**Türkiye’nin Doğu’sunda Öğretmen Olmak**

**Özet**

Bugünün Türkiye’sinde taşra bölgelerinde yaşanan eğitsel sorunların bir dizi nedeni ve boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilk akla gelenler, eğitime yeterince kaynak ayrılmaması ve eğitim bütçesinin planlı ve etkili bir şekilde kullanılmaması, eğitim sisteminde sıklıkla köktenci merkezi değişiklikler yapılması ancak bu değişikliklerin gereği olan pratik adımların özellikle yerel ölçeklerde uzunca bir zaman atılamaması, öğretmen atama sisteminde yaşanan sorunlar ile taşranın sosyal-kültürel ve ekonomik özellikleri ve geri kalmışlığı nedeniyle deneyimli öğretmenleri bölgede tutmakta yaşanan zorluklardır. Ülkenin taşra bölgeleri içinde kendine özgü nitelikleri ile ayırt edilebilecek Doğu’nun bir kısmı için, yukarıda sayılan neden ve boyutlara, bölgenin etnik yapısı (ağırlıkla Kürt ve Zaza) ve bu yapıya dayalı olarak gelişen siyasallaşma tarzı ile devletin milli eğitim yaklaşımı ve politikaları arasındaki gerilim eklenebilir.Bu çalışma genel tarama modelinde desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013 - 2014 eğitim yılında Türkiye’nin Doğusunda bulunan Diyarbakır, Muş ve Yüksekova kentlerinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’nin Doğusunda yaşanan eğitsel sorunlar, bölgede görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları eğitsel sorunlar odağa alınarak, tarihsel ve toplumsal bağlamı içinde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmış ve tartışılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmaya ilişkin bilgilere ve araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırma ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar özetlenmiş ve Türkiye’nin Doğusunda sistematik ve etkili bir eğitim sistemi oluşturabilmeye dönük olarak, öğretmen sorunlarını merkeze alan bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen sorunları, eğitim reformu, yeni liberalizm, Kürt meselesi, sosyal değişme.

**Giriş**

Ege’de bir sahil kasabasında heyecanla öğretmen atamalarını bekliyoruz. Arzu sınıf öğretmeni olarak mezun olmuş, Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) hazırlık dershanesinde yeterince mesai yapmış ve aldığı sınav puanı ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın açıkladığı sınırlı sayıdaki öğretmenlik kontenjanına başvurmuştu. On binlerce sınıf öğretmenliği mezunu arasından sıyrılıp atanma şansı bulabilmesi zor! Eğer atanırsa sonrası umurumuzda değil. Tercihler yaptık. Seçeneklerimiz Türkiye’nin Doğusu ile sınırlı. Batı’da çok az kontenjan açılmış. Köyler, kasabalar, kentler, uzak ve daha uzak yerleşim birimleri, elverişsiz ve daha elverişsiz olanlar… Bir de atanamama korkusu. Son tercih şıkkımız “her neresi olursa”. Doğu’da sert bir siyasal iklimin egemen olduğu konjonktürlerden biri; çatışmalar ve ölüm haberleri var, kent gösterileri, kapalı kepenkler, maskeli göstericiler, zırhlı polis araçları, biber gazı …

Modernitenin insanlarıyız! “Her neresi olursa” deyip kaderimizi kendi dışımızda bir ‘otorite’nin insafına bırakacak değiliz! Zaten bize verilecek olanı tercih ederek kaderimize isyan etmeyi deniyoruz! Tercihimiz Hakkari - Yüksekova!... Ve evet kazandık! Arzu’nun memleketi Edirne, Türkiye’nin en Batı’da yer alan ili. Atandığı yer ise Türkiye’nin en Doğu’sunda yer alan iki ilinden biri! Ötesi İran…

Milli Eğitim Bakanlığı, yine takvimlere sığmayı başaramamış! Yeni atanan öğretmenlerin bir an önce atandıkları yerlere ulaşıp görevlerine başlamaları lazım. Van’a kadar uçakla gitsek diyoruz. Türk Hava Yolları seferlerinde yer yok. Özel firmalar var iki tane. Biri dolu, diğeri öğretmen maaşının yarısını talep ediyor bir kişi için. Ege’den, İzmir’den biniyoruz otobüse. Türkiye’yi yatay düzlemde bir ucundan diğerine kat edeceğiz, işler yolunda giderse 18-20 saat… Nihayet Van’dayız. Farklı bir ülkeye gelmiş gibiyiz! Ekim 2011’de yaşanan büyük deprem felaketinin yaraları henüz sarılmamış; yol boyunca yarı hasarlı, yıkılmayı bekleyen binalar, konteynerlarda barınan çaresiz insanlar… Yüksekova minibüsleri bavullarımızı kaptı bile. Bavulu kapan yolcuyu da götürüyor! Yine yollardayız. Kürtçe gazeller eşliğinde gittikçe yükseliyoruz. Çıplak dağlar, derin vadiler, bomboş bir coğrafya, sonra Zap Suyu, demek türkülere konu olan gaddar ırmak bu… Askeri kontrol noktaları. Pek sıkı değil! Üç saatte üç kere arandık! Kimlikler ve bagajların kontrolü, korumaya alınmış gözetleme kulesinden bize çevrilmiş namlular… Nihayet Yüksekova’dayız. Öğretmenevi’nde yer yok. Birkaç kötü otel, bavullarını çeke çeke oraya buraya koşuşturan yeni atanmış öğretmenler ve onların ardından kaygı dolu gözlerle sürüklenen anne ve babaları…

Ev bulmalı, eşya almalı, bir düzen oluşturmalı ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü “nizamiyesi”ne teslim olmalıyız! Kent büyük, her şey var, insanlar sıcak ancak minibüsten toprağa adım attığımızda yoksulluk küçük bir çocuğun eli olup uzanıyor önümüze ve böyle bir yerleşim yerine göre kalabalık bir lüks araç trafiği; bir yanda genelleşmiş yoksulluk, diğer yanda özelleşmiş zenginlik ve toz, karmaşa… Yüksekova burası!

Ev bulmak zor. En son gelenleriz. İyi evler kapılmış. Kat mülkiyeti neredeyse yok. Binalar kişilere ait. Kiralar buranın taşra olduğu düşünüldüğünde yüksek. Esnaf velinimet bellediği bizlere karşı çok sevecen, çok ilgili. Yine de Türkiye’nin büyük kentlerindekilerden daha aç gözlü değil! Günler sürdü ama ev bulduk, yaşam eşyaları temin ettik, ayrıntıları hallettik ve Arzu göreve başladı. Şimdi benim için dönüş vakti. Geride kalan, üzgün, kaygılı, ben de…Türkiye’nin Doğusunda öğretmen olmak, eşim Arzu için böyle başlamıştı. Ancak bu meselenin salt günümüz Türkiye’sine ait bir sorun olduğunu söylemek yanlış olur. Zira sorun çok gerilere giden bir tarihselliğe ve oldukça kompleks bir toplumsallığa sahiptir. Yaklaşık iki yüz yıllık geçmişi olan Osmanlı - Türk modernleşmesi sürecinde yaşanan temel ve süreğen eğitsel sorunlardan biri, ülkenin taşra adı verilebilecek çevre bölgelerinde sistematik ve etkili bir eğitim sisteminin yaratılamamasıdır. Bu öyle süreğen bir sorundur ki bugün bile Türkiye’nin çevre bölgelerinde bulunan birçok yerleşim biriminde ciddi eğitsel sorunlar varlığını sürdürmektedir.

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

Hızlı nüfus artışının olduğu ve eğitimin çeşitli tür ve düzeylerine yönelik talebin hızla arttığı Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi merkezi devlet bütçesi içinde oransal olarak yıllar içinde artmıştır. Ancak aynı dönemde Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin Milli Gelire oranında önemli bir artış gerçekleşmemiş, hatta bazı yıllarda düşüşler olmuştur. Eğitim alanında kapsamlı bir yeniden yapılandırmanın gerçekleştirilmeye çalışıldığı dönemde eğitim bütçesinin öngörülen değişiklikleri gerçekleştirmeye yeterli olmadığı rahatlıkla söylenebilir.

Türkiye’de öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ortaya çıkaran nedenlerden biri, eğitim siteminde sıklıkla yapılan hızlı ve radikal değişikliklerdir. Türkiye’de eğitim sistemi son yıllarda herhangi bir ön hazırlık yapılmadan, konunun muhatabı olabilecek toplum kesimleri, uzmanlar, sendikalar ve üniversitelerin görüşleri dikkate alınmadan hızla yeniden yapılandırılmaktadır. Bu değişiklikler bir dizi eğitsel sorunu beraberinde getirmektedir.

Türkiye’de 18 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997-1998 eğitim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu uygulamanın başladığı dönemde öğretmen açığı sorunu da içinde olmak üzere çeşitli eğitsel yetersizlikler ve sorunlar yaşanmışsa da yıllar içinde bunlar aşılmaya çalışılmıştır. 2012 yılına gelindiğinde 6287 sayılı kanun (yaygın bilinen adıyla 4+4+4 eğitim düzenlemesi) ile, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bir dizi değişiklik yapılarak örgün eğitim sistemi yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır. Söz konusu düzenleme ile zorunlu eğitim 4’er yıllık periyodlarla, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere, toplam 12 yıla çıkarılmıştır.

6287 sayılı kanunla yapılan düzenlemeler, eğitsel bütünlüğü bozmak, kademeler arası geçişte bir dizi soruna neden olmak gibi eğitsel riskleri beraberinde getirirken aynı zamanda ciddi alt yapı sorunları da yaratmıştır (İnal, 2012). Düzenlemelerin öğretmen istihdamı açısından bir boyutunu, zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasına bağlı olarak, artan öğretmen ihtiyacının nasıl karşılanacağı; diğer boyutunu ise, okul sistemi içindeki öğretmenlerin durumu oluşturmuştur. Bu açıdan, dönüştürülen okullarda çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin bir kısmı norm fazlası haline gelmiş, özellikle sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri önemli mağduriyetler yaşamıştır. Bu mağduriyetler normal ve özre bağlı yer değiştirmelerde yaşanan sorunlar dolayısı ile bir kat daha artmıştır.

Taşrada etkili bir eğitim sisteminin yaratılamamasının en önemli sebeplerinden biri öğretmen görevlendirmede, görevlendirilen öğretmenler için elverişli eğitsel ve yaşamsal koşullar oluşturmada ve dolayısı ile nitelikli öğretmenleri bu bölgelerde tutmakta yaşanan sorunlardır.

Türkiye’de 1983 yılına kadar öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi ve istih­damı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmüştür. Bu dönemde öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanların tümü atanma şansı bulabilmiştir. Öyle ki öğretmen adayı gereksinimi karşılanamadığı için 1960’larda yedek subay olarak askerliğini yapan lise mezunlarını askerlik süresince ve 1963 yılından itibaren daimi statüde öğretmen olarak görevlendirme, 1970’li yılların ortasından itibaren kısa yaz dönemi kursları ile üç yılda öğretmen yetiştirme (mektupla öğretmen yetiştirme), 1977-1979 yılları arasında hızlandırılmış programlarla 3 aylık bir sürede öğretmen yetiştirme gibi enteresan uygulamalara gidildiği olmuştur.

1980 askeri darbesi ile birlikte yeni bir birikim rejimine (dışa açık sermaye birikimi ya da ihracata dayalı büyüme) geçen ve dünya sistemine yeni bir tarzda eklemlenen Türkiye’de yeni liberal politikalar yaygınlaşırken eğitim alanında yeniden yapılandırma süreçleri de hızlanmıştır. Bu dönemde öğretmenlerin tümü 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öngörüldüğü gibi yüksek öğretim görmüş adaylar arasından seçilip atanırken, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi görevini Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), yetiştirilen öğretmen adaylarının istihdamı görevini ise Milli Eğitim Bakanlığı üstlenmiştir. 1980 sonrası dönemde Türkiye’de kentleşme hızlanmış, nüfus artışı sürmüş, eğitimin çeşitli tür ve düzeylerinde öğrenci sayıları ve okullaşma oranları artmış ve doğallığıyla geçmişe göre giderek artan sayılarda öğretmen istihdam edilmeye başlanmıştır. Ancak bu gelişmeler ülkenin taşra bölgelerinde ve özellikle ülkenin Doğusunda yaşanan eğitsel sorunların çözümünü beraberinde getirmemiştir.

Türkiye’de 1980'li yıllara kadar, hemen her öğretmenlik alanında öğretmen açığı sorunu yaşanmış ve bu sorunu ortadan kaldırmak üzere, farklı dönemlerde farklı çözümler üretilmiştir. 1980’li yıllardan itibaren ise öğretmen adayı fazlalığı ortaya çıkmış ve öğretmen adaylarının yığınsal işsizliği sorun olarak gündeme gelmeye başlamıştır. Öğretmen adayı fazlalığı dolayısıyla farklı adlar altında ilk olarak 1999 yılında yapılmaya başlanan seçme sınavları bugün Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla kurumsallaşmış ve düzenli hale gelmiştir. KPSS Bakanlığın ilan ettiği öğretmenlik kadrolarına atanabilmek üzere adaylar arasında öncelik sonralık durumunu belirlemeyi hedefleyen bir sıralama sınavıdır. Her yıl Bakanlığın açıkladığı sınırlı sayıda öğretmen kadrolarına başvuran adaylar KPSS’den aldıkları puana göre öğretmenliğe atanma şansı bulabilmekte ya da işsiz kalmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 1 Eylül 2013 tarihi itibariyle Bakanlık bünyesinde 69 bin 415'i eğitim kurumu yöneticisi, 739  bin 595'i kadrolu öğretmen olmak üzere toplam  809 bin 14 eğitimci görev yapmaktadır. Buna tam sayısı ‘bilinmeyen’ ancak 50 bin civarında oldukları tahmin edilen ücretli öğretmenler dahil edildiğinde Bakanlık bünyesinde 860 bin kadar eğitimcinin görev yaptığı söylenebilir. Bu sayıya 2014 yılının ilk döneminde gerçekleştirilen yaklaşık 40 bin öğretmen ataması eklenmeli ve bu süre içinde emeklilik, işten ayrılma, ölüm gibi nedenlerle sistemden ayrılan öğretmen sayıları düşülmelidir. Bakanlığın açıklamalarına göre, 100 binin üzerinde öğretmen açığı bulunmaktadır. Eğitim ve bilim işkolunda örgütlenen sendikaların OECD standartlarını baz alarak yaptıkları açıklamalara göre ise Bakanlığın açıkladığı rakamların iki katından fazla öğretmen açığı bulunmaktadır. Bu açığın çoğu ülkenin taşrasında ve asıl olarak Doğu’daki okullardadır.

Türkiye coğrafyası, “Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”ne göre (2006), öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönlerinden benzerlik gösteren iller gruplandırılarak üç hizmet bölgesine ayrılmıştır. Öğretmenlerin atanması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik ve yakınlık gösteren hizmet bölgelerindeki il ve ilçelere bağlı eğitim kurumları da kendi içinde gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır. Göreve atanan öğretmenler için, hizmet bölgelerinin ve hizmet alanlarının karşılık geldiği hizmet puanlarına göre 3 yıl ile 7 yıl arasında değişen sürelerle zorunlu hizmet yükümlülüğü bulunmaktadır. Öngörülen hizmet süresini doldurmayan öğretmenler, eş durumu, sağlık özrü gibi bazı nedenler dışında, başka bir hizmet bölgesine tayin isteyememektedir. Dolayısıyla göreve ilk atanan öğretmenler büyük ağırlıkla taşraya atanmakta ve en az 3 yıllık süreyle bu bölgelerde görev yapmaktadır. Eş durumu nedeniyle eşinin çalıştığı yerleşim birimine tayin istemenin koşulları da son yıllarda zorlaşmış ve hizmet puanı üstünlüğüne göre yer değiştirme uygulaması nedeniyle çok sayıda mağdur öğretmen ortaya çıkmıştır. Oysa, Türkiye Anayasasına göre, devlet ailenin bütünlüğünü korumak ve gözetmekle yükümlüdür.

Bakanlığın yıllık olarak ilan ettiği kadrolar büyük ağırlıkla ülkenin taşra bölgelerinde ve özellikle Türkiye’nin Doğusunda yer alan okullarda bulunmaktadır. Bununla birlikte bu bölgede öğretmen açığı sorunu çözülememektedir. Bunun bir nedeni yeterli sayıda öğretmeni bölgeye atama konusundaki zorluklar iken daha önemli bir nedeni bölgeye atanan öğretmenleri, çeşitli elverişsiz koşullarla belirlenen bölgede tutmanın oldukça zor olmasıdır. Günümüzde Türkiye’nin Doğusunda ve bazı elverişsiz bölgelerinde yaşanan öğretmen açığı ücretli öğretmenler aracılığıyla kapatılmaya çalışılmaktadır. Ücretli öğretmenler, öncelikle öğretmenliğe kaynak oluşturan fakülte ve bölümlerden olmak üzere, üniversite mezunları arasından belirli sürelerle istihdam edilen, girdikleri ders başına ücret alan ve çalışma ilişkisi içinde çeşitli dezavantajlı koşullara tabi olan çalışanlardır. Doğallığıyla öğretmenlik yeterlikleri ve iş motivasyonları tartışmalıdır. Gerek öğretmen açığı ve bu açığı bir ölçüde kapatmak için başvurulan ücretli öğretmenlik uygulaması, gerekse taşrada deneyimsiz öğretmenler görev yaparken deneyimli öğretmenlerin genel olarak Batı’da ve büyük merkezlerde toplanmış olması Doğu’da ve kırsal alanlarda yürütülen eğitimin niteliği ve etkililiği ile ilgili önemli tereddütleri gündeme getirmektedir.

Ülkenin taşra bölgeleri içinde kendine özgü nitelikleri ile ayırt edilebilecek Doğu’nun bir kısmı için, yukarıda sayılan neden ve boyutlara, bölgenin etnik yapısı (ağırlıkla Kürt ve Zaza) ve bu yapıya dayalı olarak gelişen siyasallaşma tarzı ile devletin milli eğitim yaklaşımı ve politikaları arasındaki gerilim eklenebilir.Bu gerilimin kökleri iseTürk modernleşmesi sürecinde gerçekleşen ulus inşa süreçlerinde aranabilir.

Modernleşme sürecinde eğitim, asıl olarak bireylerin ulus-devlet formları içinde toplumsallaştırılması işlevini gerçekleştiren bir etkinliktir. Gellner’e göre (1992), temel eğitimi zorunlu hale getirmek ulus inşa süreçleri açısından kritik önem taşır. Standart hale getirilmiş örgün eğitim modern toplumun işleyişinde önemli bir rol oynar. Zorunlu eğitim aracılığıyla, ulus-devletin belirlediği değerlerin ve amaçların yurttaşlar tarafından içselleştirilmesi sağlanır. Zorunlu eğitimin bir okul sistemi olarak örgütlenmesi ve eğitim programlarının ulusal değerleri öğrencilere taşımak üzere, farklı dersleri içerecek şekilde (milli coğrafya, milli tarih gibi) düzenlenmesi bu açıdan önemlidir. Dil ve kültür birliği sağlamak ulus inşa etmenin önemli bir ayağıdır. Bu açıdan Smith’e göre (2004), ülkenin ve ulusun yekpareliği üzerine inşa edilmiş milliyetçi birlik ideali, dilde birliğe özel bir önem atfeder.

Osmanlı’nın yıkılmasından sonra Türkiye devletini kuran ve egemenlik sistemini şekillendiren yönetici kadrolar, modern bir ulus-devlet kurma ve ulus inşa etme düşüncesi ile hareket etmiş ve bu açıdan, başta Fransa olmak üzere Batılı devletlerin tarihsel gelişimini referans almışlardır. Cumhuriyetin yönetici kadroları, “yenileşmek, çağdaşlaşmak, muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak” olarak kodladıkları hedefi modern bir ulus-devlet kurmak ve seküler değerlere sahip, kendi içinde dil, kültür, inanç gibi konularda türdeş hale getirilmiş bir ulus inşa etmek olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla, cumhuriyet döneminde, II. Mahmut ile başlayan ıslahat çabaları laiklik ve uluslaşma-ulusçuluk temelinde köklü bir şekilde sürdürülmeye çalışılırken eğitim sisteminin çok boyutlu gelişimini hedefleyen reformlar cumhuriyet reformları arasında özel bir anlam ve önem taşımıştır. Bu dönemde, eğitim reformunun temel ekseni, geleneksel ve dini öğelerin, kurum ve kuralların eğitim sistemi dışına çıkarılması, eğitim alanında sistematik ve bütünlüklü bir idari yapılanmanın oluşturulması ve eğitim programları aracılığıyla Türk milliyetçiliği ekseninde “iyi yurttaşlar” yetiştirilmesi olmuştur.

Cumhuriyet dönemi Türk modernleşmesi sürecine yönelik geleneksel, dinsel ve etnik temelli tepkiler ortaya çıkmıştır. Bu tepkilerin devlet yöneticileri tarafından kalkışma tehditi olarak algılanması ve/veya kalkışma halini alması ile birlikte siyasal sistem sertleşmiş ve bu dönemde ortaya çıkan tepkiler zora dayalı olarak bastırılmıştır. Ancak 1960’lı yıllardan itibaren Doğu’da etnik temelleri de olan sosyal tepkiler ve hareketler yeniden ortaya çıkmaya başlamış ve küreselleşme sürecinin de etkisiyle, 1980’li yıllardan itibaren Türkiye’nin Doğusu’nda on yılları bulacak kanlı bir çatışma süreci yaşanmıştır. 1978 yılında kurulan ve asıl olarak 1980’li yılların ortasından itibaren etkili bir güç haline gelen Kürdistan İşçi Partisi (PKK) ve devletin güvenlik aygıtlarının etkili olduğu bu süreçte onbinlerce insan hayatını kaybetmiş ve bölgede büyük bir güvenlik sorunu ortaya çıkmıştır. 1990’lı yıllarda hayatını kaybeden insanlar arasında çeşitli kamu görevlileri ile birlikte onlarca öğretmen de bulunmaktadır. 2000’li yıllarda da Doğu’da güvenlik sorunları varlığını korumuştur. Bu sorunlar öğretmenlerin PKK tarafından zaman zaman alıkonulması, okulların yakılması, okul boykotları gibi görünümler kazanmıştır. 2002 yılından bu yana iktidarda olan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP)’nin üçüncü üçüncü iktidar döneminde (2011) gündeme gelen “çözüm süreci” ile birlikte Doğu’da yaşanan güvenlik sorunlarını göreli olarak hafiflemiştir. Ancak, Kürt meselesine çözüm getirmeyi ya da terör sorununu çözmeyi hedeflediği söylenen bu sürecin nereye varacağı henüz belirsizliğini korumaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’nin Doğusunda yaşanan eğitsel sorunlar, bölgede görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları eğitsel sorunlar odağa alınarak, tarihsel ve toplumsal bağlamı içinde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmış ve tartışılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmaya ilişkin bilgilere ve araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırma ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar özetlenmiş ve Türkiye’nin Doğusunda sistematik ve etkili bir eğitim sistemi oluşturabilmeye dönük olarak, öğretmen sorunlarını merkeze alan bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Yöntem**

Bu çalışma genel tarama modelinde desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Genel tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013 - 2014 eğitim yılında Türkiye’nin Doğusunda bulunan Diyarbakır, Muş ve Yüksekova kentlerinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Türkiye’de yedi idari bölge bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçildiği üç kent Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri’nde bulunmaktadır. Bu bölgeler çeşitli değişkenler açısından Türkiye’nin en elverişsiz bölgelerini oluşturmaktadır. Örneğin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiklerine göre (2013), bu bölgelerde eğitim ve sağlık göstergeleri göreli olarak kötüdür, işsizlik rakamları Türkiye ortalamasının oldukça üzerindedir, kişi başına düşen gelir Türkiye ortalamasının altındadır, ciddi alt yapı sorunları mevcuttur, Türkiye geneline göre gelir dağılımı adaletsizliği görünür derecede fazladır, nüfus artış oranları Türkiye ortalamasının çok üzerindedir ve dolayısıyla genç nüfus oranı fazladır.…

(İllin, M.; Segan, E., 2016) Diyarbakır, bir milyonun üzerinde nüfusu ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin büyük ve göreli olarak gelişmiş iki kentinden biri (diğeri Gaziantep kentidir) durumundadır. Ancak Türkiye’nin Doğusuna özgü tipik özellikleri taşımaktadır. TÜİK verilerine göre (2013), Türkiye’de işsizlik oranı % 9,7 düzeyinde iken Diyarbakır’da bu oran % 18,7 düzeyindedir. Kente, eğitsel açıdan da ciddi sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerindedir, kentte önemli bir öğretmen açığı vardır.

Muş yaklaşık 150 bin nüfuslu bir geri kalmış Doğu Anadolu Bölgesi kentidir. Bu kent de Türkiye’nin Doğusuna özgü tipik nitelikleri taşımaktadır. TÜİK verilerine göre (2013), Muş’ta % 10,4 düzeyinde işsizlik vardır. Kentte belirli branşlarda önemli sayılarda öğretmen açığı bulunmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerindedir.

Yüksekova kenti, Hakkari iline bağlı bir ilçe olmasına rağmen nüfusu Hakkari’nin iki katı kadardır. Resmi rakamlara göre (2014), kent 80 bin dolayında nüfusa sahiptir. Diğer iki kentte olduğu gibi Yüksekova’da da işsizlik oldukça fazladır. Ekonomik ve sosyal yaşam genel bir geri kalmışlıkla belirlenmektedir. Eğitsel göstergeler kötüdür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerindedir. Adrese Dayalı Kayıt Sistemi’ne göre (2012), Yüksekova’da 10.832 kişi okul sistemi ile hiç tanışmamıştır. Bunların 7.052’sini kadınlar oluşturmaktadır.

Diyarbakır, Muş ve özellikle Yüksekova kentleri Kürt siyasallaşmasının yoğun yaşandığı kentlerdir. Bu kentlerde konjonktüre bağlı olarak öğretmenler açısından önemli güvenlik sorunları ortaya çıkmaktadır. Muş ve Yüksekova kentleri Türkiye’nin gelişmiş merkezlerine oldukça uzaktır. Muş’ta bir hava alanı bulunması ciddi avantaj olmakla birlikte Yüksekova’da böyle bir olanak yoktur. Yine bu iki kentte barınma koşulları yeterince gelişmemiştir. Yeterli ve elverişli konut bulmak zordur. Bu kentlerde sosyal ve kültürel olanaklar Batılı merkezlere göre oldukça sınırlıdır.

Araştırmanın çalışma grubunda Diyarbakır, Muş ve Yüksekova kentlerinde görev yapan 65 öğretmen ve 9 okul yöneticisi bulunmaktadır. Bunların çeşitli değişkenlere göre sayıları aşağıda Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Sayıları

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Değişken | Düzey | n |
| Eğitim basamağı | İlkokul | 42 |
| Ortaokul | 21 |
| Lise | 11 |
| Toplam | 74 |
| Cinsiyet | Kadın | 39 |
| Erkek | 35 |
| Toplam | 74 |
| Görev | Öğretmen | 65 |
| Okul yöneticisi | 9 |
| Toplam | 74 |
| Kıdem | 1-5 Yıl | 56 |
| 6-10 Yıl | 11 |
| 11 yıl ve üstü | 7 |
| Toplam | 74 |
| Eşinin/nişanlısının yaşadığı yer | Görev yerinde/yakınında | 9 |
| Görev yeri dışında/uzağında | 11 |
| Toplam | 20 |
| Medeni durum | Bekar | 54 |
| Evli | 16 |
| Nişanlı | 4 |
| Toplam | 74 |
| Ailesinin yaşadığı yer | Görev yerinde/yakınında | 25 |
| Görev yeri dışında/uzağında | 49 |
| Toplam | 74 |
| Memleketi | Doğu/Güney Doğu illeri | 21 |
| Diğer Türkiye İlleri | 53 |
| Toplam | 74 |

Yukarıda Çizelge 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 42’si ilkokul, 21’i ortaokul ve 11’i lise basamağında görev yapmaktadır, 39’u kadın ve 35’i erkektir, görev değişkenine göre, 65’i öğretmen ve 9’u yönetici olarak görev yapmaktadır, 56’sı 1-5 yıl arası, 11’i 6-10 yıl arası ve yalnızca 7’si 11 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların 54’ü bekar, 16’sı evli ve 4’ü nişanlıdır. Evli ya da nişanlı olan 20 katılımcının 11’inin eşi ya da nişanlısı görev yeri dışında/uzağında, 9’u ise görev yerinde/yakınında bulunmaktadır. Katılımcıların 49’unun ailesi görev yeri dışında/uzağında ve 25’inin ailesi görev yerinde/yakınında yaşamlarını sürdürmektedir. Son olarak katılımcıların 21’inin memleketi Doğu/Güney Doğu illerinde ve 53’ünün memleketi ise diğer Türkiye illerinde bulunmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir veri aracı geliştirilmiştir. Veri aracı oluşturulur ve araca son şekli verilirken literatür taranmış ve ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan veri araçları gözden geçirilmiş, alanda uzman 3 öğretim üyesinin forma ilişkin görüşleri alınmış ve 4 öğretmenle soruların anlaşılırlığını ve araştırmanın amaçlarına uygunluğunu belirleyebilmek üzere deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Veri aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler ve ikinci bölümünde görüşme soruları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında, Türkiye’nin Doğusunda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar asıl olarak, eğitsel sorunlar, yaşamsal sorunlar ve yaşam planına ilişkin sorunlar olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Katılımcılara yöneltilmek üzere sözü edilen kategorilere ilişkin olarak üç ana soru ve bir dizi alt/açıcı soru hazırlanmıştır. Böylelikle Türkiye’nin Doğusunda öğretmen olmaya ilişkin sorunların öğretmen görüşlerine göre neler olduğunu belirlemek hedeflenmiştir. Daha sonra katılımcılara yöneltilmek üzere, her bir sorun alanına ilişkin çözüm arayışlarını/önerilerini belirlemeyi hedefleyen üç soru ve bir dizi alt/açıcı soru hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından uygulanmış ve elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş ve daha sonra veriler, içinde anlam kazandıkları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken, her bir soruya ilişkin görüşler temalara ayrılmış, öne çıkan temalara ilişkin frekanslar belirlenmiş ve tipik ifadeler aktarılarak yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler katılımcıların kişisel özelliklerine göre de değerlendirilmiştir.

**Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş, öne çıkan temalar belirlenmiş ve bu temalar içerik analizi yapılarak bağlantılı oldukları konularla birlikte yorumlanmıştır.

**Eğitsel Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri**

Araştırma kapsamında katılımcılara ilk olarak bulundukları yerde görev yaparken karşılaştıkları eğitsel sorunların neler olduğu sorulmuş ve bu ana soru, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin ve ailelerinin özellikleri ve eğitim yönetimi konularında alt sorular ile açılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlara göre, devletin okullara yeterli ödenek tahsis etmemesi ve dolayısıyla okulun donanım ve fiziksel koşullar açısından bir dizi olumsuzluk taşıması en fazla üzerinde durulan tema olmuştur (n=54). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Okula ayrılan ekonomik kaynakları yeterli bulmuyorum. Milli Eğitim Müdürlükleri hep şunu yapın bunu yapın diye talepte bulunuyor ama yeterli kaynak ve zamanı biz öğretmenlere vermiyorlar. Biz de kendi imkanlarımızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.”*

*“Çok ihtiyacımız olmasına rağmen yeterli ödenek alamıyoruz. Her yıl kendi imkanlarımızla okulu boyuyor ve sıraları tamir ettiriyoruz. Her kış yakacak bulma sorunu yaşıyoruz. Yazları okul tahrip ediliyor. Okul açılınca tamir etmek gerekiyor.”*

*“Okula yeterli kaynak sağlanmıyor. Velilerden para toplanıyor. Bu da öğretmen ile veliyi karşı karşıya getiriyor.”*

*“Okul - aile birliği işlemiyor. Okula yeterli kaynak verilmiyor. Uzun yıllardır bu okuldayım. Sadece okulun bahçe duvarı bile halledilmedi, gerisini siz düşünün.”*

*Okulda donanım yetersiz, fizik-kimya laboratuarları yok, kütüphane, spor odası vs. yok. Çocukların oyun alanı kısıtlı. “4+4+4 ile birlikte öğretmenler boş kalmasın diye okuldaki tüm kapalı alanlar sınıf yapıldı.”*

*“Bakanlık okul ihtiyaçlarımızı ancak malzeme olarak karşılamaya çalışıyor. Mesela kömür veriyor ama taşıması bize ait. Odun hiç vermiyor. Sene başında boya veriyor, boyacı öğretmen oluyor, senede bir defa temizlik malzemesi veriyor, bu sene hizmetli de vermedi.”*

Konuya teknik olarak bakıldığında, ödenek yetersizliği, okulların fiziksel durumunun elverişsizliği ve donanım eksikliklerinin dile getirildiği bu tema en genel planda miladı 1980’lere kadar götürülebilecek ekonomik ve sosyal politikalarla ilgilidir. Türkiye’de 1980’li yıllardan bu yana, eğitim alanında bir dizi köklü değişiklik gerçekleştirilmektedir. Bu süreç aynı zamanda Türkiye’de temel ekonomik ve sosyal politikaların dönüşüme uğradığı ve bir bütün olarak kamu alanının yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir (Güler, 2003). Süreğen yapısal kriz karşısında dünya genelinde uygulamaya konulan düzenleme politikalarıyla bağıntılı bir şekilde 1990’lı yıllardan itibaren Türkiye’de etkili olan kamu reformu politikaları, diğer kamusal hizmet alanlarını olduğu gibi, temel bir kamusal hizmet olan eğitimi de bütünsel bir dönüşüme konu etmiş ve eğitimin amaç, yapı ve süreç boyutlarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

Günümüzde Türkiye’de eğitim alanı, bir yandan, yeni liberal politikalar aracılığıyla piyasacı usul ve esasların geçerliğini sağlamaya dönük olarak, bir yandan da bu politikaların toplumsal alanda yarattığı meşruiyet ve otorite boşluğunu gidermek üzere yeni muhafazakar politikalar aracığıyla düzenlenmektedir. Bu süreçte eğitim, yeni liberal eğitim politikalarının yaygınlaşması ile, bir meta olarak ele alınmakta ve finansal yaklaşımlar ve içerik olarak giderek daha fazla piyasa ilişkileri alanına çekilmektedir. Böylelikle bir yandan devletin eğitim alanındaki varlığının azaltması ya da devletin piyasa ilişkilerine uygun bir şekilde eğitim hizmeti vermesi (kamu işletmeciliği) gerektiği savunulurken diğer yandan eğitim alanı karlı bir değerlenme alanı (sektör) olarak yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümü olarak değerlendirilebilecek bu süreçte kamunun eğitime ayırdığı kaynaklar, nitelikli bir eğitim gerçekleştirmeye elverişli olmaktan giderek daha fazla uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla okullar genel bir ödenek sorunu yaşamaktadır. Bu sorun elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullarla belirlenen yörelerde etkili eğitim yapmanın önde gelen engellerinden birini oluşturmaktadır (Soydan, 2006 ; 2012 ; Polat, 2013 ; İnal, Akkaymak ve Yıldırım, 2014).

Bir başka açıdan, Türkiye’de eğitim sisteminde sıklıkla bazı köktenci ve kapsamlı değişikliklere gidilmekte ancak birçok boyutu ile tartışılan bu değişikliklerin gereği olan pratik adımlar uzun süre atıl(a)mamaktadır. Örneğin 2012-2013 eğitim yılından itibaren yürürlüğe giren ve ilk, orta ve lise düzeylerindeki eğitimi 4’er yıllık dönemlerle 12 yıllık zorunlu eğitim olarak düzenleyen 6287 sayılı yasa birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Herhangi bir ön hazırlık ve planlama yapılmaksızın, 1998 yılından beri uygulanan 8 yıllık (kendi içinde 5 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul) kesintisiz zorunlu eğitimden 4+4+4 şeklinde 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte başta sınıf öğretmenleri olmak üzere on binlerce öğretmen norm fazlası haline gelmiştir. Diğer yandan yeni sistemin ihtiyaç duyduğu bazı branş öğretmenlikleri alanında önemli bir açık ortaya çıkmıştır. Yeterli okul ve derslik olmadığı için okul ve sınıflar kalabalıklaşmış, okulların laboratuar, rehberlik servisi, kitaplık, depo gibi alanları sınıfa çevrilmiş ve gün içinde iki ayrı periyod halinde eğitim (ikili eğitim) uygulamaları yaygınlaşmıştır.

Günümüz Türkiye’sinde bir yandan eğitimin yasal ve kurumsal yapısında büyük değişiklikler yapılmakta ve eğitim sistemine yön veren temel ilke ve değerler gözden geçirilmekte diğer yandan ise öğretim ilke, yöntem ve teknikleri alanında bir dizi proje uygulanmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de, bilişim teknolojileri alanındaki gelişmelerin okul sistemi içinde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilmek için, bilgisayar kullanımının teşvik edilmesi, eğitim ve öğretimde internet olanaklarından yararlanılmaya çalışılması gibi bir takım adımlar atılırken, bu adımlarla birlikte yeni bir projenin uygulanmasına başlanmıştır. Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH Projesi) adı verilen bu yeni proje ile, okul sistemi içinde bilişim teknolojilerinin etkin kullanımını sağlamak ve böylelikle “bilgi toplumu” olmanın gereklerine uygun öğrenciler yetiştirmek ve fırsat eşitliği sağlamak hedeflendiği belirtilmektedir. FATİH Projesi kapsamında, okullarda bilişim teknolojilerinin genel kullanımını artırmak yanında her öğrenciye ve öğretmene bir “tablet bilgisayar” temin etmek ve bu aracı eğitim sürecinde etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Ancak, proje ile ilgili çeşitli tartışmalar bir yana, okullara yeterli ödenek ayrılmadığı ve okulların asgari fiziksel donanımının bile temin edilmediği koşullarda bu projenin nereye oturduğu sorusu ortada durmaktadır.

Türkiye’de bir yandan nüfusun doğurganlık oranının göreli olarak yüksek olması, dolayısıyla kısa sürede öğrenci sayılarında büyük artışlar meydana gelmesi diğer yandan farklı tür ve düzeyleri ile nüfusun eğitim süresini uzatmaya ve okullaşma oranını artırmaya dönük düzenleme ve çabalar, eğitim alanına giderek artan miktarlarda kamusal kaynak ayırmayı gerektirmektedir. Ancak Bakanlık bütçesi okullara yeterli ödenek sağlamak açısından çok yetersizdir. Dolayısıyla okul sistemi ya çok yönlü imkansızlıklar içinde genel bir niteliksizliğe mahkum olmakta ya da bir nebze olsun soluk alabilmek için yeni finansal arayışlara girişilmektedir. Örneğin, Yolcu’nun (2007) araştırması Türkiye’de ilköğretimin 13 farklı bütçe dışı kaynağa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu kaynaklar arasında öne çıkan kaynak öğrenci velileridir. Oysa, 1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesine göre, “ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” Yine, 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 2. Maddesine göre, “ ilköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.”

Aşağıda Çizelge 2’de, 2003 yılından günümüze kadar Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi’nin merkezi bütçeye ve milli gelire oranı verilmiştir.

**Çizelge 2. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Merkezi Bütçeye ve Milli Gelire Oranı**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Yıllar | MEB Bütçesinin Merkezi Bütçeye  Oranı (%) | MEB Bütçesinin  Milli Gelire Oranı (%) |
| 2003 | 6,91 | 2,85 |
| 2004 | 8,53 | 3,00 |
| 2005 | 9,53 | 3,07 |
| 2006 | 9,50 | 2,95 |
| 2007 | 10,42 | 3,40 |
| 2008 | 10,51 | 3,13 |
| 2009 | 10,64 | 2,51 |
| 2010 | 9,80 | 2,74 |
| 2011 | 10,92 | 2,81 |
| 2012 | 11,16 | 2,74 |
| 2013 | 11,76 | 3,02 |
| 2014 | 12,77 | 3,24 |

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerinden derlenmiştir.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, Türkiye’de 2001 yılından itibaren belirgin hale gelen büyük ekonomik krizin etkilerinin sürdüğü 2003 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi merkezi bütçenin % 6,91’ini oluştururken sonraki yıllarda % 9-13 aralığında değerler almıştır. 2015 yılı için bu değerin % 11,3 olması kararlaştırılmıştır. Kendi başına bu veriler üzerinden hareket edildiğinde, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin iyi bir orana sahip olduğu ve yıllar itibariyle de oransal olarak arttığı söylenebilir. Ancak bu oranlar geçmişe göre önemli bir iyileşmeyi göstermemektedir. Şöyle ki, 1990-1995 yılları arasında Bakanlık bütçesinin merkezi bütçeye oranı çok daha yüksektir (Örneğin 1992 yılında % 14,56). Öte yandan, Bakanlık bütçesinin milli gelir içindeki oransal büyüklüğü yıllar içinde belirgin bir değişiklik göstermemiştir. Bu oran 2003 yılında % 2,85 iken 2007 yılında % 3,40’a çıkmış, sonra bir dönem daha düşük değerlerde seyretmiş ve 2014 yılında % 3,24 olmuştur

Okulların fiziksel olarak yetersizliği konusunda önemli bir boyut sınıfların ve okulların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda etkili bir eğitim-öğretim yapılamadığı gibi kalabalık okullarda, kantin, varsa kütüphane ve laboratuar, tuvaletler, spor alanları ve okul bahçesinin kullanımında önemli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların çözülebilmesi Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni okullar ve derslikler yapmasına ve varolan okul ve sınıfları iyileştirmesine bağlıdır. Dolayısıyla Bakanlığın yatırım bütçesi büyük önem taşımaktadır. Ancak Bakanlık bütçesinden yatırımlara ayrılan pay oldukça yetersizdir. Bu pay 2000 yılında % 19,90 iken 2003 yılında % 14,53’e, hemen bir yıl sonra 2004’te % 9,68’e, 2009’da ise en düşük değerini alarak % 4,58’e düşmüştür. 2013 yılında 4+4+4 eğitim düzenlemesi olarak bilinen 6287 sayılı yasanın işlerlik kazanması ile birlikte yeni okul ve dersliklere ihtiyaç duyulması nedeniyle, Bakanlığın eğitim bütçesinden yatırımlara ayrılan payda bir kıpırdanma gerçekleşmiş ve oran 2013 yılında % 8,33, 2014 yılında ise yaklaşık % 9 olmuştur. Bu oranlar eğitim alt yapısında gerekli iyileştirmeleri gerçekleştirmek açısından yeterli değildir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “eğitsel sorunlar” sorusuna ilişkin veriler betimsel olarak analiz edildiğinde, öğrencilerin ailelerinin elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip olmaları ve bu durumun öğrencilerin eğitsel yeterliklerine yansıması en fazla üzerinde durulan ikinci temayı oluşturmuştur (n=47). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Ailelerin maddi durumu çok kötü, birçoğu temel yaşamsal ihtiyaçlarını bile karşılayamıyor, çocuklarına ve çocukların eğitimlerine karşı da ilgisizler.”*

*“Velilerin ekonomik durumu kötü, veliler bilinçli ve eğitimli değiller, öğrenciye bir şey veremiyorlar”*

*“Ailelerin maddi durumu kötü, eğitim-öğretim araç ve gereci alamıyorlar.”*

*“Eğitim sadece okulda yapılmıyor. Ailelerin de sürece destek olması lazım. Ama ailelerin sosyo- ekonomik durumu çok elverişsiz.”*

*“Geniş aile tipi yaygın, çok eşlilik var, kardeş sayısı fazla, çocuklar ilgiye ve sevgiye muhtaçlar.”*

*“Okulun bulunduğu bölge genellikle göçe zorlanmış, geldikleri yere de pek uyum sağlayamamış, sosyal ve ekonomik durumları kötü insanların yerleşik olduğu bir bölge. Aileler çocuklarının eğitimini destekleyecek maddi güce ve çocuklarıyla eğitsel olarak ilgilenecek bilince ve yeterliğe sahip değiller.”*

*“Ailelerin sosyo-ekonomik durumları çok kötü, çocukların eğitsel ihtiyaçlarını bırakın yaşamsal ihtiyaçlarını bile karşılayamıyorlar. Her ay öğretmenler arasında toplanan paralar aracılığıyla durumu iyi olmayan öğrencilere maddi yardım yapılıyor.”*

TÜİK’in “Gelire Dayalı Göreli Yoksulluk Sınırına Göre Bölgesel Yoksulluk Sayıları ve Yoksulluk Oranı (2006-2013)” verilerine göre, 2013 yılı için, Türkiye’nin Batı Marmara Bölgesi’nde yoksulluk oranı % 2,4, Ege Bölgesi’nde % 5,3 iken Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bu oran % 32,5’tir. Türkiye’deki iller insani yoksulluk endeksine göre 7 ayrı gruba ayrıldığında Türkiye’nin Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde bulunan iller ya birinci ya da ikinci en elverişsiz iller grubu içinde bulunmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunun seçildiği illerden Muş, insani gelişmişlik düzeyi en kötü dört ilden biri durumundadır. Diyarbakır ili ve Yüksekova ilçesini içine alan Hakkari ili ise insani gelişmişlik düzeyi en kötü ikinci grup iller arasında bulunmaktadır.

Muş ilinin içinde bulunduğu birinci grup yoksul iller, eğitim, sağlık, konut, altyapı gibi temel göstergeler itibarıyla yoksul durumdadır. Bu illerde, demografik göstergelerden kırsal nüfus oranı, genç bağımlılık oranı, anne ve bebek ölüm hızları Türkiye ortalamasının üzerindedir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ve okul öncesi okullaşma oranı dışındaki eğitim göstergeleri bakımından bu iller ülke ortalamasına göre yoksul durumdadır. Sağlık göstergelerinin tümü, dört il için de Türkiye ortalamasının altında değer almaktadır. Yine bu illerde, sosyal güvenlik kapsamının dışında kalan nüfus oranı ülke ortalamasının oldukça üzerindedir. Kültür başlığı altındaki göstergelerden, halk kütüphaneleri dışındaki göstergelere göre, tüm iller yoksul durumdadır. TÜİK’in yayımladığı 2011 yılı verilerine göre Muş’ta 3 adet sinema salonu varken tiyatro salonu bulunmamaktadır. Gösteri ve seyirci sayıları Türkiye ortalamasının oldukça altındadır (Doğan, 2014, 109-110).

Diyarbakır ve Hakkari ile birlikte ikinci grup yoksul iller olarak sınıflandırılan 13 ilde (ki bunların hepsi Türkiye’nin Doğusunda bulunmaktadır) okuma yazma bilmeyen nüfus oranı Türkiye ortalamasının üzerindedir. Sağlık göstergelerinin tamamı, bu gruptaki illerin çoğunda yoksulluk durumunu desteklemektedir. Örneğin, yüz bin kişi başına düşen hekim, diş hekimi ve eczacı sayısı tüm ikinci grup iller için Türkiye ortalamasının altındadır. Hatta bazı iller birinci grup illerden de düşük değer almaktadır. Örneğin, yüz bin kişi başına düşen eczacı sayısının Hakkâri ve Van’da aldığı değer Şanlıurfa’dan düşüktür. Ya da yüz bin kişi başına düşen diş hekimi sayısına göre Bitlis ve Hakkâri birinci grup illerle aynı seviyelerdedir. Sosyal güvenlik kapsamının dışında kalan nüfusun oranı tüm illerde ülke ortalamasından yüksektir (Doğan, 2014, 110-112).

Yukarıdaki tespitlerle araştırma kapsamında elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının elverişsizliği ve buna dayalı olarak öğrencilere yeterli desteği sağla(ya)mamaları sürpriz değildir! Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin bir kısmı iç göçle gelmiş ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü okullarda görev yapmaktadır. Gerek kırsal alanlarda yaşamanın zorluğu, gerekse Kürt meselesinden kaynaklanan siyasal gerginlik ve silahlı çatışma nedeniyle kente göçmeye zorlanmış aileler, yerleşik olanlara göre daha kötü yaşam koşullarına sahiptir. Daha çok kentlerin kenar kısımlarına yerleşen bu insanların içinde yaşadığı yoksulluk ve yoksunluk koşulları çocuklarının eğitimine de yansımaktadır. Bu yansımanın bir yönü çocukların okul giderlerini karşılamada, örneğin onlara eğitim araç ve gereçleri almada yaşanan sıkıntılar iken bir yönü de aile yaşamı içinde öğrenmeyi pekiştirme ve çocuğu güdüleme ortamının olmayışıdır.

Türkiye’nin Doğusunda nüfus artış hızı oldukça yüksektir, özellikle Güney Doğu’da çok eşlilik (erkeklerin birden fazla kadınla dini nikahlı olarak evli olmaları) yaygındır, ailelerdeki çocuk sayısı fazladır. Öyle ki bir okulda hatta bir sınıfta aynı aileden çok sayıda çocuğun bulunması tesadüf değildir. Dolayısıyla elverişsiz sosyo-ekonomik koşullara sahip ailelerin aynı zamanda çok sayıda çocuğa sahip olmaları, hem çocukların eğitsel ihtiyaçlarını maddi olarak karşılamakta sorunlar yaşamalarına hem de onlarla yeterince ilgilenememelerine neden olmaktadır.

Öğrencilerin ve ailelerinin yeterince Türkçe bilmemeleri ve/veya Türkçe’yi etkili bir şekilde kullanamamaları üzerinde en fazla durulan temalardan birini oluşturmaktadır (n=39). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Eğitimde önemli dil problemleri var. Öğrencilerin yarısından fazlası Türkçe’yi okulda öğreniyor. Bu da biz öğretmenler açısından oldukça yorucu bir süreç.”*

*“En önemli sorun eğitimde çocukların dil sorunu. Kırsal kesimden gelen öğrencilerin Türkçe’yi anlama, konuşma ve yazmada yaşadıkları sorunlar etkili bir eğitim yapmayı engelliyor.”*

*“Dil sorunu oldukça önemli, velilerin birçoğu Türkçe bilmiyor, bu nedenle iletişimsizlik yaşıyoruz. Çocuklar Türkçe okuyabilseler bile okuduklarını anlama ve aktarmada önemli sorunlar yaşıyorlar”*

*“Yüksekova’daki en büyük eğitsel sorun çocukların Türkçe bilmemesidir. Anadili Kürtçe olan çocukların Türkçe öğrenmeleri ve ardından okuyup yazmaları zor oluyor. Maalesef okuma yazma öğrenseler de sorun bitmiyor. Okuduklarını anlamıyorlar, anladıklarını aktaramıyorlar.”*

*“Öncelikli sorun dil sorunu, Anlaşmak ve kendini ifade etmek bazen zor oluyor. Velilerimizde de aynı sorun var. Hatta bazıları hiç Türkçe bilmiyor”*

*“Eğitsel açıdan en önemli sorun öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verememek. Öğrencilerin algılama seviyelerinin düşük olması. Sebep olarak ailede Kürtçe Okulda Türkçe konuşulması. Çok basit görünen kelimeleri, cümleleri bile kavratmakta zorluk yaşıyoruz.”*

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, dil sorunu önemli bir eğitsel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı, anadili Kürtçe olan çocukların okul sistemi içine girdiklerinde Türkçe öğrenmeye başladıklarını, Türkçe’yi yalnızca okul hatta sınıf içinde kullandıklarını, dışarıda ve özellikle aile yaşamlarında Kürtçe’yi kullandıklarını ve öğrenci velilerinin Türkçe’yi yeterli düzeyde bilmediklerini dile getirmiştir. Dolayısıyla mevcut eğitim sistemi içinde, anadili Kürtçe olan çocukların önce Türkçe öğrenmeleri, ardından yaşamlarının yalnızca okula ayrılan kısmında kullandıkları bu dil aracılığıyla eğitimlerine devam etmeleri, önemli öğrenme ve öğretmenler için önemli öğretme sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, Türkiye’nin Doğusunda, öğretmen sirkülasyonu gibi bir dizi nedenle birlikte, dil sorunu dolayısıyla, dördüncü sınıfa giden öğrencilerin okuma-yazma dahi bilmemeleri nadir rastlanan bir durum değildir.

Öte yandan, teknik olarak yeni bir dilde okumayı öğrenmek de öğrencilerin yaşadıkları pedagojik sorunları çözmeye yeterli görünmemektedir. Şöyle ki, her dil belirli bir anlam dünyasını içinde barındırır ve insanlar arasındaki iletişimin basit bir aracı olarak değerlendirilemez. Dolayısıyla yukarıda aktarılan ifadelerde de görüldüğü gibi, anadili Kürtçe olan çocuklar Türkçe okuyabilseler bile okuduklarını anlama ve aktarmada önemli sorunlar yaşamayı sürdürürler. Öğretmenler öğrencilere çok basit görünen kelimeleri, cümleleri bile kavratmakta zorluk çekerler. Zira onlar farklı bir anlam dünyasını içinde barındıran bir dile doğmuşlardır.

Anadilde eğitim sorunu, Kürt meselesinin en önemli boyutlarından biri olarak, Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecine kadar götürülebilecek bir tarihselliğe ve toplumsallığa sahiptir. Bugün için, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesine göre, “Türkçe’den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” Adalet ve Kalkınma Partisi’nin üçüncü iktidar döneminde gündeme gelen “çözüm süreci” bağlamında özel okullarda, belirli bir ağırlıkla ve belirli koşullarla sınırlı bir şekilde, Kürtçe öğretime izin verilmiştir. Sorunu çözmek açısından pek etkili olmadığı görülen bu adım bir yana, Türkiye’de anadilde eğitim üzerine tartışmalar sürmektedir.

Katılımcıların eğitsel sorunlara ilişkin görüşleri içinde göreli olarak sıklıkla ifade ettikleri bir sorun da öğretmen sirkülasyonudur (n=16). Bu konuda tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“İlkokul dörtleri okutuyorum. Okuma yazma bilmeyen öğrenciler var. Bence bunun nedeni çocukların neredeyse her yıl öğretmen değiştirmesi.”*

*“Bu bölgede yaşamak ve çalışmak istemeyen öğretmenleri zorla buraya getirdiğinizde iyi eğitsel sonuçlar doğmuyor. Zaten bir süre sonra buradan kaçmanın bir yolunu buluyorlar. Olan çocuklara oluyor.”*

*“Eğitim sorununu çözecek unsur insandır. Buraya yeni atanmış, hiç birşey bilmeyen kişiler geliyor. Geldikten sonra Şubat’ta mı giderim Ağustos’ta mı diye düşünen kişileriz. Öğrenciler bile gelen öğretmene ne zaman gideceksiniz diye soruyor.”*

*“Buraya gelen öğretmenlerin çoğunluğunu birinci gündemi bir an önce gitmek, kendilerini buraya ait görmüyorlar. Burası onlar için bir geçiş aşaması. Eş özrünü art niyetli bir şekilde kullanıyorlar”*

*“Her zaman sıla özlemi çekiliyor, koşullar çok zor. Bu yüzden sıklıkla raporlar alınıyor. İzin alınmaya çalışılıyor. Bu da eğitimin sürekliliğini etkiliyor.”*

Türkiye’de öğretmen açığının bulunduğu iller genel olarak Doğu’da bulunan illerdir. Dolayısıyla öğretmen atamaları genellikle bu illere yapılmaktadır. Ataması yapılan öğretmenler atandıkları hizmet bölgelerine göre, bu çalışmada daha önce ele alınan koşullar ve sürelerle, zorunlu hizmet yükümlülüklerini yerine getirmektedir. Zorunlu hizmet süresini dolduran, merkezi bir yere görevlendirme yaptıran ya da eş durumu, sağlık ve güvenlik sorunu gibi bazı nedenler öne süren öğretmenler yer değiştirmek üzere başvuru yapabilmektedir.

Eş durumu nedeniyle yapılan yer değiştirmeler konusunda “il emri” olarak bilinen düzenleme (eşinin görev yaptığı yere tayinini isteyen öğretmenlerin norm kadro fazlası olmaları durumunda İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ihtiyaç olan alanlarda görevlendirilmelerine, ihtiyaç yoksa da hazırda bekletilmelerine imkan tanıyan düzenleme) bazı merkezlerde gereğinden fazla öğretmen yığıldığı gerekçesi ile, 2012 yılında, ortadan kaldırılmıştır. Dolayısıyla bu tarihten sonra eş durumu nedeniyle yer değiştirmeler oldukça zorlaşmıştır. Bu durum birçok açıdan tartışılmıştır. Örneğin eş durumundan kaynaklı yer değiştirmelerin yapılmamasının Anayasa’ya aykırı olduğu dile getirilmiştir. Zira, Türkiye Anayasası’nın 41. Maddesine göre,  “Aile Türk toplumunun temelidir…” Bir başka açıdan, kendini “muhafazakar demokrat” olarak   tanımlayan ve ailenin korunmasına ve birliğine önem verdiğini sıklıkla ifade eden Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eş durumu yer değiştirmelerini zorlaştırmış olması kendi ideolojik-politik kimliği ile çelişki oluşturmaktadır.

Eş durumu yer değiştirmelerinde yaşanan sorun, yeni muhafazakarlıkla yeni liberalizm arasında zaman zaman yaşanan gerilime örnek olarak değerlendirilebilir. Şöyle ki, eş durumundan kaynaklı yer değiştirmelerin “il emri” imkanı da kullanılarak yapılması, belirli merkezlerde öğretmen sayılarının ihtiyacın üzerine çıkmasına neden olmakta ve ihtiyaç fazlası öğretmenlere yapılan ödemeler eğitim sisteminde verimlilik ilkesine uyulmadığı eleştirisini beraberinde getirmektedir. Zira, yeni liberalizm açısından verimlilik önemli bir mefhumdur. Ancak diğer yandan eş durumu yer değiştirmelerinin yapılmaması ailenin birliğine zarar verdiği gibi iktidarın teşvik ettiği çok çocuklu aile fikri ile de çelişmektedir. Bugün için, eş durumu yer değiştirmeleri konusunda yaşanan mağduriyetler, özellikle il sınırları içinde, varlığını sürdürmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 38. Maddesinde düzenlenen “öğrenim durumu” ibaresi 3 Ağustos 2013’de kaldırılmıştır. Böylece, daha önceki yıllarda bir lisansüstü programa kayıtlı oldukları için o programın bulunduğu kente atanma şansı bulabilen öğretmenler bu olanağı yitirmiştir. Yine de zorunlu hizmet sürelerini dolduran öğretmenlerin hemen hepsi yer değiştirmenin bir yolunu aramaktadır. Dolayısıyla Türkiye’nin Doğusunda ciddi bir öğretmen sirkülasyonu sorunu varlığını sürdürmektedir.

Öğretmen sirkülasyonu yanında bir yandan okulların siyasal gerilim nedeniyle geç açılması (son yıllarda Doğu’da okullar birkaç haftalık “anadilde eğitim boykotu” sonrasında açılabilmektedir) diğer yandan öğretmenlerin eğitim yılı başında, sonunda, ara tatilden önce ve sonra ve diğer tatil zamanlarına yakın günlerde sağlık raporu alarak memleketlerinde kalmaları nedeniyle Doğu’da eğitim yılı kısa ve kesintili bir seyir izlemektedir.

Tüm bunların mağduru öğrencilerdir. Deneyimsiz öğretmenlerin ilk çalışma yeri olarak Doğu’ya gönderilmeleri başlı başına bir sorun iken (ki öğretmenlik yapıldıkça öğrenilen ve başarılı olunan bir meslektir) öğretmenlerin sürekli sirküle olmaları ve sıklıkla sağlık raporu, izin gibi bir takım yollarla okula gelmemeleri sorunu ağırlaştırmaktadır. Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi, bulunduğu yerden bir an önce ve bir yolunu bularak çekip gitmek üzere görev yapan öğretmenlerin etkili bir pedagojik işlev görmeleri mümkün değildir.

İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin okuldaki işleyişe, öğretmen sorunlarına ilişkin olanlar dahil, pozitif yönde müdahil olmakta yetersiz kalmaları, üzerinde sıklıkla durulan bir başka temayı oluşturmaktadır (n=14). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Herkes aday öğretmen, vekil müdür yardımcısı falan. İş bilir insanlar, deneyimli görevliler neredeyse yok, en eskisi 5-6 yıllık öğretmen, soru sorduğunuzda cevap ‘hocam idare edin, biz de bilmiyoruz’ oluyor”*

*“Bize yapın edin diyen çok ama yöneticiler kendilerine düşen sorumluluğu yerine getirmiyorlar. Daha doğrusu pek bilgili ve deneyimli olmadıklarından sorunları çözemiyorlar.”*

*“İl Milli Eğitim’de işler nasıl yürüyor anlamıyorum. Bir sorundan söz ettiğinizde çözüm yönünde bir yardım alamıyorsunuz.”*

*“Milli Eğitim Bakanlığı, İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile okul yönetimleri arasında tam bir koordinasyonsuzluk var.”*

Öğretmenlik görevinde olduğu gibi yöneticilik görevinde de deneyim ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak, yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, Türkiye’nin Doğusunda görev yapan eğitim yöneticileri genel olarak mesleklerinin ilk yıllarında olan kişilerdir. Dolayısıyla, eğitim sisteminde sıklıkla büyük değişiklikler gerçekleştiği de göz önüne alındığında, öğretmenlerin eğitim yönetiminden kaynaklanan bir dizi sorun yaşamaları doğaldır.

Öte yandan, yaşanan sorunlar yalnızca deneyimsizlik ve eğitim sisteminde gerçekleştirilen büyük değişikliklerin yerel alanlara yansımasında yaşanan güçlüklerle ilgili değildir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sağlıklı işleyen bir takvimi yoktur. Öğretmen ve yönetici atamalarından yer değiştirmelere kadar Bakanlığın yaptığı işler hemen hiçbir zaman daha önce açıklanmış olan iş takvimine göre yürümemektedir. Örneğin, 2014-2015 eğitim yılında okullar Eylül ayı ile birlikte açılmışken yeni atanmış 40 bine yakın öğretmenin göreve başlamaları ancak Ekim ayı içinde gerçekleşmiştir.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yaşanan sorunların bundan sonraki yıllarda yeni boyutlar kazanarak artması olasıdır. 14 Mart 2014 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”un 22. Maddesine göre, okul ve kurum müdürleri, il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine, müdür başyardımcısı ve yardımcıları ise okul veya kurum müdürünün resmi teklif yazısı ve il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından dört yıllığına görevlendirilecektir. Bu madde kapsamındaki görevlendirmeler, özlük hakları, atama ve terfi yönünden kazanılmış hak doğurmayacaktır. Kanun’un getirdiği hükümlere dayalı olarak hazırlanan 10 Haziran 2014 tarihli “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik”le okul yöneticisi görevlendirme sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin görevlendirilmeleri 4 yıllık süreler için yapılacak ve gerek yönetici görevlendirmede gerekse 4 yılını tamamlamış yöneticilerin yeniden görevlendirilmesinde, önceki yönetmelikten farklı olarak, yazılı ve sözlü sınav yerine yalnızca sözlü sınav ile performans ve durum değerlendirme formları kullanılacaktır.

Yukarıda sözü edilen düzenlemeler uygulanmaya başlanmış, okul sisteminde görev yapan on binlerce yönetici değerlendirmeye alınmış ve Türkiye’de en büyük eğitim sendikası olan ve hükümete yakınlığı ile bilinen Eğitim Bir-Sen’e üye yöneticiler başarılı bulunur ve görevlerini korurken, Türkçü görüşleri ile bilinen Türk Eğitim-Sen ve sol/sosyalist görüşleriyle bilinen Eğitim-Sen’e üye yöneticiler büyük oranda başarısız bulunmuş ve öğretmen olarak atanmışlardır.

Araştırma kapsamında katılımcılara görev yaparken karşılaştıkları eğitsel sorunların neler olduğu ile birlikte bu sorunların nasıl çözülebileceği de sorulmuştur. Bu açıdan, ödenek yetersizliği ile okulun donanım ve fiziksel koşullar açısından taşıdığı olumsuzluklar konusunda devletin sorumluluk üstlenmesi ya da üstlendiği sorumluluğu artırması gerektiği yönündeki görüşler oldukça sık tekrarlanmıştır (n=49). Bu tema açısından tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Milli Eğitim Bakanlığı, Doğu’daki okullara daha fazla ödenek ayırmalı, bu bölgedeki öğrenciler daha fazla desteklenmeli. Çünkü ailelerin maddi durumları çok kötü.”*

*“Okullara yeterli ödenek ayrılmalı.”*

*“Eğitime daha fazla bütçe ayrılmalı ve Bakanlığın yatırım bütçesi artırılmalı.”*

*“Önce sorunlar belirlenmeli, sonra okullara yeterli kaynak aktarılmalı. Fiziksel alt yapının düzeltilmesi için yatırım yapılması gerekir.”*

*“Milli eğitim sisteminde her şey hızla değişiyor. Ama bunların gerekleri yapılmıyor. Değişiklikler planlı bir şekilde yapılmalı ve kaynak sorunu göz önüne alınmalı.”*

*“Sık sık sistem tepeden tırnağa değişiyor ama alt yapısını düşünen yok. Milli Eğitim Bakanlığı sorunları idarecilerin ve öğretmenlerin üzerine atıyor.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılar yaşanan sorunlar karşısında devletin sorumluluk üstlenmesi ya da üstlendiği sorumluluğu artırması gerektiği yönünde görüşler belirtmişlerdir. Okul sisteminde yaşanan fiziksel sorunlar ve donanım eksiklikleri için Bakanlığın yatırım bütçesinin artırılması gerektiği yönündeki görüşler yaşanan sorunların hafifletilmesi açısından oldukça isabetli görünmektedir.

Bu görüşler yanında çevrenin, özellikle varlıklı kişilerin sorumluluk üstlenmesi gerektiği (n=8) ve okulun koşullarını düzeltmek üzere ailelerin katılımının sağlanabileceği (n=6) yönünde de görüşler ifade edilmiştir. Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Okul yöneticileri inisiyatif alıp zengin esnafla iyi ilişkiler kurup para sağlayabilirler.”*

*“Yüksekova’nın zenginlerinden okullara destek sağlamaları istenebilir.”*

*“Maddi sorunlar ailelerle işbirliğine gidilerek çözülebilir.”*

*“Okul-aile birlikleri çalıştırılırsa okulların ödenek sorunları biraz olsun hafifletilebilir.”*

Yukarıda aktarılan görüşlerin Türkiye’de devletin eğitim alanındaki sorumluluğunu azaltmaya dönük yaklaşımlara dayandığı söylenebilir. Yeni liberal eğitim politikaları bağlamında değerlendirilebilecek bu yaklaşımlara göre, eğitim finansmanında devletin sorumluluğunu sınırlamak üzere çoklu finansman yapısına geçmek; eğitimde sivil toplum kuruluşların, hayırsever kişilerin, sponsorluk gibi mekanizmalarla iş çevrelerinin ve elbette hane halklarının maddi katılımını artırmak gerekmektedir. Okul-Aile Birliği uygulaması bu bağlamda değerlendirilebilir. 2012 yılında çıkarılan 28199 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Yönetmeliği ile, okullarda kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar düzenlenmiştir. Her ne kadar Yönetmeliğin 15. Maddesinde birliklerin velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlayamayacağı ve okul kayıt döneminde bağış ve yardım toplayamayacağı belirtilmişse de Türkiye okul sisteminde “zorunlu bağış” adı verilen uygulamaların yaygın olduğu bir sır değildir.

Eğitsel sorunlar konusunda en fazla dile getirilen ikinci argüman olan öğrenci ailelerinin elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip olmaları ve bu durumun çocukların eğitsel yeterliklerine yansıması konusunda yine devletin sorumluluğuna gönderme yapan görüşler sıklıkla dile getirilmiştir (n=29). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Ailelerin eğitilmesi gerekiyor. Bunu da devlet yapmalı. Ailede yaşanan sorunlar okula yansıyor.”*

*“Veliler gerek maddi gerekse manevi sorumlulukları açısından devlet görevlileri tarafından bilgilendirilmeli.”*

*“Kaymakamlık tarafından veli ve öğrencilerin okula ilgisini artıracak çalışmalar yapılmalı, okul-aile işbirliği sağlanmalı.”*

*“Devlet çocuklara fırsat eşitliği sağlamak üzere önlemler almalı.”*

*“Gelir dağılımı adaletsizliğinin ve yoksulluğun engellenmesi için devlet bir şeyler yapmalı.”*

Katılımcılar bu temada devletin birincil sorumluluğuna işaret ederek aileleri eğitim aracılığıyla bilinçlendirme ve sosyal politikalar aracılığıyla destekleme şeklinde birbirine bağlı iki çözüm önerisi dile getirmişlerdir. Biraz farklı bir çözüm önerisi olarak Muş’ta iki yıldır görev yapan erkek bir ortaokul öğretmeni aile planlamasının özendirilmesinden ve ailelerin bakabilecekleri kadar çocuk sahibi olma yönünde bilinçlendirilmelerinden söz etmiştir. Türkiye Anayasası’nın 41. Maddesine göre, devlet aile planlamasının öğretimi ve uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür. Ancak günümüz Türkiye’sinde bu yükümlülüğün politika alanına taşındığını söylemek mümkün değildir. Türkiye’de içe dönük planlamacı ekonomi politikalarının izlendiği 1980’li yıllardan önce aile planlaması uygulamaları teşvik edilirken dışa açık ya da ihracata dayalı birikim rejimine geçildikten sonra ucuz işgücü ihtiyacının önem kazanması ile birlikte, nüfus artışını teşvik edici politikalar ön plana çıkarılmıştır. İktidarda üçüncü dönemini yaşayan Adalet ve Kalkınma Partisi, dini referanslara da gönderme yaparak (ki İslam dinine göre her doğan çocuk kendi kısmetini beraberinde getirir), gerek söylem düzeyinde (her aile en az üç çocuk sahibi olmalı) gerekse ailelere çocuk başına belirli bir miktar ödeme yapmak gibi mali düzenlemelerle aileleri daha fazla çocuk yapmaya özendirmektedir.

Katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer eğitsel sorun olan, öğrencilerin ve ailelerinin yeterince Türkçe bilmemeleri ve/veya Türkçe’yi etkili bir şekilde kullanamamaları konusunda dikkat çekici bir şekilde çok az çözüm önerisi dile getirilmiştir. Meselenin siyasal gerilime konu olması ve bunun da öğretmenleri içinde bulundukları statüyü korumak noktasında tedirgin etmesi göreli olarak az çözüm önerisi dile getirmelerinin nedeni olabilir. Bu meselede en fazla dile getirilen çözüm önerisi öğretmenlerin anlayışlı ve sabırlı olmaları gerektiğidir (n=11). Katılımcıların çok azı (n=7) anadilde eğitim konusunda bir model arayışına girmek gerektiğine dair görüşler ifade etmiştir. Dil sorunları konusunda tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

“*Öğretmenler, dil sorununun aşılmasında ve ailelerin ilgisizliği konusunda anlayışlı olabilir”*

*“Öğrenci ve velilerin dil sorununa anlayışla yaklaşılmalı.”*

*“Sorunların kökenine inilmeli. Mesela anadil meselesinde halkın sosyal ve kültürel yapısına uygun esnek bir eğitim yaklaşımı geliştirilmeli. Böylece eğitimi sahiplenirler. Maddi kaynak konusunda da katkı sağlarlar.*

Katılımcılar, öğretmen sirkülasyonu sorununa ilişkin bazı çözüm önerilerinden söz etmişlerdir (n=12). Bu açıdan bazı tipik ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Öğretmenler Yüksekova’da çalışmaya özendirilmeli. Sık sık öğretmen değişikliğine maruz kalan çocukların eğitim sorunları düşünülmeli.”*

*“Ankara’nın merkezindeki bir öğretmenle buradaki öğretmen aynı ücreti alıyorsa burada bir sıkıntı var demektir.”*

*“Kolaylıklar, ek ödemeler, teşvikler olursa öğretmen kısa sürede kaçıp gitmez.”*

*“Mahrumiyet bölgelerinde görev yapan öğretmen ile daha rahat koşullarda görev yapan öğretmen arasında bir fark olmalı. Bu farkın maddi bir teşvik olması Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerindeki öğretmen açığını da çözer.”*

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenleri elverişsiz yerlerde görev yapmaya yöneltmek için bazı teşviklerin, özellikle maddi olanların, yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Aslında Doğu başta olmak üzere elverişsiz yerlerde görev yapan öğretmenlere hizmet puanı yönünden bazı avantajlar sağlanmaktadır. Örneğin Türkiye’nin başkenti olan Ankara’da bir öğretmen yıllık 10 hizmet puanı alırken Yüksekova kentinde bu puan 22’ye çıkmaktadır. Ancak, hizmet puanları yer değiştirme gibi bazı işlemlerde önem taşımakla birlikte maddi bir karşılık doğurmamaktadır.

Türkiye’de 1987 yılında çıkarılan 285 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Bingöl, Diyarbakır, Elazığ, Hakkari, Mardin, Siirt, Tunceli, Van ve sonradan 426 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile dahil edilen Batman ve Şırnak illerini kapsayan bölgede, Olağanüstü Hal Bölge Valiliği kurulmuştur. Olağanüstü Hal Bölgesi’nde görev yapan tüm kamu görevlilerine “olağanüstü hal tazminatı” adı altında maddi teşvikler verilirken öğretmenler de bu teşviklerden yararlanmışlardır. Olağanüstü hal uygulanan iller zamanla değişmekle birlikte uygulama 30 Kasım 2002 tarihinde tümüyle kaldırılmıştır. Bu tarihten sonra kolluk gücüne belirli teşvikler verilmeye devam edilmiş ancak öğretmenlerin de içinde bulunduğu çeşitli mesleklerden kamu görevlilerine verilen teşvikler kesilmiştir. Bugünün Türkiye’sinde, Doğu-Batı ve kır-kent arasında yaşanan büyük öğretmen dağılımı sorunları nedeniyle elverişsiz bölgelerde görev yapmayı teşvik etmeye yönelik düzenlemeler tartışılmaktadır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde, eğitim yönetiminden kaynaklanan sorunlar konusunda belirgin bir çözüm önerisi dile getirilmemiştir. Katılımcılar bu konuda suskun kalmış ya da idari alanda görevlendirilecek personelin yeterliklerine ilişkin bazı görüşler öne sürmüşlerdir (n=7). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Milli Eğitim Müdürlüğünde deneyimli ve bilgili personel çalıştırılmalı.”*

*“Bilgisiz ve yetersiz insanlara yönetsel yetki ve sorumluluk verilmemeli.”*

**Yaşamsal Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri**

Araştırma kapsamında katılımcılara görev yaptıkları yerleşim biriminde yaşamlarını sürdürürken karşılaştıkları yaşamsal sorunların neler olduğu sorulmuş ve bu ana soru, barınma koşulları, yaşamsal ihtiyaçların temin edilmesi, güvenlik koşulları ve sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanması konularında alt sorular ile açılmıştır.

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre, barınma imkanlarının yetersizliği ve elverişsizliği en fazla üzerinde durulan tema olmuştur (n=49). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Lojmanlar adil dağıtılmıyor. Okulumda hizmet yılı en fazla olan kişi benim ama lojman yöneticilere ayrılıyor.”*

*“Lojmanlar yetersiz. Lojmanlarda üst düzey yöneticiler kalıyor. Her yıl başvurmamız rağmen bize çıkmıyor. “*

*“İyi evlerin kiraları neredeyse öğretmen maaşını yarısı. Talep fazla olunca kiralar da çok yüksek oluyor.”*

*“Barınma konusunda genellikle ev bulunabiliyor ancak bu yörenin halkı memur denilince çok parası var sanıyor ve genellikle fiyatlar iki katına çıkıyor.”*

*“Öğretmenler genellikle şehir merkezlerinde 2-3 kişi bir dairede kalıyor. Bu evlerin birçoğunun fiziksel koşulları iyi değil. Ayrıca talep fazla olduğu için kiralar pahalı. Kış aylarında yakıt parası çok fazla.”*

*“Lojman imkanı var ama nasıl. Diyarbakır ili genelinde 150 kadar lojman var yalnızca. Bir kısmı şehrin en kenar mahallelerinde bulunuyor. Diğerleri de, müfettişler, üst düzey Milli Eğitim Bakanlığı personeli tarafından doldurulmuş durumda.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak, lojman imkanlarının sınırlı olmasından ve varolan imkanların eşitsiz/adaletsiz dağıtımından, kiraların yüksek olmasından ve evlerin bazılarının fiziksel koşullarının elverişsizliğinden söz etmişlerdir. Türkiye’de 1980 yılı sonrasında yeni liberal ekonomik ve sosyal politikaların yaygınlık kazanması ile birlikte sosyal devletçi uygulamalar (ki Türkiye Anayasası’nın 2. Maddesinde adı anılan ve “değiştirilemez, değiştirilmesi dahi teklif edilemez” nitelikteki ilkelerden biri sosyal devlet ilkesidir) adım adım tasfiye edilirken zaman içinde kamu görevlilerinin kullanımına özgülenmiş lojmanlar ya satılmış ya da bunların kullanımından belirli bedeller alınmaya başlanmıştır. Kamu görevlilerinin ihtiyaç duyduğu sayının çok altında yeni lojman yapılan bu süreçte (bu durumun bir istisnası Doğu’da güvenlik sorunları nedeniyle, özellikle belirli kritik merkezlerde, kolluk gücüne ayrılan lojmanlardır) kamu görevlileri önemli barınma sorunları ile karşı karşıya kalmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun seçildiği kentler gibi yerleşim birimlerinde, aktarılan tipik ifadelerde görüldüğü gibi, kamu görevlileri (ve üniversite öğrencileri) gelir kaynağı olarak görülmekte ve bu kişilerin yararlandığı mal ve hizmetlerin fiyatları yöre halkının yararlandıklarına göre yüksek bir seyir izlemektedir. Hem bu durum hem de elverişsiz bölge ve kentlerde konut stokunun yeterli olmaması nedeniyle ev kiraları oldukça yükselmektedir. Ev kiralarının yükselmesinin bir diğer nedeni iklim koşullarıdır. Genel olarak Türkiye’nin Doğusunda, özellikle Yüksekova ve Muş gibi deniz seviyesinden çok yüksek yerleşim birimlerinde, karasal iklim egemendir. Bu yerleşim yerlerinde yılın yaklaşık 7-8 ayında kış koşulları yaşanmaktadır. Dolayısıyla yakıt ödemeleri kira ödemelerine eklenmekte ve zaten en düşük memur maaşının biraz üstünde maaş alan öğretmenler ciddi mağduriyetler yaşamaktadır.

Yaşamsal ihtiyaçların temin edilmesinde yaşanan zorluklar katılımcıların sıklıkla üzerinde durdukları ikinci temayı oluşturmuştur (n=45). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Kepenkler kapalı olduğunda şehre bir tedirginlik çöküyor. Temel ihtiyaçları sağlamakta sorunlar yaşanıyor.”*

*“Belirli dönemlerde kepenkler kapalı, olaylar var ve yaşamsal ihtiyaçları karşılamak bile problem.”*

*“Sıklıkla kepenkler kapanıyor; kargo imkanı olmuyor, günlük gazete bile ancak bir gün sonra geliyor ve bazen fax bile çalışmıyor.”*

*“Gerek yerel halkın gerekse esnafın Doğu’ya atanan memuru bir gelir kaynağı olarak görmesiyle yaşamımızı sürdürürken karşılaştığımız ekonomik sorunlar artıyor.”*

*“Öğretmenler burada maddi gelir olarak görülüyor. Ekonomik giderler çok fazla. Kitaplar pahalı, yakıt, aidat her şey normalin üzerinde. Mecbur olduğunuzu bildikleri için ne alırsak kardır diye düşünüyorlar.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak, kepenklerin sıklıkla kapalı olmasından kaynaklı olarak yaşamsal ihtiyaçlarını temin etmekte sıkıntılar yaşadıklarını, bazı ihtiyaçlara ulaşmalarının mümkün olmadığını ya da geç ulaşabildiklerini ve ev kiralarında olduğu gibi yaşamsal ihtiyaçlar konusunda da kendilerine farklı bir tarife uygulandığını belirtmişlerdir. Diyarbakır, Muş ve Yüksekova kentleri, Kürt siyasallaşmasının yoğunlaştığı, bu siyasallaşmanın başat aktörü olan PKK’nin halk içinde önemli bir taban tuttuğu ve örgütün belirli siyasal gerginliklerin yaşandığı zamanlarda işyerlerinin kepenklerinin kapalı ya da açık olması gibi yaşamsal süreçleri yönlendirebildiği, yerleşim birimleridir. Dolayısıyla, bu tür yerleşim birimlerinde, belirli dönemlerde, marketlerden bankalara kadar işyerlerinin kepenkleri kapanmakta, ekmek fırını ve eczane gibi yerler dışında, açık işyeri bulmak neredeyse imkansız olmaktadır.

Araştırma kapsamında, yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasının önündeki engellerden biriolarak sıklıkla dile getirilen kepenklerin kapalı olmasını toplumsal bir tepki verme biçimi olarak makul kılan düşüncelerden de söz edilebilir. Örneğin, Diyarbakır’da 2 yıldır görev yapan Güneydoğu’lu erkek bir ilkokul öğretmeni kepenklerin kapalı olmasından bir rahatsızlık duymadığını, bunun toplumsal bir gereklilik olarak ele alınabileceğini ve eylem günlerinde kolluk güçlerinin çok miktarda biber gazı kullandığını ve bunun çok rahatsız edici olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların yaşamlarını sürdürürken karşılaştıkları zorluklar konusunda üzerinde durdukları sorunlardan biri sıklıkla elektriğin kesilmesi ve buna bağlı olarak da suyun akmamasıdır (n=38). Bu konuda katılımcıların bazı ifadeleri şöyle sıralanabilir:

*“Elektrik kesintileri ve buna bağlı olarak suyun kesilmesi ve ısınma sorunu büyük sorunlar.”*

*“Sürekli elektrik kesiliyor. Elektrik kesilince su da kesiliyor. Evde her şey duruyor.”*

*“Kaçak elektrik kullanılıyor. Elektrik kesintileri fazla. Su da gelmiyor.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, elektrik kesintilerini ve buna bağlı olarak suyun akmamasını önemli bir yaşamsal problem olarak dile getirmişlerdir. Araştırmacı, Yüksekova’da bulunduğu birkaç hafta içinde, günlerce elektriksiz kalıp mum ışığında yıldızların daha güzel göründüğünü fark etmiş biri olarak, bunun en yakıcı yaşamsal sorunlardan biri olduğunu rahatlıkla söyleyebilir. Elektriğin sıklıkla kesilmesi bir yana özellikle kış aylarında voltajın düşük olması ve değişkenlik göstermesi evlerdeki elektrikli cihazların sürekli bozulmasına neden olmakta ve elektrik kesintisine bağlı olarak şehirlerdeki şebeke suyu da akmamaktadır.

Elektrik kesintileri ile ilgili olarak katılımcıların da sıklıkla dile getirdiği neden, “kaçak elektrik kullanımı”dır. Türkiye’nin Doğusu’nda elektrik, yaygın bir şekilde, herhangi bir sayaç tarafından ölçümü yapılıp fiyatlandırılmadan, dolayısıyla fiyatı ödenmeden kullanılmaktadır. Kış aylarında elektrikli ısıtıcıların yaygın kullanımı, elektrik alt yapısı oldukça yetersiz ve niteliksiz olduğu için (ki elektrik üretimi ve dağıtımı Türkiye’nin diğer bölgelerinde olduğu gibi burada da özel sektöre devredilmiş durumdadır), sıklıkla elektriğin kesilmesine, voltajının düşük olmasına ve değişkenlik göstermesine neden olmaktadır.

Sorunun temel nedeninin halkın genel yoksulluğu olduğu söylenebilir. Türkiye’nin Doğusunda ısınma giderleri çok fazladır ve aileler genel olarak çok yoksuldur. Buna elektriğin çok pahalı olması ve siyasal gerilim nedeniyle ortaya çıkan denetim yetersizliği eklendiğinde “kaçak elektrik kullanımı” çok yaygın bir hale gelmektedir.

Sosyal ve kültürel ihtiyaçların temin edilmesinde yaşanan sıkıntılar, bu tür olanakların yeterince olmaması öne çıkan diğer bir temayı oluşturmaktadır (n=31). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Doğduğum büyüdüğüm yer ama şehir sosyo-kültürel imkanlar açısından pek iyi değil.”*

*“Yaşam kalitesi çok düşük, sosyal ve kültürel etkinlikler çok sınırlı.”*

*“Sosyal ve kültürel aktiviteler oldukça sınırlı. Sosyalleşme ortamları elverişsiz.”*

*“Bir sinema, bir tiyatro, bir kültürel etkinlik yok.”*

*“Akşam bir saatten sonra sokakta kalmıyorum. Bölge insanının bakışı değişir diye.”*

*“Sosyalleşme ve zaman geçirme ortamları var ama toplumsal baskı da var.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi, katılımcılar sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamakta ciddi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sinema, tiyatro, konser salonu, kütüphane gibi olanakların yetersizliği ile ilgili de bazı görüşler belirtmiş olmakla birlikte asıl olarak sosyalleşme ortamlarının (cafe ve bar gibi) yetersizliği ya da elverişsizliği üzerinde durmuşlardır. Yani katılımcıların çoğunluğunun sosyal ve kültürel ihtiyaçlar olarak kodladıkları şey, arkadaşları ile ev dışında sosyalleşebildikleri mekanlardır. Kadın katılımcılar bu tür yerlere gitmek ya da gece belirli bir saatten sonra bu mekanlarda bulunmak konusunda bazı tereddütler taşıdıklarını dilegetirmişlerdir. Türkiye’nin birçok bölgesinde olduğu gibi Doğusunda da kadınlar, geceleri bar, cafe gibi yerlerde, özellikle erkekli kızlı gruplar halinde, vakit geçirmekten dolayı negatif toplumsal algıya muhatap olabilmektedir.

Tatillerde memleketlerine ya da ailelerinin yanına gidip gelirken yaşadıkları sorunlar katılımcıların sıklıkla üzerinde durdukları bir başka sorundur (n=23).

*“Ulaşım konusunda sıkıntılar büyük. Şöyle ki, tatil zamanına denk gelen zamanlarda uçak fiyatları çok artış gösteriyor. Terör olaylarından dolayı otobüsle memleketime gidemiyorum.”*

*“Aileden çok uzağım, yılda iki kere ailemin yanına gidebiliyorum.”*

*“Ailenizin yanına gidebileceğiniz ulaşım araçları elverişsiz ve pahalı, 3 saat minübüsle Van’a ve sonra şanslıysanız uçakla şansızsanız otobüsle memleketinize. Uçak biletleri tatil zamanları çok artıyor.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde de görüldüğü gibi, Türkiye’nin Doğusundan diğer bölgelerine ulaşım, otobüs ve uçakla sağlanmaktadır. Tüm yerleşim birimlerine ulaşmıyorsa da eski bir ray sistemi de mevcuttur. Ancak trenlerin eskiliği, yavaşlığı ve dolayısıyla trenle yolculuk yapmanın hem konforsuz hem de uzun saatler alması nedeniyle bu ulaşım aracı öğretmenlerce pek tercih edilmemektedir. Otobüsle yolculuk uzun saatler aldığı için öğretmenler genellikle uçakla yolculuk yapmayı tercih etmekte, ancak tatil zamanlarında, gerek sefer sayısı yeterli olmadığı, gerekse bilet fiyatları çok arttığı için önemli bir mağduriyet yaşamaktadırlar.

Güvenlik koşulları katılımcıların sıklıkla üzerinde durdukları temalardan birini oluşturmuştur (n= 21). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Belirli bir saatten sonra güvenlik sorunları nedeniyle dışarı çıkılamıyor.”*

*“Güvenlik sorunlarında özellikle Van-Yüksekova yolundan endişeliyim.”*

*“Olaylı günlerde çok fazla gaz atılıyor, sokakta yürünmüyor.”*

*“Burada her gün ve hemen hemen her saatte askeri araç görmek beni tedirgin ediyor.”*

*“Derslerde bazı konuları anlatırken güvenliğimizi tehdit edici durumların ortaya çıkması nedeniyle sıkıntı yaşıyoruz.”*

*“Özellikle akşam saatlerinde ve olaylı günlerde okuldan eve giderken güvenlik endişesi yaşıyoruz. Yanlış anlaşılma korkusuyla yolda konuşurken dikkatli davranmak zorundayız.”*

Araştırma kapsamında güvenlik sorunlarının dile getirilme sıklığı beklenilenin altındadır. Zira Türkiye’nin Doğusunda bulunan yerleşim birimlerine tayini çıkmış bölge dışından bir aileden gelen öğretmenin ve özellikle ailesinin kafasındaki ilk sorun büyük olasılıkla güvenlik sorunudur. Araştırmanın “çözüm süreci” adı verilen ve siyasal çatışma ve gerginliğin göreli olarak düşük olduğu bir dönemde yapılmış olması bu temanın araştırma içindeki ağırlığını düşürmüş olabilir. Öte yandan bölgeye ilişkin olarak medyanın etkisiyle bölge dışında oluşan güvensizlik algısı ile gerçek koşullar arasında da bir mesafe bulunduğu da söylenebilir.

Daha önce üzerinde durulduğu gibi, bölgede Kürt meselesinden kaynaklanan bir gerilim yaşanmaktadır. Yerel halkın siyasallaşma tarzı eğitim ortamlarına ve öğretmenlere de yansımaktadır. Eğitim müfredatının devlet yaklaşımını çocuklarına kazandırmaya yönelik olduğunu düşünen ve bu duruma tepki duyan aileler ve toplum yaşamı içinde çok etkin olduğu rahatlıkla gözlenebilen örgüt (PKK) eğitim sürecine bir tür filitreleyici olarak müdahil olabilmektedir. Yukarıda aktarılan *“yanlış anlaşılma korkusuyla yolda konuşurken dikkatli davranmak zorundayız”* ifadesi toplumun ve örgütün siyasal denetimine örnek olarak değerlendirilebilir. Yine bu konuda, Yüksekova’da 2 yıldır görev yapan erkek bir ortaokul öğretmeninin şu ifadesi önemlidir: “*7. Sınıf çocuğunu sadece ittim diye partinin gençlik kolları başkanı denilen kişiyle görüşmek zorunda kaldım. Gerisini siz düşünün.”*

Güvenlik koşullarına ilişkin görüşler bazı dikkat çekici ayrıntılar içermekte ve bazı özgünlükler de göstermektedir. Yüksekova’da 2 yıldır görev yapan, memleketi Orta Anadolu’da bulunan ve eşi kendisinden uzakta olan kadın bir ilkokul öğretmeninin ifadelerine bakılacak olursa: *“Kendimi güvende hissediyor muyum, hayır. Ne zaman ne olacağı belli değil. Dışarıdayken, şimdi olay çıkar mı, kepenkler kapanır mı, taş gelir mi, olursa ne yaparım, hangi arkadaşlara giderim, bu insana güvenir miyim, elimde telefon taksiyi aramaya hazır vaziyette gezer durumdayız. Hele bir de çocuğunuz varsa. Benim var ve en büyük endişem olayı duymasın görmesin. Artık çocuğum oyun oynarken gaz bombası, taş, polis arabası kullanıyor. Oynayacağı park yok.”* Öte yandan, Yüksekova’da aday öğretmen olarak görev yapan ve memleketi Türkiye’nin Batısında olan erkek bir ilkokul öğretmeni güvenlik açısından kendini gayet rahat hissettiğini, Yüksekova’daki koşulların medya tarafından çarpıtılarak verildiğini dile getirmiştir. Benzer bir şekilde, Yüksekova’da 4 yıldır görev yapan ve memleketi Türkiye’nin Batısında olan erkek bir ilkokul öğretmenine göre: *“Yüksekova dışarıdan görüp önyargıyla değerlendirdiğimiz gibi bir şehir değil. Yaşanabilir bir yer. Tek sorun ailemizden uzaklık. Sosyal ortamlar o kadar da kötü değil. Güvenlik endişesi var ama o kadar da kötü değil.”* Muş’ta 3 yıldır görev yapan ve memleketi Türkiye’nin kuzeyinde olan erkek bir ilkokul öğretmenine göre ise: *“Öğretmenlerin güvenlik konusunda sıkıntı yaşadıkları söylenemez. Daha ziyade polis ve asker güvenlik sorunları yaşamaktadır.”*

Katılımcıların bir kısmı yeterli ve nitelikli sağlık olanaklarına sahip olamamaktan yakınmıştır (n=9). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Gerek temizlik gerekse donanım açısından yeterli sağlık kuruluşları bulunmuyor.”*

*“Uzman doktor ve gelişmiş sağlık ekipmanı sınırlı. Büyük kentlere gitmek zorunda kalıyoruz.”*

*“Uzman doktor eksikliği nedeniyle nitelikli sağlık hizmeti alamıyoruz”*

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi yeterli ve nitelikli sağlık olanaklarına sahip olamamak önemli bir yaşamsal sorundur. Türkiye’nin Doğusunda bulunan hemen tüm illerin insani gelişmişlik açısından 7 grupta ele alınan Türkiye illeri içinde en kötü durumdaki birinci ve ikinci grupta bulunmaları bu durumun bir sürpriz olmadığını **tanıtlar** niteliktedir.

Katılımcılara, görev yaptıkları yerde karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda ne düşündükleri, bir başka ifade ile yaşadıkları sorunların nasıl çözülebileceği sorulmuştur. Eğitsel sorunlar konusunda olduğu gibi bu konuda da çok sayıda ve belirgin çözüm önerileri dile getirilmemiştir.

Katılımcıların bir kısmı barınma sorunlarının çözümü için, yeterli nitelikte ve nicelikte lojman yapılması gerektiğini belirtmiş (n=18), daha küçük bir kısmı da varolan lojmanların ayrımcılık yapılmadan dağıtılması gerektiğini dile getirmiştir (n=7). Yine katılımcıların bir kısmı öğretmenlere kira, yakıt gibi bazı sosyal yardımların yapılması gerektiğini belirtmiş (n=5) ve son olarak kentteki konut stokunun artırılması için alınabilecek önlemlere dikkat çeken katılımcılar olmuştur (n=4). Bu konuda tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Lojman yapılabilir, olmadı öğretmenlere kira ve yakıt yardımı yapılabilir.”*

*“Lojmanlar genellikle müdür ve müfettişlere veriliyor. Lojmanların dağıtımında adaletli bir düzen oluşturulmalı. Mesela hizmet puanı üstünlüğüne göre lojmanları dağıtmak ve bunu belirli sürelere bağlamak gibi.”*

*“TOKİ [Toplu Konut İdaresi, bir devlet kuruluşu]aracılığıyla yeni binalar yapılabilir. Böylece ev miktarı artar ve kiralar da düşer.”*

*“Yerel yönetimler öğretmenlerin barınabileceği lojmanlar yapmak için sorumluluk üstlenmeli.”*

Barınma sorunları dışında sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan zorluklar konusunda sinema, tiyatro, konser salonu gibi yerlerin açılması (n=15), yerel idarelerin ve vali/kaymakam gibi idari birimlerin sosyal etkinlikleri artırmak üzere sorumluluk üstlenmesi (n=11) ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve ilgili birimlerinin bu konuda çaba harcaması (n=7) gerektiği dile getirilmiştir. Bu konuda tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Yüksekova’da en azından bir sinema açılmalı. Eskiden varmış.”*

*“Bu kadar çok genç nüfusun olduğu bir yere sinema, tiyatro, spor tesisleri yapılmalı.”*

*“Öğretmenlerin toplumla kaynaşmaları için belediye sosyal faaliyetler düzenleyebilir.”*

*“Milli Eğitim Müdürlükleri sanatsal, kültürel ve sosyal kurslar düzenlemeli.”*

Siyasal gerilimin sokak eylemlerine dönüştüğü zamanlarda kepenklerin kapatılması nedeniyle yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan sorunları aşmak için katılımcıların bir kısmının bazı pratik çözümler bulduğu görülmüştür. Mesela Yüksekova’da 4 yıldır görev yapan erkek bir ilkokul öğretmeni kepenkler kapatılacağı zaman esnafın kendilerini bilgilendirdiğini, dolayısıyla ihtiyaçlarını önceden temin ettiklerini ifade etmiştir. Yine Yüksekova’da aday öğretmen olarak görev yapan kadın bir ortaokul öğretmeni, kuru bakliyat, süt, konserve yiyecekler ve bazı yaşamsal malzemeleri önceden alıp evde depoladığını belirtmiştir.

Güvenlikle ilgili sorunların çözümü konusunda belirgin bir öneri olmadığı görülmektedir. Örneğin, Yüksekova’da 2 yıldır görev yapan ve memleketi Orta Anadolu’da olan kadın bir ortaokul öğretmeni şu görüşü dile getirmiştir: *“Güvenlik için yapılacak şey yok gibi. Nasıl çözülür, kepenklerin kapanması, olayların çıkmaması, hiçbir fikrim yok. Sadece bir temenni inşallah çözülür.”*

Diyarbakır’da 2 yıldır görev yapan ve memleketi Türkiye’nin Güneydoğu’sunda olan erkek bir ilkokul öğretmeni, *“barış olursa bu imkanların genişleyeceğini düşünüyorum”* diyerek Kürt meselesinin çözümü ile bölgede yaşanan sosyal ve kültürel sorunlar arasında bir bağ olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmene göre, *“nasıl olacağı belki tartışma konusudur ama bir şekilde devletle halk arasında barış olması gerekmektedir.”*

Yukarıda anılanlar dışında, ulaşım sıkıntılarının giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile Türk Hava Yolları arasında protokol yapılması, elektrik ve su kesintileri konusunda alt yapı çalışmaları yapılması ve elektriğin kaçak kullanımın önlenmesi gibi tekil bazı öneriler ifade edilmiştir.

**Yaşam Planına İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Araştırma kapsamında katılımcılara görev yaptıkları yerde yaşam planlarına ilişkin ne tür sorunlarla karşılaştıkları sorulmuş ve bu ana soru, lisansüstü eğitim yapma, kendini mesleki olarak geliştirme gibi konularda alt sorular ile açılmaya çalışılmıştır.

Bu soruya ilişkin görüş ifade eden katılımcıların çoğunluğu herhangi bir yaşam planı olmadığını ifade etmiştir (n=37). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Kaldığım yerde ne kadar kalacağım belli değil. Gideceğim yer de belli değil. Önümüzü göremiyoruz. Plan da yapamıyoruz.”*

*“Yaşam planımı zorunlu çalışma yükümlülüğümü tamamlayıp istediğim şehre gidinceye kadar ertelemek zorundayım.”*

*“Yüksekova’da yapacağınız tek plan, ne zaman ve nasıl buradan kurtulurum planı olabilir!”*

*“Diyarbakır’da belirli bir yaşam planı yapma şansımız yok. Ne kadar süre burada kalacağımız belli değil.”*

*“Yaşama dair planlarınız konusunda genellikle “buradan gidince” diye kurulan cümlelerimiz vardır!”*

Yukarıda aktarılan ifadelerden anlaşılacağı gibi, öğretmenler bulundukları yerde genel olarak herhangi bir yaşam planı yapma şanslarının bulunmadığını ifade etmişlerdir. Zira, lisansüstü eğitim yapmak, yabancı dil becerilerini geliştirmek ve bazı mesleki yeterlikler kazanarak buna dayalı kariyer planları oluşturmak gibi şeyler için oldukça elverişsiz yerleşim birimlerinde görev yapmaktadırlar. Öte yandan, eğitsel ve yaşamsal olarak karşı karşıya kaldıkları sorunların ağırlığının geleceğe yönelik planlar yapmalarına ket vurduğu da söylenebilir. Muş’ta 3 yıldır görev yapan kadın bir ilkokul öğretmeninin şu ifadesi dikkat çekicidir: *“Gelecekle ilgili planı yapmıyorum bile. Sınıf Öğretmeni olduğum için durum malum zaten.”* Daha önce üzerinde durulduğu gibi, Türkiye’de 4+4+4 düzenlemesi olarak bilinen 6287 sayılı yasa ile, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılır ve ilkokul, ortaokul ve lise olarak 4’er yıllık sürelerle düzenlenirken, 5 yıl olan ilkokul 4 yıla indirilmiş ve on binlerce sınıf öğretmeni norm kadro fazlası haline gelmiştir. Norm kadro fazlası haline gelen öğretmenlerin yer değiştirmeleri de oldukça zorlaşmıştır. Dolayısıyla Doğu’da görev yapan sınıf öğretmenlerinin mağduriyeti bir kat daha artmıştır.

Bir yaşam planı olduğunu varsayabileceğimiz katılımcıların verdiği yanıtlara göre, lisansüstü eğitim yapma konusunda karşılaşılan sorunlar göreli olarak daha sık ifade edilmiştir (n=19). Lisansüstü eğitimin ardından yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda yaşanan güçlüklerden (n=13) ve çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanamamaktan (n=7) söz edilmiştir. Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Bulunduğum ildeki üniversitede alanımla ilgili lisans eğitimi olmadığından lisans üstü eğitim de verilmiyor. Ayrıca burada mesleki gelişim açısından ciddi ve kaliteli eğitimler bulunmuyor. Uzak olduğu için izin alıp da gidemiyorum.”*

*“Yüksek lisans yapmıştım ama doktora yapacak imkanı bulamıyorum.”*

*“Yüksekova’ya gelmeden önce Mersin Üniversitesinde yüksek lisans yapıyordum. Fakat şimdi, devam ettiremiyorum.”*

*“Göreve başlamadan önce lisansüstü eğitim yapmak istiyordum ama burada bu tür planları gerçekleştirme imkanı yok, yeni yönetmelik yalnızca çalıştığımız yerlere yakın üniversitelere izin veriyor. Hakkari’de uygun program yok. Van ise çok uzak.”*

*“Üniversitedeki hayalim lisansüstü eğitim yapabilmekti. Ama buraya gelince bir anlamı kalmadı. ALES [*[*Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı],*](http://www.osym.gov.tr/belge/1-20556/2014-ales-akademik-personel-ve-lisansustu-egitimi-giris-.html)     *YDS [Yabancı Dil Sınavı]gibi sınavlara hazırlanmıştım ama bunların da bir anlamı kalmadı”*

*“Kendimi mesleki olarak geliştirmek açısından çok sıkıntı yaşıyorum. Yabancı dil öğrenmek istiyorum ama bu konuda nitelikli kurslar yok.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, bulundukları yerleşim biriminde lisansüstü eğitim yapacak uygun bölüm olmaması, uygun bölümlerin uzakta bulunması, lisansüstü eğitim için gerekli ALES ve yabancı dil puanlarını alabilmek için uygun kurs imkanları olmaması gibi nedenlerle mağdur olduklarını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı 2012 yılında, öğretmenlerin ancak görev yaptıkları yere en yakın üniversitelerde lisansüstü eğitim yapabileceklerini karara bağlamıştır. Öğretmenlerin, az sayıda da olsa, mağduriyetlerini dile getirdikleri bir konu da, kendilerini mesleki olarak geliştirebilecekleri hizmetiçi eğitim olanakları bulamamalarıdır.

Yaşam planına ilişkin bir başka tema katılımcıların eşleri/nişanlıları ile ortak bir yaşam zemini oluşturmakta yaşadıkları zorluklardır (n= 14). Bu açıdan tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Eşimin tayini ile ilgili sorun yaşıyoruz. Burada kaç yıl daha kalacağımız belli değil. Bu beni kaygılandırıyor.”*

*“Sevgilimin atanması çok ciddi bir sorun önümüzde. Öğretmen atamaları yapılmalı. Böylece sevgilimle evlenebiliriz.”*

*“Eşimden ve çocuklarımdan mecburen ayrıyız. Bu durumu yaşamımı çok kötü etkiliyor.”*

Öğretmenlerin bir kısmı eşlerinden ayrı olmaları dolayısıyla yaşam planı yapmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Diyarbakır’da 3 yıldır görev yapan kadın bir ilkokul öğretmeninin dile getirdiği şu görüş oldukça önemlidir:*“Eşim yanımda değil ve bir aile için yaşam planlaması yapmak kolektif bir uğraş, bu yüzden erteliyoruz sürekli.”*

Katılımcılara görev yaptıkları yerde yaşam planları konusunda karşılaştıkları sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin bir soru da yöneltilmiştir. Bu soruya çok sayıda ve belirgin nitelikte yanıtlar geldiğini söylemek zordur. Katılımcıların bir kısmı (n=11) eğitim durumu özrüne ve bir kısmı (n=9) eş durumu özrüne bağlı yer değiştirmelerin yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Yine katılımcıların bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlemesi gerektiğini dile getirmiştir (n=8). Bu konuda tipik olabilecek bazı ifadeler şöyle sıralanabilir:

*“Eğitim ve eş durumu özrü atamalarında bir standart ve istikrar sağlanmalı.”*

*“Eş durumu tayinleri konusunda bir düzenleme yapılabilir. Kimse eşinden ailesinden ayrı kalmamalı.”*

*“Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmetiçi eğitim çalışmaları geliştirilip nitelikli hale getirilmeli.”*

*“Üniversitede yeni lisanüstü programlar açılmalı.”*

*“Bakanlık lisanüstü eğitim yapmamızı teşvik edici adımlar atmalı, lisansüstü programlara devam etmemiz için bize zaman tanımalı.”*

Yukarıda aktarılan ifadelerde görüldüğü gibi, katılımcılar yaşam planlarına ilişkin çözümleri ağırlıkla yer değiştirmelerle ilişkilendirmişlerdir. Bunun yanında Bakanlığın ve ildeki üniversitenin bazı olanaklar sağlamalarından söz etmişlerdir.

**Sonuç ve Öneriler**

Türkiye’nin Doğusunda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunları eğitsel, yaşamsal ve yaşam planına ilişkin olmak üzere üç ana kategoride ele alıp katılımcıların görüşlerine dayalı olarak değerlendiren bu araştırmada eğitsel sorunlar kategorisinde, devletin okullara yeterli ödenek tahsis etmemesi ve dolayısıyla okulların donanım ve fiziksel koşullar açısından bir dizi olumsuzluk taşıması belirgin bir şekilde öne çıkan sorun alanı olmuştur. Bu soruna ilişkin olarak katılımcılar ağırlıkla devletin sorumluluk üstlenmesi ya da üstlendiği sorumluluğu artırması gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye’de eğitim alanında sıklıkla köktenci ve kapsamlı değişiklikler yapılmakta, ancak bu değişikliklerin mali gerekleri konusunda yeterli adımlar atılmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin ve özellikle bu bütçe içinde yatırımlara ayrılan kısmın yetersizliği temel önemdedir. Yeni okul ve sınıfların yapılmaması, elverişsiz eğitsel ortamları; kalabalık sınıflar, kütüphane, laboratuar, rehberlik odası gibi ünitelerin eksikliğini, beraberinde getirmekte, okullara yeterince kaynak tahsis edilmemesi ise kaynak bulmak için çaba harcayan okul yöneticileri ve öğretmenleri öğrenci velileri ile karşı karşıya getirmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullara sahip olmaları ve bu durumun öğrencilerin eğitsel yeterliklerine yansıması öne çıkan önemli sorun alanlarından biridir. Katılımcılar bu temada devletin birincil sorumluluğuna işaret ederek aileleri eğitim aracılığıyla bilinçlendirme ve sosyal politikalar aracılığıyla destekleme şeklinde birbirine bağlı iki çözüm önerisi dile getirmişlerdir. Asıl olarak ülkedeki gelir dağılımı adaletsizlikleri ve Türkiye’nin Doğusunda daha yakıcı bir görünüm kazanan yoksulluk ve yoksunluk olgularıyla ilgili olan bu sorun için, toplumsal düzenin niteliklerinin sorgulanması ile birlikte, makro-ekonomik düzlemde politika değişikliklerine ihtiyaç vardır. Bunlar yanında, aile planlamasının özendirilmesi ve ailelerin bakabilecekleri kadar çocuk sahibi olma yönünde bilinçlendirilmeleri de sorunu hafifletebilecek önlemlerdir.

Öğrencilerin ve ailelerinin yeterince Türkçe bilmemeleri ve/veya Türkçe’yi etkili bir şekilde kullanamamaları öne çıkan önemli bir eğitsel sorundur. Anadili Kürtçe olan çocukların önce Türkçe öğrenmeleri, ardından yaşamlarının yalnızca okula ayrılan kısmında kullandıkları bu dil aracılığıyla eğitimlerine devam etmeleri, önemli öğrenme ve öğretmenler için önemli öğretme sorunlarını beraberinde getirmektedir. Anadilde eğitim sorununun Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde, ulus inşa etmeye dönük politikalarla ilişkili tarihsel ve toplumsal köklerinden söz edilebilir. Meselenin siyasal gerilime konu olması ve bunun da öğretmenleri içinde bulundukları statüyü korumak noktasında tedirgin etmesi, bu konuda göreli olarak az konuşulmasına ve az çözüm önerisi dile getirilmesine neden olmuştur. Çözüm önerisi olarak, öğretmenlerin anlayışlı ve sabırlı olmaları gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır. Dil sorunu konusunda, kapsamlı tartışmalar yapmanın, uluslararası deneyimlerden yararlanmanın ve demokratik bir toplum olma gereklerine uygun model arayışlarına girmenin önemli olduğu söylenebilir.

Sıklıkla gerçekleşen öğretmen sirkülasyonu olgusu, araştırma kapsamında öne çıkan eğitsel sorunlardan biri olmuştur. Deneyimsiz öğretmenlerin ilk çalışma yeri olarak Doğu’ya gönderilmeleri başlı başına bir sorun iken, atanan öğretmenlerin sürekli sirküle olmaları ve sıklıkla sağlık raporu, izin gibi bir takım yollarla okula gelmemeleri sorunu ağırlaştırmaktadır. Bu konuda, öğretmenleri elverişsiz yerlerde daha uzun sürelerle görev yapmaya yöneltmek ve deneyimli öğretmenleri bu bölgelere gitmeye ikna etmek için bazı teşvikler (özellikle maddi olanlar) ve bazı kolaylıklar (lojman, ulaşım servisi gibi) sağlanabilir.

İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin okuldaki işleyişe, pozitif yönde müdahil olmakta yetersiz kalmaları öne çıkan eğitsel sorunlardan biri olmuştur. Bu konuda İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri’nde liyakat ve deneyim sahibi personelin görevlendirilmesi önerilmiştir. Öğretmenlik görevinde olduğu gibi yöneticilik görevinde de deneyim ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, personeli, eğitim sisteminde sıklıkla büyük değişiklikler gerçekleştiği de göz önüne alındığında, hizmetiçi eğitim süreçlerinden geçirmek ve bir başka yere gitmenin yollarını aramamaları için de çeşitli teşviklerle desteklemek önerilebilir.

Yaşamsal sorunlar kategorisinde, barınma imkanlarının yetersizliği ve elverişsizliği en fazla üzerinde durulan tema olmuştur. Genel olarak, lojman imkanlarının sınırlı olmasından ve varolan lojmanların eşitsiz/adaletsiz dağıtımından, kiraların yüksek olmasından ve evlerin bazılarının fiziksel koşullarının elverişsizliğinden söz edilmiştir. Katılımcılar çözüm için, yeterli nitelikte ve nicelikte lojman yapılması gerektiğini, varolan lojmanların ayrımcılık yapılmadan dağıtılması gerektiğini, öğretmenlere kira, yakıt gibi bazı sosyal yardımların yapılması gerektiğini ve son olarak kentteki konut stokunun artırılması için önlemler alınması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu önerilerin her biri anlamlıdır. Ancak kendini sosyal devlet olarak tanımlayan Türkiye devletinin, özellikle elverişsiz bölgelerde, kamu görevlilerine güvenli ve barınmaya elverişli lojmanlar sağlaması öncelikle üzerinde durulabilecek öneridir.

Yaşamsal ihtiyaçların temin edilmesinde yaşanan zorluklar araştırma kapsamında dile getirilen bir başka sorun olmuştur. Bu sorunun bir yanında kepenklerin sıklıkla kapalı olması gibi siyasal gerilimden kaynaklanan nedenler diğer yanında ise görev yapılan yerleşim birimlerinin bazı yaşamsal mal ve hizmetlerin temini açısından elverişsiz olması ve esnafın öğretmenlere yönelik çıkarcı yaklaşımı vardır. Kepenklerin kapalı olması meselesi siyasal alandaki gerginliğin ortadan kalkması ile ilişkilidir. Diğer sorunlar için geçmişte Türkiye’de yaygın işlerliği olan “öğretmen kooperatifleri” gibi çözümler önerilebilir.

Katılımcıların yaşamlarını sürdürürken karşılaştıkları zorluklar konusunda üzerinde durdukları sorunlardan biri sıklıkla elektriğin kesilmesi ve buna bağlı olarak da suyun akmaması olmuştur. Bu konuda, kaçak elektrik kullanımının önlenmesi için denetimin artırılması önerilmiştir. Elektriğin yaygın olarak kaçak kullanılması asıl olarak halkın yoksulluğu ile ilgili bir olgudur. Kaçak elektrik kullanımının kesintilere neden olması ise elektrik dağıtım alt yapısının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu yetersizlik de yatırım eksikliği ve en nihayetinde elektrik dağıtımının özelleştirilmiş olmasıyla ilgilidir. Elektrik dağıtımının yeniden kamulaştırılması ve alt yapının güçlendirilmesi önerilebilir.

Sosyal ve kültürel ihtiyaçların temin edilmesinde yaşanan sıkıntılar, bu tür olanakların yeterince olmaması öne çıkan diğer bir temayı oluşturmuştur. Katılımcıların çoğunluğu bu konuda, arkadaşları ile birlikte ev dışında sosyalleşebildikleri mekanların yetersizliğinden ya da elverişsizliğinden söz etmişlerdir. Kadın katılımcılar bu tür yerlere gitmek ya da gece belirli bir saatten sonra bu mekanlarda bulunmak konusunda bazı tereddütler taşıdıklarını dile getirmişlerdir. Aslında sözü edilen sorunlar, Türkiye’nin belirli merkezleri dışında kalan çoğu yerleşim birimi için geçerlidir. Türkiye’de toplumsal kültür, bir yandan geleneksel reflekslerle belirlenir ve gittikçe egemen hale gelen yeni muhafazakar politikalar aracılığıyla şekillendirilirken bir yandan da lumpenleşmektedir.

Tatillerde memleketlerine ya da ailelerinin yanına gidip gelirken yaşadıkları güçlükler katılımcıların sıklıkla üzerinde durdukları bir başka sorun olmuştur. Ulaşım araçları sınırlıdır ve uçak fiyatları, özellikle belirli dönemler için, çok yüksektir. Bu konuda belirgin çözüm önerileri getirilmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın, bir devlet iştiraki olan Türk Hava Yolları şirketi ile öğretmenler lehine protokol yapması ulaşım sorunlarını çözebilecek önemli bir adımdır.

Güvenlik koşulları katılımcıların göreli olarak sıklıkla üzerinde durdukları temalardan birini oluşturmuştur. Güvenlik sorunlarının dile getirilme sıklığı beklenilenin altındadır. Araştırmanın “çözüm süreci” adı verilen ve siyasal çatışma ve gerginliğin göreli olarak düşük olduğu bir dönemde yapılmış olması bu temanın araştırma içindeki ağırlığını düşürmüş olabilir. Öte yandan bölgeye ilişkin olarak medyanın etkisiyle bölge dışında oluşan güvensizlik algısı ile gerçek koşullar arasında da bir mesafe bulunduğu da söylenebilir. Güvenlikle ilgili sorunların çözümü konusunda belirgin bir öneri olmadığı görülmektedir. Zira, bu sorunun çözümü siyasal gerilimin ortadan kalkması ile ilgilidir.

Yaşam planına ilişkin olarak yaşanan sorunlar kategorisinde, görüş belirten katılımcıların çoğunluğu herhangi bir yaşam planı olmadığını ifade etmiştir. Zira öğretmenler, lisansüstü eğitim yapmak, yabancı dil becerilerini geliştirmek ve bazı mesleki yeterlikler kazanarak bunlara dayalı kariyer planları yapmak gibi şeyler için oldukça elverişsiz yerleşim birimlerinde görev yapmaktadırlar. Öte yandan, eğitsel ve yaşamsal olarak karşı karşıya kaldıkları sorunların ağırlığının geleceğe yönelik planlar yapmalarına ket vurduğu da söylenebilir. Katılımcılar yaşam planlarına ilişkin çözümleri ağırlıkla yer değiştirmelerle ilişkilendirmişlerdir.

Son olarak, Yüksekova’da 2 yıldır görev yapan ve memleketi Türkiye’nin Kuzeyinde olan kadın bir ilkokul öğretmeni yukarıda ele alınan sorun kategorilerine oldukça farklı bir yerden yaklaşmıştır. Söz konusu katılımcının görüşleri şöyledir: *“Yüksekova’da hayatımda hiç olmadığım kadar sosyal ortamlarda bulundum. Hafta sonları Gençlik Spor Merkezi’nde sporumu yaptım. Hiç görmediğim kadar samimi ve sıcak insanlar tanıdım. Evim kaloriferli, jeneratörlü ve asansörlü yeni binada. Isınma konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadım. Güvenlik konusunda da hiçbir sıkıntı yaşamadım.4 arkadaş anlaştığımız bir taksiyle her gün okula gidip geliyoruz. İhtiyacım olan her şey ulaşabiliyorum. Kışın ortasında İran’dan karpuz bile geliyor.”* Görüldüğü gibi, Türkiye’nin Doğusunda öğretmen olmak denildiğinde bu çalışma kapsamında ele alınan birçok sorunu başka bir yaklaşımla ele almak da mümkündür.

**Bibliography**

Adrese Dayalı Kayıt Sistemi (2012), <http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059>, Son Erişim Tarihi: 11.07.2014.

Doğan, Eda (2014) **Türkiye’de Yoksulluğun Ölçülmesi**, Uzmanlık Tezi, Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, T.C. Kalkınma Bakanlığı, Yayın No: 2880, Ankara.

Gelire Dayalı Göreli Yoksulluk Sınırına Göre Bölgesel Yoksulluk Sayıları ve Yoksulluk Oranı (2006-2013), [www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\_id=1394](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1394), Son Erişim Tarihi: 15.07.2014.

Gellner, Ernest (1992) **Uluslar ve Ulusçuluk [Nations and Nationalism]**, İstanbul: İnsan

Yayınları.

Güler, Birgül Ayman (2003) *“*Türkiye’de Kamu Hizmetleri ve Yeniden Yapılandırma Politikaları” [Public Services and Restructuring Policies in Turkey] **Değişim Sürecinde** **Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar Sempozyumu,** 1-2 Şubat, KESK, İstanbul.

İnal, Kemal (2012) AKP’nin Reform Mantığı ve 4+4+4’ün İdeo-Pedagojik Eleştirel Analizi, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 39, sy.78-92 [The AKP’s Logic of Reform and Its Critical Politico-Ideological Analysis in Terms of New Noncontinuous Education Law], Education Science Society Journal, Volume: 10, Issue: 39, pp.78-92].

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) [Primary Education and Education Law], http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html, Son Erişim Tarihi: 15.06.2014.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) [Law Related to the Amendments in Primary Education and Education Law and in Various Laws], http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm, Son Erişim Tarihi:

14.05.2014.

Karasar, Niyazi (2009) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Smith, Anthony (2004) **Milli Kimlik**, İstanbul: İletişim Yayınları.

Soydan, Tarık (2006) **Türkiye’de “Kamu Reformu” Sürecinde Uygulanan Eğitim Politikalarının Çözümlenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [**Analysis of Education Policies Implemented in the Process of “Public Reform” in Turkey**, Unpublished Masters Thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara].

Soydan, Tarık (2012) **Ankara’daki Devlet İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecine ve Öğretmenlerin Istihdamına Yönelik Görüşleri**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [**Opinions of Administrators and Teachers of Primary and Secondary Schools in Ankara on the Structural Transformation Process of Education and Employment of Teachers** Unpublished Doctorate Thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara].

Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik (2014), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html>, Son erişim Tarihi: 10.09.2014.

Milli Eğitim İstatistikleri 2013-2014 [National Education Statistics], Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Resmi İstatistik Programı Yayını.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Yönetmeliği (2012), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/okulaile.html>, Son Erişim Tarihi: 13.07.2014.

[Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27573_1.html) (2010), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27573_1.html>, Son Erişim Tarihi: 10.07.2014.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) [National Education Basic Law],

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\_0/temelkanun\_0.html, Son Erişim Tarihi: 12.06.2014.

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>, Son erişim Tarihi: 10.09.2014.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>, Son Erişim Tarihi: 13.07.2014.

Türkiye İstatistik Kurumu 2013 Yılı İstatistikleri, <http://www.tuik.gov.tr/Start.do>, Son Erişim Tarihi: 14.07.2014.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hüseyin (2005) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, Hüseyin (2007) **Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.