Seven insan için hobi.
	Keyif	Yiğit Öğretmen	Memleketine dönen Alamancı kuzen olmak.
	Gerileme	Bahar Öğretmen	Körelen bir bıçak.
	Yabancılık	Yasemin Öğretmen	Pamuk prenseslik.
Ferhat Öğretmen		Almanya'da Fransızca konuşmak.	
Güçlük	Sude Öğretmen	Akıntıya karşı yüzmek.	

Tablo 4.3. incelendiğinde, köy okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik *Anlam* boyutundaki görüşleri; *rehberlik*, *öğreticilik*, *keyif*, *havalı olma*, *gerileme*, *yabancılık* ve *güçlük olmak* üzere yedi başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin kavramlara yükledikleri olumlu-olumsuz anlamlar edinmiş oldukları deneyimleri ile birlikte her bir başlık ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Öğretmenlerin neden bu metaforları kullandıklarına dair ifadelerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

Rehberlik metaforu İngilizce öğretmenlerinin köy okulundaki öğrenciler için sadece öğretmen olmadıkları, onlar için anne baba gibi, ağabey gibi ya da karanlıklarını aydınlatmak gibi onlara yol gösterdiklerine dair ifadelerini içermektedir. "30 40 öğrencinin abisi olmaya benzetiyorum. Çocukların arkalarından evlerine girene kadar bakıyorum. Annesi babası gibi sahip çıkıyorum. Montlarını giydiriyorum, kapüşonlarını takıyorum. Onları kendi çocuklarım gibi görüyorum" (Görüşme Kaydı: Mahmut Öğretmen). "Karanlıkta mum gibisin, karanlığı aydınlatmaya benzetiyorum" (Görüşme Kaydı: Deniz Öğretmen).

Çocukların okuldaki anne babaları bizleriz. Onların sorunlarını dertlerini dinlemek. “Aa tamam ben dersi anlatayım, bunu öğrensin, evime gideyim” değil. Öyle insanlar olmamalıyız bence. Onların derdi bizim derdimiz olmalı, onların sevinci bizim sevincimiz olmalı. Ben hep böyle düşündüm, bu yaklaşımla yaklaştım (Görüşme Kaydı: Neşe Öğretmen)

Öğreticilik metaforu öğretmenlerin, öğrenci gelişimine şahit olduklarına yönelik ifadelerini içermektedir. “Doğan güneşin yükselişini izlemek gibi. Hem gerçek anlamda izliyoruz sabahları erkenden hem de gün doğumuna yani öğrencilerin doğuşuna şahit oluyoruz. Elimizde büyüyorlar, gelişiyorlar. Beni gerçekten çok motive eden bir şey” (Görüşme Kaydı: Sevinç Öğretmen).

Keyif metaforunda İngilizce öğretim sürecinin bir hobiyeye benzetildiği ve süreçten keyif alındığına dair ifadeler yer almaktadır. “Seven insan için hobi gibi, bir de ders saatleriniz az. Zorunlu bir meslek yapıyor gibi değil de. Hatta okulu bile özlüyorum” (Görüşme Kaydı: Alparslan Öğretmen).

Havalı olma metaforu ile İngilizce öğretmenlerinin bilgisinden dolayı kendini havalı bulduğu ve farklı kişilik yapısına sahip oldukları belirtilmiştir.

Memleketine dönen Alamancı kuzene benzetiyorum [kendimi]. Farklı kültürden geldikleri için farklı auraları (havaları) var. Araya bir iki Almanca kelime ilştiriyorlar. İngilizce öğretmenleri de köyde biraz öyle. Kişilik yapıları farklı. Cümle arasına arada İngilizce kelime filan sokuşturuyorlar (Görüşme Kaydı: Yiğit Öğretmen)

Gerileme metaforu öğretmenlerin, ileriye gidemediklerinin, hep aynı konuları işlediklerinin ifade edilmesidir. “Bu sene İngilizce 100’e kadar saymayı öğrendik tamam, yazın tatil oluyor, seneye sil baştan tekrar başlıyoruz 100’e kadar öğrenmeyi. Çünkü unutmuş oluyorlar. Hep aynı şeyleri işliyorum ileriye gidemiyorum” (Görüşme Kaydı: Bahar Öğretmen).

Yabancılık metaforu ile öğretmenlerin kendilerini ilgili bağlama ait hissetmediklerine ait görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: “Pamuk prensese benzetiyorum [kendimi]. Aslında bir prensesim ama ilgi yok. Sınıfa girince saat 12 puf külkedisi gibi” (Görüşme Kaydı: Yasemin Öğretmen), “Benim dilimi anlamayan bir ülkenin içinde kalmış gibi. Almanya’da Fransızca konuşmak gibi” (Görüşme Kaydı: Ferhat Öğretmen).

Güçlük metaforu İngilizce öğretiminde zorluk yaşandığına dair ifadeler içermektedir. “İngilizce’ye ne gerek var düşüncesi çok fazla, akıntıya karşı yüzmek gibi görüyorum” (Görüşme Kaydı: Sude Öğretmen).

Bulgular genel olarak incelendiğinde, *bağlam* boyutunda fiziki koşullar, ekonomik koşullar, sosyal koşullar ve eğitimsel koşulların ön plana çıktığı; *süreç* boyutunda veli niteliği, öğrenci niteliği, öğretmenlik, okul idaresi ve öğretim programı ön plana çıktığı;

anlam boyutunda ise rehberlik, öğreticilik, gerileme, güçlük, keyif, yabancılık ve havalı olma gibi bir kısmı olumlu bir kısmı olumsuz başlıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Her bir başlık tartışma bölümünde tek tek ele alınıp kuramsal çerçeve kapsamında tartışılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında bulgular ve sonuçlar tartışılmış bulunan sonuçlardan yola çıkılarak sonrasında yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Köy okulunda İngilizce Öğretmenliği yapan öğretmenlerin deneyimleri incelenmiş; bağlamda yaşadıkları “an” artık “anılara” dönüşerek bağlam, süreç ve anlam boyutlarında verileri ortaya çıkmıştır. Bulgularda birbirine benzer durumlar bir arada verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların geçmişine ilişkin hikâyeleri genel olarak incelendiğinde, İngilizce öğretmeni olmaya yönlendiren etmenlerin, ailede öğretmen bireylerin olması, öğretmenliğe duyulan ilgi, öğretmenlerin model alınması gibi etmenler ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenlerin göreve başlamadan önce köy ortamı gördüğü ancak bazı öğretmenlerin atanmalarıyla beraber ilk defa köy ortamı gördüklerinden bahsetmişlerdir. Hatta ilk defa köy ortamı gören öğretmenlerin fiziki koşulları alışmakta zorluk çektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin göreve başladıkları ilk gün heyecanlı ve hevesli olduğu bu durumun ilerleyen yıllarda da devam ettiği ortaya çıkmıştır. Tüm okulların merkeze en az yaklaşık 10 dakika en uzak ise yaklaşık 60 dakika mesafede oldukları ve bu durumun ise; ulaşım anlamında zorluk olduğu ama aynı zamanda da görmezden gelinecek de bir konu olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Bulguların *bağlam* boyutu incelendiğinde bazı öğretmenlerin *fiziksel koşullarda* sıkıntılar yaşadıklarından bazılarının ise bu duruma alıştıkları ve bu olumsuz durumlara karşı alternatifler ürettikleri saptanmıştır. Fiziksel koşullar temasında yer alan *alt yapı eksikliklerinden internet, ısınma, elektrik ve suyun* olmaması gibi eğitim-öğretimi etkileyen sorunlar yaşadıklarını ve bu durumun eğitim öğretim sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; öğretmenlerin benzer olumsuz fiziki koşullarda zorlandıkları görülmektedir. Demir ve Arı (2013), yaptıkları araştırmada Çanakkale bölgesindeki öğretmenlerin okullardaki alt yapı yetersizliklerine yönelik sorunlar yaşadığını, Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) kırsal bölgedeki sınıf öğretmenlerinin sorunları ile ilgili araştırmalarında, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birinin ısınma sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak araştırma bulgularında

öğretmenlerin fiziksel koşullara alıştıkları ve öğretim etkinliklerini bu durumlara göre hazırladıkları, ayrıca fiziki olumsuz koşulların sadece kırsalın durumu olmaktan çıktığı merkezi bölgelerde de benzer aynı durumun yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Ekonomik koşullar bulgusu incelendiğinde kırsal kesimdeki çocukların okul çıkışı ailelerine tarım ve hayvancılık gibi işlerde yardımcı oldukları görülmektedir. Böylece okul derslerine yeteri kadar vakit ayırmadıkları ve bu durumun İngilizce öğretim sürecinin olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer bulgulara Gökçek ve Toker'in (2015) çalışmasında öğrencilere evde sorumluluklar verildiği yine Şekerci'nin (2000) çalışmasında ise kırsal bölgedeki ailelerin çocuklarına ırgatlık ve çobanlık yaptırdıklarına ya da teşvik edildiği şeklinde ulaşılmıştır. Zhang ve Sheu (2013) Tayvan'daki kırsal okullarında yaptıkları çalışmalarında köydeki ailelerin eğitime etkisi ile okulların var olan şartlarının öneminden bahsederek, uygun yatırımların yapılması ve öğrenci performansının gelişim gösterebileceğini söylemişlerdir. Özellikle kırsal kesimlerdeki öğrencilerin sadece okulda değil okul sonrasında da farklı şekillerde ailelerine yardım ettikleri hatta bu durumun ders başarısına olumsuz etkilediği görülmektedir. Ancak *sosyal koşullar* teması bulguları incelendiğinde ise; kırsal kesimde kırsal çocuklarının buldukları bağlama göre dikkat dağıtıcı unsurların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta araştırmada bunun yanında bölgedeki öğrencilerin doğal beslendiği ve belirli saatlerde uyuyup uyandığı ve ders esnasında algılarının daha açık olduğu bulgusu da elde edilmiştir. Bu durum kırsalın avantajları arasında kabul edilmektedir. Benzer sonuç Gökçek ve Toker'in (2015) çalışmasında öğrencileri olumsuz etkileyen uyarıların fazla olmaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Kentlerdeki çocukların bilgisayar, tablet gibi teknolojik unsurlarla çok vakit geçirdikleri; özellikle sosyal medya, oyun, cep telefonu gibi birçok unsur ile çok vakit geçirmelerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Yani kırsalın da avantajlı durumlarının da olduğu açıkça belirtilmiştir.

Öğretmenlerin belirttikleri İngilizce öğretimini sağlamada *eğitimsel koşullar* içerisinde bulunan *okul olanakları ve sınıflarındaki materyal eksikliğidir*. Kırsal alanlarda kütüphane, kantin ve spor alanları gibi yerlerin olmadığı; sınıf içinde ise öğretim etkinliklerini gerçekleştirilmede sorunlar yaşandığı katılımcılar belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde (Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018; Demir ve Arı, 2013; Karataş ve Çakan, 2018; Parker, 2006; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Tösten, Hal ve Ergül, 2015) materyal eksiklikleri gibi olumsuz eğitimsel koşullarla sıkça karşılaşıldığı görülmektedir. Ancak araştırmada, kırsaldaki öğretmenlerin kendi çabaları ile bu olumsuz durumu ortadan

kaldırdıkları ve kendi imkanlarıyla materyal eksikliklerini tamamladıkları görülmüştür. Böylece kent ve kırsal arasında eşitsizlik ortadan kaldırılmıştır. Feyman'ın (2006) araştırmasında, genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sınıflarının kalite düzeylerinin, deneyimli öğretmenlerin sınıflarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan katılımcıların mesleklerinde yeni olduğundan dolayı daha hevesli ve yeniliğe açık oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın *eğitimsel koşullar* boyutunun diğer önemli sonucu; köy okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi açısından avantajlarından biri de *sınıf mevcutlarının az olmasıdır*. Eğitim durumları kapsamında mevcudun az olması öğrencilerle birebir ilgilenilmesine ve farklı öğretim tekniklerinin sorunsuzca uygulanmasına zemin hazırlamaktadır. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasının İngilizce öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Birçok araştırmada (örn., Akbari, 2015; Gök Çatal, 2015; Erdem, 2016; Fragozo, 2011; Kaplan, 2013; Özdemir, 2016; Yılmaz, 2008) yabancı dil öğretimi için yüksek sınıf mevcutlarının elverişli olmadığı tespit edilmiştir. Soner (2007) kalabalık mevcutlu sınıfların öğretim sürecini olumsuz etkilediğini, Sevinç'in (2006) araştırması da sınıf mevcut sayılarının benzer şekilde fazla olduğunu ve bu durumun öğrenci bireysel farklılıklarını dikkate almayı engellediğini dile getirmiştir. Günday'ın (2007) çalışmasında özellikle dinleme, konuşma veya anlama becerilerinin geliştirilmesinde birebir diyalogların önemli olduğunu ve sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olmasından dolayı İngilizce becerilerinin öğretimini gerçekleştirmenin güç olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf mevcudunun az olmasından dolayı çeşitli etkinliklere daha çok yer verdikleri, farklı öğretim teknikleri kullandıkları hatta öğrenci öğretmen ilişkilerinin daha da kuvvetlendiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Bulguların *süreç* boyutu incelendiğinde; *veli niteliği* temasının alt başlığı olarak iletişim problemi ortaya çıkmıştır. İngilizce öğretiminde, öğretmenler kırsal bölgelerde görev yapmanın beraberinde getirdiği pek çok farklı sorun ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Araştırmada, kırsaldaki okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunların birisinin de *iletişim problemleri* olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucu da alan yazındaki birçok başka araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir (örn., Atmaca, 2004; Karataş ve Çakan, 2018; Özpınar, 2008; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Yılmaz ve Şekerci, 2016). *İletişim* ile ilgili öğretmenlerin veliler ile iletişim kuramadıkları, velilerin öğretim sürecini desteklemedikleri ve eğitime bakış açılarının olumsuz oldukları bulgusu ortaya çıkmıştır. Velilerin eğitim gören çocuklarına karşı ilgisiz oldukları tarlalara bakılması gerektiği ya da

zenginliklerinden dolayı okuması gerekmedikleri belirtilmiştir. Ama bunun yanında eğitimi destekleyen ve özellikle İngilizce eğitimine önem veren velilerin olduğu da araştırmada ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bu araştırmada olumsuz durumlara ek öğretmenlerin karşılaştıkları iletişim sorunlara alternatif çözümlerde bulmuşlardır. Öğretmenler okula gelmeyen velilerin evlerine giderek ya da öğrencilerin akrabalarıyla iletişime geçerek öğrencilerin durumlarını velilere ulaştırmışlardır. Hatta kırsaldaki insanların daha samimi ve içten davrandıkları ve koşullardan dolayı çocuklarının okumalarını isteyen velilerin de olduğu bulgusuna erişilmiştir.

İngilizce öğretiminde öğretim sürecini etkileyen etmenlerden biri de öğrenci niteliği temasının alt başlığı olan *öğrenci güdülenmesidir*. Bu sadece İngilizce öğretim alanında bir sorun değildir. Örneğin, Baykul (2003) yapmış olduğu bir çalışmada matematik öğretiminde başarıyı etkileyen unsurlardan birinin öğrencilerin derse olan ilgisi ve güdülenme düzeyi olduğunu ortaya koymuştur. Birçok öğrencinin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği yaşadığı da bilinmektedir (Paker, 2006). Öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamış olmaları da dil öğretimini etkileyen unsurlardandır. Kentlerdeki öğrencilerin güdülenmesini sağlama noktasında çevresel koşullardan yararlandığı ama kırsaldaki çocukların güdülenmesinde engeller yaşandığı araştırmada belirtilmiştir. Bu noktada kırsaldaki öğretmenlere daha çok görev düştüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin *hazırbulunuşluk* düzeylerindeki eksikliklerinin İngilizce öğrenmeyi etkilediği ve zorlaştırdığını katılımcılar deneyimlemişlerdir. Aynı şekilde Gökçek ve Toker de (2015) yaptıkları çalışmalarda kırsal bölgelerdeki matematik öğretiminde öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Buna göre öğrenci boyutundaki dezavantajlar olarak; öğrencilerin ön öğrenme eksikliklerinin çok fazla olması, öğrenci motivasyonlarının düşük olması ve matematiğe karşı ilgisiz olma durumları ortaya çıkmıştır. Bu konuda Çiftçi de (2010) araştırmasında kırsal bölgedeki öğrencilerinin ilkokuldan eksiklerinin olduğunu ve derse karşı ilgisiz olmalarının eğitime doğrudan yansıdığını belirtmiştir. Ancak araştırmada, köy okullarında ilkokul ve ortaokulun bir arada olması avantaj olarak gösterilerek hazırbulunuşluk seviyelerinin düzeltilmesi için bir avantaj olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca hazırbulunuşluk düzeylerinin gelişimini sağlamada kırsalın alternatifleri kullanılabileceği öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Okulların merkeze uzak olmasından dolayı öğretmenler öğlen araları ya da boş derslerinde eve gidemedikleri ve öğrenciler ile daha çok vakit geçirdiklerinden bahsedilmiştir. Bu gibi olumsuz durumları olumluya çevirerek öğrenin öğretim sürecine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın diğer önemli sonucu ise; öğrencilerin ders sonrasında yeteri kadar tekrar yapmadıkları, bunun da öğrenmenin kalıcılığını etkilediği, İngilizce öğreniminin güçleştirdiği ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu, ders dışı tekrar ile ilgili Erdem'in (2016) çalışmasında elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin verilen ödevleri yapmadıklarından ve ders öncesi ve sonrası tekrarların yapılmamasının, öğrenci öğrenmelerini ve öğrenmenin pekişmesini engelleyen faktörlerden olduğundan bahsedilmiştir. Öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları yabancı dil öğretimindeki başarısızlık sebeplerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derste öğrenilenlerini düzenli ve yeterli bir şekilde tekrar etmemelerinin, onların sınav dönemlerinde yüklerinin artmasına ve sınavlarda başarılı olmalarını etkileyen önemli sebeplerden biri olduğu söylenmiştir (Doğan, 2009). Araştırmada, öğrenci niteliği boyutunun son unsuru olarak *dili kullanma fırsatı* yer almaktadır. Açıkçası katılımcılar öğrencilerin dili kullanma fırsatı açısından yeterli olanaklara sahip olmayışlarını bir engel olarak hissetmektedirler. Bunun güdülenme açısından da bir engel olduğu zaten bellidir, zira köy ortamında öğrencilerin İngilizce konuşan insanlarla karşılaşma olasılığı son derece düşüktür. Ama yine de birçok köyde yurtdışında yaşayan, yılın belli dönemlerini köyünde geçiren insanlar da vardır. Bu insanlar öğrenciler açısından hem motivasyonel hem de pratik açılarından bazı olanaklar sağlayabilir. Benzer şekilde Soner (2007) çalışmasında yabancı dili pratik yapma ya da kullanma imkânlarının okul dışında olmamasının yabancı dil öğretimini etkilediğinden bahsetmiştir.

Araştırma bulguları arasında yer alan, süreç boyutunun alt teması olan *öğretmen nitelikleri* oldukça önemli sonuçlardan birisidir. Özellikle çocukların İngilizce öğrenme ve gelişiminde, nitelikli öğretmenin etkisi büyüktür. Nitelikli bir öğretmen eğitim programının olması gereken önemli özelliklerinden birisinin olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Cochran-Smith ve Zeichner 2005; Akt: Atay-Turhan, Koc, Isiksal ve Isiksal, 2009). Özellikle kırsaldaki öğretmenlerin İngilizce öğretimi dışında okullarda rehberlik yaptığı, boya, badana gibi işlerle okulları güzelleştirmeye çalıştıkları ve okulların materyal eksiklerini kendileri tamamladıkları gibi farklı hizmetler yaptıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularına paralel olarak Çam Aktaş (2016) çalışmasında, öğretmenlerin kırsalda sadece öğretimi sağlamadığı, aynı zamanda öğrencilerle daha çok vakit geçirdikleri ve onlara rehberlik hizmeti de verdikleri bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan rehberlik dersinin önemini de ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Gökçek ve Toker (2015) çalışmalarında kırsal kesimdeki öğretmenlerin öğrenciyle daha fazla vakit

geçirebildiğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenler, kırsaldaki rehberlik hizmetlerinin olmaması durumundan ortaya çıkan eşitsizliklerin önüne geçtiklerini de belirtmişlerdir. Öğretmenler kendilerini geliştirerek ve gerekli bilgileri edinerek öğrencilere yeterli *rehberlik* hizmetleri verebilecekleri durumlar ortaya çıkmıştır. Yine benzer şekilde öğretmenlerin sırf bilgi aktaran değil rehberlik eden, öğrencileri yönlendiren bir model olduğu sonucuna varılmıştır (Arslan ve Eraslan, 2003). Ayrıca öğretmenlerin köy okulu şartlarını eşitlemek ya da daha da iyileştirmek için *fedakârlıklar* yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde kırsal kesimde bulunan fedakâr öğretmenler, okullardaki ya da bağlamdaki imkânsızlıkların onları daha çok çabalamaya zorladığını ve koşulları kendi lehlerine çevirip kırsal kesime kolayca uyum sağlayabildiklerini belirtmektedirler (Garan, 2005). Bu bulgulara ek olarak araştırmada kırsaldaki öğretmenlerin birbirleri ile olan sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğu ve koşulları iyileştirme ya da eğitim sürecini geliştirmede birbirlerine yardım ettikleri sonucuna da varılmıştır.

Öğretim programı temasına ait bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretim programının kazanımlarının kente göre düzenlendiği, müfredatın kırsal kesimdeki öğrencilere uygun olmadığı öğretmenlerce hissedildiği saptanmıştır. Benzer şekilde Gökçek ve Toker (2015) çalışmalarında mevcut matematik öğretim programının ağır olup kırsaldaki öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını; Mahoney (2003) ise kırsal alanda görev yapan öğretmenlerin programlarda kırsala dönük içeriklerle karşılaşmadıkları saptamıştır. Garan (2005) ve Çiftçi (2010) de çalışmalarında programlar oluşturulurken kırsal alandaki öğrenci özelliklerinin ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini, programlarda daha çok kent koşullarına odaklanıldığını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler, öğretim programında yer alan ifadelerin kırsal bölgelerden seçilmesi durumunda öğrenciler için daha açık ve anlaşılır olabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretim programının kırsal alanlar için uygun olmadığı; uygulamada kırsal kesimdeki öğrencilerin hiç karşılaşmadıkları yabancı yiyecekler, lunaparktaki aletlerin kavramları gibi ifadeleri anlamada sıkıntılar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında ilgili araştırmalardan farklı olarak İngilizce öğretim programının içinde yer alan ünitelerin kültürlerarası farklılıkları gösterdiği ve öğrencilerin ufuklarını genişlettiği bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer önemli sorun ise İngilizce öğretim programında *içeriğin* kırsaldaki öğrenciler için görece fazla olduğunun hissedilmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler, İngilizce ünitelerini yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Kızıldağ (2009) yaptığı araştırmada

programın yoğun olduğu bulgusuna varılmıştır. Birçok araştırmada (Aküzel 2006; Doğan 2009; Erdem 2016; Gökçek ve Toker 2015; Yılmaz 2005) mevcut İngilizce programının öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde programın yoğun olduğunun ve öğretmenlerin bütün etkinlikleri yapmaya fırsatlarının kalmadığı bulgusuna varılmıştır. Bu sıkıntının temel sebebinin özellikle ders saatlerinin İngilizce dersinin kazanımlarını gerçekleştirebilmek için yetersizliği, etkinliklerin çokluğu gibi sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise; köy okulunda İngilizce öğretiminde öğretmenler *ders kitaplarını* yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kitaptaki etkinliklerin yeterli ve etkili olmadığından bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının da öğrencilerine ek kaynaklar aldıkları belirtilmiştir. Ders kitapları ile ilgili yaşananlar başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Ders kitaplarının yeterince açık ve anlaşılır olmadığı belirtilirken aynı zamanda kitapların ilgi çekici olmadığı ve dersin hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikte olmadığı vurgulanmıştır (Aküzel, 2006). Başka bir araştırmada, İngilizce ders kitaplarında alıştırmaya dayalı etkinliklerin az olduğu ve bunun öğrenmeyi olumsuz etkilediği, ders kitaplarında seçilen temaların öğrencilerin ilgisini çekmediği ve bu durumun İngilizce öğrenmeyi zorlaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kaplan, 2013). Araştırmada ise; öğretmenlerin kitap gibi defterler tuttukları, kitap haricindeki kelimeleri tek tek öğrencilerin defterlerine yazdırdıkları ve böylece ders kitaplarındaki yetersizlikleri ortadan kaldırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın *Anlam* boyutu bulguları incelendiğinde; *rehberlik, öğreticilik, gerileme, güçlük, keyif, yabancılık* ve *havalı olma* kavramları ortaya çıkmıştır. Bulgular, önceki çalışmaların (Karadağ ve Dulay 2017; Koç 2014; Özkan ve Arslantaş 2013) ortaya koydukları sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Koç (2014), çalışmasında öğretmenlik mesleğinin çok yönlü olduğundan bahsetmiş ve mesleki başarı için farklı rollere bürünmenin önemine vurgu yapmıştır. Karadağ ve Dulay (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerle ilgili şu tipolojileri ortaya koymuşlardır: Gemi kaptanı, psikolog, sahne sanatçısı, ebeveyn, koç, teknoloji kurdu, uzman, komedyen, sihirbaz ve savaşçı. Gemi kaptanının; rehber olmayla, psikoloğun; rehberlik yapmayla, savaşçının; güçlük ile öğretmenlerde benzer anlamlar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen olmanın anlamına ilişkin katılımcıların ortaya koyduğu bir diğer bulgu da yol gösterici olmaktır. Katılımcılar öğretmenlerin yol gösterici sorumluluğu üstlendiklerini belirterek, öğrencilerine başarılı olabilmeleri konusunda rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya ait bu bulgu, birçok araştırmanın (Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Kalyoncu, 2012; Kırıl, 2015; Koç, 2014) bulguları ile

benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda yol göstericilik yani rehberlik temasının öğretmenlerin anlam bulgusuna ilişkin kavramsal kategorilerden birisi olarak değerlendirilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada bölgede olumsuz koşulların yaşandığı, bunun yanında bölgenin avantajlı bir yanında da olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Mevcut İngilizce öğretimi programı kırsal alandaki öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturabilir. Öğretmenlerin bir kazanıma dönük etkinlik düzenlerken kırsala/kente göre düzenlemeleri, bu beceriyi kazandıracak süreçlere öğretmen yetiştirme programında yer verilebilir.
- İngilizce öğretim programının içeriğinde yer alan kavramlar kırsaldaki öğrenciler için daha anlaşılır hale getirilebilir ya da kavramlar kırsaldan seçilebilir. Salam, sosis, kruvasan gibi kavramlarla birlikte daha yerel ve kültüre uygun çökelek, bazlama ya da biçerdöver gibi öğrencilerin karşılaşabilecekleri kavramlar programda yer alabilir.
- MEB tarafından, ailenin eğitime ilişkin tutumunu destekleyecek kamu spotu oluşturulup, yayınlanabilir. Böylece medya aracılığı ile eğitime ve okula ilişkin farkındalık geliştirilebilir, algı değişikliği sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma nitel yöntem kullanılarak sadece öğretmenlerin katılımıyla yapıldığı için elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bakış açısıyla sınırlıdır. Yeni araştırmalar öğrenci ve veli gibi diğer paydaşları da dahil ederek, kırsalda İngilizce öğretimine ilişkin daha geniş bir bakış açısı sunabilir.
- Görüşme tekniği ile elde edilen bulgulara paralel olarak başka ölçekler de kullanılarak sonuçların teyit edilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma program ve ders kitaplarına ilişkin bazı katılımcıların olumsuz görüşlerini ortaya koysa da, bu saptamalar kişisel görüşe dayalıdır. Dolayısıyla, programı ve ders materyallerini kırsal-kent bağlamında doğrudan inceleyen çalışmalar daha ayrıntılı bilgiler verecektir.

KAYNAKÇA

- 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
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401.
- Akuzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi: Adana Örneği*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anılan, H., Kılıç, Z. ve Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 149-172.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., & Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a difference for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (6). Retrieved [date] from <http://jrre.psu.edu/articles/20-6.pdf>
- Arı, A. (2014). Teacher opinions about evaluation of 6th grade English lesson curriculum in primary schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (2), 172-194.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 9-27.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan İ., ve Fidan T., (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*. 19, 80-95.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (6), 43-59.
- Babacan, R. (2006). *Mesudiye ve Ayrancı köylerinde eğitim ve çevre ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler. Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups (41-49). In Somekh, B. and Lewin, C. (Eds.). *Research methods in social sciences*. London: Sage.
- Basun, B. ve Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (227), 271-288.
- Baykul, Y. (2003). *Matematik öğretimi ve bazı sorunlar*. Matematikçiler Derneği, http://matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=44:matematikogretimi-ve-bazi-sorunlar-&catid=8:matematik-kosesimakaleleri&Itemid=172 sayfasından erişilmiştir.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.

- Booth, S. (1992). *Learning to program: A phenomenographic perspective*. (Göteborg studies in educational sciences 89). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Boyer, W. A. & Bandy, H. (1997). Rural teachers' perceptions of the current state of inclusion: Knowledge, training, teaching practices, and adequacy of support systems. *Exceptionality*, 7 (1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturma çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25 (6), 435-437.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 837-848.
- Çam Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16-30.
- Çapuk, S. ve Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *Turkish Studies*, 12 (25), 193-212.
- Çelebi, M. ve Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 17.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çiftçi, Ş. K. (2010). *Kırsal bölgelerdeki matematik eğitimi sorunları: Öğretmen ve öğrenciler açısından bir değerlendirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126.
- Demirel, Ö. (2004). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı öğrenme*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. .
- DeYoung, A. J. & Kannapel, P. J. (1999). The rural school problem in 1999: A review and critique of the literature. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2), 67-79.
- Diñçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dunne, F. (1978). Small-scale rural education: Prospects for the eighties. *Speeches/Meeting Papers*. ERIC:ED149944.

- Dunne, F. & Carlsen, W. S. (1981). Small Rural Schools in the United States: A Statistical Profile. *Reports-Research; Numerical/Quantitative Data*. ERIC:ED206436.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertemel, A. V. ve Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 5 (4), 683-690.
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. İçinde Y. Özden (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Fedele, D. A., Barnett, T. E., Everhart, R. S., Lawless, C., & Forrest, J. R. (2016). Comparison of asthma prevalence and morbidity among rural and nonrural youth. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 117 (2), 193-194.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fragozo, C. (2011). Benefits and challenges of teaching English in Brazilian regular schools. *BELT Journal*, 2 (1), 17-26.
- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gökçek, T. ve Toker, S. (2016). Ortaokul öğrenci ve öğretmenlerinin kırsaldaki matematik eğitimine bakış açıları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33 (2) , 43-67.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgım, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Hobbs, R. (1994). Pedagogical issues in U.S. media education. *Communication Yearbook*, 17.
- Howley, A. & Pendarvis, E. D. (2002). *Recruiting and retaining rural school administrators*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, AEL.
- Işık, E. (2019). *Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 471-484.

- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi: Antalya ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karadağ, E. ve Dulay, S. (2017). *Öğretmen tipolojileri: Öğretmenler sınıfta nasıl davranır?* Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları. Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17 (2), 834-847.
- Karataş, A.ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 207-220.
- Kay Sather B.& Adrienne E. H. (1989). Recruiting and retaining rural teachers: Some reported alternatives. *Journal of Rural and Small Schools*, 3 (3), 22-27.
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the middle school English language curriculum developed in 2012 utilizing Stake's countenance evaluation model*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 57-65.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1 (3) 188-201.
- Koç, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 47-72.
- Korkmaz, S. (1999) *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kurt, H. (2003). *Türkiye'de Köy-Kent Çelişkisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlanması. A. A.Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* 19-45. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lahren, S. L. Jr. (1983). The problem of recruiting and retaining teachers for rural areas: An application of anthropological concepts and methods in a department of education. *Reports-Descriptive;Speeches/Meeting Papers*. ERIC: ED243640.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20 (2), 133-139.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mahoney, C. R. (2003). *Mathematics education in rural communities: A mathematician's view a working papers series*. Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics Research Symposium, Ohio University, Ohio.
- MEB. (2006a). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Mete, A. Y. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları- nesnel çözümleme / öznel tanıklıklar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERL_YKLERI.pdf adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Monk, H. D. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future Children*, 17 (1), 155-174.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. New York: Routledge.
- Özdemir, A. N. (2016). *Devlet okullarında İngilizce öğretimindeki başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 311-330.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretimini sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumu*, 1-3 Eylül, 684-690.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2014). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 109-128.
- Parsons, W. (1996). Crises management. *Career Development International*, 1 (5), 26-28.
- Resmi Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21 (6), 1123-1129.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağ, R. (2007). *Öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Salma, C. (2020). *İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıf ortamlarının çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Schultz, S. K., Arndt, S., Lutz, G. M., Petersen, A., & Turvey, C. L. (2002). Alcohol use among older persons in a rural state. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 10 (6), 750-753.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for desearchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sevinç, K. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sidat, E. & Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (3) , 253-261.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Steffes, T. L. (2008). Solving the "Rural school problem: New State aid, standards and supervision of local schools, 1900–1933. *History of Education Quarterly*, 48 (2), 181–220.
- Şekerci, C. (2000). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 63-66.
- Şenol, E. (2019). Büyükşehir statüsündeki illerde kırsal nüfusun tespit: Ordu ili örneği. *Türk Coğrafya Dergisi*, 72, 53-63.

- 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.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Theobald, P. & Nachtigal, P. (1995). Culture, community, and the promise of rural education. *Phi Delta Kapan*, 77 (2), 132-136.
- Tösten, R. , Han, B. ve Ergül, H. F. (2016). Diyarbakır'daki kamu okullarının yönetim sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (65), 433- 450
- Tuğaç, A., Yurt, İ., Ergil, G., Sevil, H. T. (1970). *Türk köyünde modernleşme eğilimleri araştırması rapor-1*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Tuncel, İ. (2008). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 41-63.
- Tuncel, İ. (2014). Eğitimde program geliştirme. H. Şeker (Ed.), *Program geliştirmenin kuramsal temelleri* (3. Baskı s.19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2021 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Turan, S. ve Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 116-128.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Vygotsky, L. S. (1965). *Thought and language*. Boston, MA: The Massachusetts Institute of Technology.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.
- Yenilmez, K. & Küçükay, S. (2021). Kırsalda öğrenim gören öğrencilerin uzamsal zekâ, uzamsal yetenek ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6 (1), 31-45.
- Yerlikaya, A. (2000) *Köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, C. (2005). *İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (1) 74-63.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)*. Yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.
- Yurdakul, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zhang, L. C. & Sheu, T. M. (2013). Effective investment strategies on mathematics performance in rural areas. *Qual Quant*, 47, 2999–3017.

EKLER
Ek 1. Etik kurulu izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.02.2022-E.168697



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-168697
Konu : Zeliha Nur ÖZTEKİN

11.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

10.134.1.135

İlgide kayıtlı başvurunuz 9/02/2022 tarih ve 02-2 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

10.02.2022

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:
Sayın Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSNNSP41E2H Ptu Kodu: 10362
Adres: Pamukkale Üniversitesi Kurum Merkezi Kampüsü
Yenişehir 0 (258) 0 Fakülte 0 (258) 0
e-Posta: info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ Sayfı: www.pau.edu.tr
Kep Adresi: pamukkale@trb01.kep.tr

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebis>

Bilgi için: Ayyun TÜRKÜN
Ünvanı: Belim Etik Sorumlusu



Tel No: 2582961805

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.03.2022-186354



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-17480297-602.04.02-46130948
Konu : Ölçek Uygulama İzni
(Zeliha Nur ÖZTEKİN)

21.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 numaralı Genelgesi.
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 07.03.2022 tarihli ve E-93282220-302.08.01-178839 sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 19.03.2022 tarihli ve E-17480297-602.04.02-46027188 sayılı onayı.

İlgi (a) genelge doğrultusunda ve ilgi (b) yazı ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 173483009 numaralı öğrencisi Zeliha Nur ÖZTEKİN'in "İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik deneyimlerinin fenomenolojik temelde incelenmesi" konulu çalışmasına veri toplamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerden ölçek aracılığıyla veri toplama talebi, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak covid-19 tedbirleri alınarak yapılmasını, uygulamalarda sadece ekte sunulan imzalı ve mübütü veri toplama araçlarının kullanılmasını ve kişisel bilgiler istenmeyecek şekilde uygulanması ilgi (c) onay ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Enver KIVANÇ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-İlgi Müdürlük Onayı (1 Sayfa)
2-Anket ve Araştırma Ön İnceleme Formu (1 Sayfa)
3-Anket ve Ölçek Formları (30 Sayfa)

Dağıtım:

- Gereği:
-Tüm İlçe Kaymakamlıklarına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri)
-Merkez Tüm Okul-Kurum Md'lerine

- Bilgi:
- Pamukkale Üniversitesine
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Adres : Muş Hükümet Konağı Kat:1.M.E.B

Telefon No : 0446 232 35 83
E-Posta: muşegitim@milli.gov.tr
Kep Adresi : muş@milli.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mehb-ibys>

İlgi için: Mustafa ÖNER

Ünvan : Şef

İnternet Adresi: <https://www.meb.gov.tr/>

Faks: 436211998

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://resimgecelik.gov.tr/adresimiz> cbc8c-1e3c-34c7-b5c9-3ee0 link ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/mehb?eK=5256&eD=B3UN9M0FF0&eS=186354> adresinden yapılabilir.

Ek 3. Onam Formu

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “İngilizce Öğretmenlerinin Köy Okulunda Çalışmaya Yönelik Deneyimlerinin Fenomenolojik Temelde İncelenmesi” başlıklı araştırma “Zeliha Nur Öztekin” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: İngilizce Öğretmenlerinin Köy Okulunda Çalışmaya Yönelik Deneyimleri hakkında bilgi toplamak

Süresi: 1 saat

Araştırmanın Yürütüleceği Yer:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

e-posta:

İmzası:

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Hocam,

“İngilizce Öğretmenlerinin Köy Okulunda Çalışmaya Yönelik Deneyimlerinin Fenomenolojik Temelde İncelenmesi” başlıklı araştırma kapsamında, en az bir yıl köyde İngilizce öğretmenliği deneyimi olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmaktayız. Amacımız siz değerli öğretmenlerimizi değerlendirmek değil, sizin bakış açınızdan bir durumu anlamaktır.

Hazırlanan görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcının kişisel bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümde katılımcının bağlamsal bilgileriyle ilgili sorular, üçüncü bölümde katılımcının eğitim-öğretim sürecindeki faaliyetlerine ilişkin sorular, dördüncü bölümde ise katılımcının yaşadıklarını nasıl anlamlandırdığına ilişkin sorular bulunmaktadır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için izniniz dâhilinde kaydedilecektir. Görüşme kaydı, araştırmacı tarafından kimseyle paylaşılmayacak, üçüncü kişilerden tamamıyla saklanacaktır.

Görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilip başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Zeliha Nur ÖZTEKİN

İngilizce Öğretmeni

Pamukkale Üniversitesi EPÖ

Yüksek Lisans Öğrencisi

2. Bölüm: Bağlamsal Bilgiler
2.1 Sizi, öğretmen -İngilizce öğretmeni- olmaya yönlendiren etmenler nelerdir?
<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel unsurlar (çocukluktan gelen istek, meslek sevgisi, üniversiteye giriş puanı, yurtdışında doğmuş olmak, merak, dile yatkın olmak...)
<ul style="list-style-type: none"> • Aile ve sosyal çevreye ilişkin unsurlar (aile baskısı, teşvik edilme, sosyo-ekonomik durumun zorlaması, yakın birinin öğretmen olması...)
<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim ile ilgili unsurlar (sınıf öğretmenim, İngilizce öğretmenim, rehberlik servisi...)
2.2 Öğretmenliğe başlamadan önce herhangi bir köy okulu gördünüz mü? Peki köy okulunda göreve başladığınız ilk günü anlatır mısınız?
<ul style="list-style-type: none"> • O gün neler hissettiniz? /Ya da neler yaptınız?
<ul style="list-style-type: none"> • Çalıştığınız ortamı nasıl buldunuz?
<ul style="list-style-type: none"> • Bu ortamın özelliklerinden biraz bahsedebilir misiniz?

3. Bölüm: Sürece İlişkin Bilgiler**3.1 Okulda sıradan bir gününüz nasıl geçiyor?**

- İngilizce öğretiminde sizi teşvik eden, moralinizi yükselten durumlar nelerdir?

- İngilizce öğretim ortamı oluşturmaya çalışırken (fiziki düzenlemeler, materyallerin tedariki, okulun ısınma, akıllı tahta gibi) imkanlarında herhangi bir olağandışı durumla karşılaşıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız; bu durumları çözmeye ne gibi çalışmalarda bulunuyorsunuz?

- Köy ortamında öğretmenlik yaparken sizi en çok etkileyen olay nedir?

- Uyguladığınız programı köy okulunun koşulları ile uyumu açısından nasıl değerlendirirsiniz?"

4. Bölüm: Anlamsal Bilgiler

4.1. Köyde İngilizce öğretmeni olmak sizin için ne ifade ediyor?

- Köyde İngilizce öğretmeni olmayı neye benzetiyorsunuz? Niçin bu benzetmeyi yaptınız?
- Tekrardan aynı yere atanmak ister miydiniz? Neden? Yoksa daha merkezi bir yere mi gitmek isterdiniz? Neden?

ÖZGEÇMİŞ