

Being a Teacher in the Village from the Perspectives of Female Teachers: A Phenomenological Study

Dr.Mahmut Kalman
Gaziantep University-Turkey
mahmutkalman@gmail.com

Işıl Gür (MA Student)
Aliye Ömer Battal Primary School-Turkey
isil.gur13@gmail.com

Abstract

This research set out to reveal female classroom teachers' perceptions and experiences about being a teacher at schools in villages and to examine their perceptions and experiences in terms of teacher resilience. A phenomenological approach was utilized. The participants consisted of 28 female classroom teachers working at schools in the villages in nine provinces in the Eastern and Southeastern Anatolian regions of Turkey in the 2019-2020 academic year. The snowball sampling technique was employed to recruit the participating teachers. Data were gathered through a research protocol involving open-ended questions and a metaphor question via email. The data were analyzed using thematic analysis. Six categories of metaphors were identified. The findings indicated that teachers found being a teacher in the village to be hard; however, they developed positive opinions about this experience due to making contributions to where they worked and became resilient against the challenges they faced.

Keywords: Classroom Teacher, Village, Lived Experiences, Challenges, Resilience, Qualitative Research



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 12, No: 3, 2021, pp. 1-27**

Research Article

Received: 2021-01-04
Accepted: 2021-07-27

Suggested Citation

Kalman, M. & Gür, I. (2021). Being a teacher in the village from the perspectives of female teachers: A phenomenological study, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.853445>

Extended Abstract

Problem: This research set out to reveal female classroom teachers' perceptions and experiences about being a teacher at schools in villages and to examine their perceptions and experiences in terms of teacher resilience. In Turkey, the first primary schools in which classroom teachers start to work become a turning point for their professional lives, and this experience affects teachers in all aspects (Karataş and Kınaloğlu, 2018). No matter how quality undergraduate teacher education is, teachers may still experience several problems if they have not lived in a village or do not have substantial information about life in villages (Dursun, 2006). Teachers who have no knowledge and experience about villages and multi-grade classrooms and are not raised in villages face adaptation problems, and the intent to leave and expectation for leaving may impede teachers' engagement in their professions to a large degree (Öztürk, 2007). According to Aksoy (2008), many teachers may perceive working at multi-grade classrooms in villages located in the eastern and southeastern regions in Turkey as an obligatory exile due to the social, cultural, economic, geographical, and political characteristics of these regions. In a recent study by Çiftçi and Cin (2018: 697), it was found that some problems are faced in terms of three issues relating to justice: distribution, recognition, and participation. A lack of resources, inability to understand the social, cultural, and economic conditions that constrain educational attempts, the lack of collaboration between teachers and the local community in villages, and irrelevant education were outstanding challenges faced in rural settings. These, as argued by the authors, may result in a greater difference between urban and rural schools in terms of student achievement, teacher professional satisfaction, and the quality of education. For that very reason, understanding the challenges faced by classroom teachers working in villages, examining these challenges, and gaining an understanding of how teachers thrive and manage these challenges may help to adopt new policies and generate novel strategies to enhance the quality of education and make teachers develop professionally in rural school settings. Although there is prior research on teaching in rural schools, how this experience affects teachers has not been investigated widely. By taking the stock in the literature, this research attempts to develop an understanding of how female classroom teachers perceive and experience being a teacher at schools in the village and how they are affected by this experience through a teacher resilience lens.

Method: A phenomenological approach was utilized in this research. Phenomenological research is an approach that allows researchers to gain an understanding of how an individual or a group of individuals experience a phenomenon by reaching the internal world of the phenomenon under study (Christensen, Johnson, and Turner, 2014) and to access genuine information about experiential processes (Giorgi, 2005). The sample of the research consisted of 28 female classroom teachers working at schools in the villages in nine provinces in Eastern and Southeastern Anatolian regions in Turkey in the 2019-2020 academic year. The snowball sampling technique was employed to recruit teachers for the study. The participants had 1-5 years of professional experience, and their ages ranged between 23-30 years. Data were gathered via email, using a research protocol involving open-ended questions and a metaphor question. The researchers used e-mail to collect data as the data were gathered from teachers working in different villages located in different cities in two large regions in Turkey. Metaphors constitute a practical and easy way of research and collecting data through some open-ended questions may it possible to obtain richer metaphors (Yıldırım and Şimşek, 2013). The data were analyzed using thematic analysis.

Findings: The findings indicated that female classroom teachers perceived and experienced teaching in rural school settings from different perspectives. They used a wide range of metaphors reflecting their lived experiences. 26 different metaphors were developed, and they grouped were under six categories. The six categories were: discloser of things waiting for exploration, expecting nothing in return and leading, multidimensional and open to development, an example of patience,

effort and struggle, social transformer, and pessimistic and waiting for support. The metaphors used indicated that teachers mostly viewed working in rural school settings as a demanding, tiring experience. This experience required teachers to deal with many different tasks and generate practical solutions for the problems faced. However, the contributions they could make to the rural community and students, their experiences, and awareness about their characteristics and life, in general, made them consider it as a unique experience that all of the teachers must encounter. It was revealed that the teaching experience in rural school settings affected teachers both positively and negatively in terms of personal, professional, and workplace aspects. Most of the impacts mentioned were positive, though. Only a few teachers underlined negative impacts. Teachers faced technical and physical problems regarding water, transportation, electric, heating, hygiene, the lack of the Internet, and scarcity of resources as well as regional problems. Teachers were observed to cope with these problems without being undaunted by them via taking personal steps and getting support from external sources and other people. They argued to have developed their characteristics such as transforming into a struggling person, maintaining a stance against difficulties, straining every sinew, doing research on the web, and developing themselves. They sought support from students, parents, the district organization of national education, the experienced teachers working under the same circumstances, and the village head. The changes in teacher behaviors and diverse aspects may be considered as the signs of their developed resilience. However, some teachers underlined the negative impacts that manifested themselves in terms of demotivation, demoralization, stress, a sense of lack of accomplishment personally, and from a professional perspective, teachers believed to have experienced burnout, atrophy, mental and physical tiredness, and a sense of insufficiency. These negative impacts reflect the fluctuations in teacher resilience as it is not a stable capacity.

Suggestions: *Even though technical, physical, and regional challenges forced teachers and caused them to feel burnout and tiredness, they took personal steps and worked collaboratively with students, parents, and the larger community and education organizations in districts to overcome these challenges. The teaching experience in rural school settings had both positive and negative impacts on teachers. Despite significant gains in many aspects, the lack of professional development, emotional and psychological burnout, a sense of loneliness, and being pessimistic were among the negative impacts. As teaching requires dealing with many challenges in daily routine, some strategies and steps must be developed and taken to help teachers overcome these challenges and become resilient. As revealed in prior research, formal mentoring programs must be initiated to help teachers adapt to life in villages. Positive affirmative actions may be launched to facilitate teachers' adaptation to rural school settings such as providing necessary resources. Teacher education programs also need to be developed by using a resilience lens. This research may indicate that a place-based perspective on teacher resilience can offer significant insights into the everyday capacity of teachers to overcome the problems faced under challenging circumstances.*



Çalıkuşlarının Gözünden Köyde Öğretmen Olmak: Bir Olgubilim Araştırması

Dr.Mahmut Kalman

Gaziantep Üniversitesi-Türkiye
mahmutkalman@gmail.com

Işıl Gür (YL Öğr.)

Aliye Ömer Battal İlkokulu-Türkiye
isil.gur13@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, köyde çalışan kadın sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmen olmakla ilgili algılarını ve deneyimlerini belirlemek ve öğretmen yılmazlığı açısından incelemektir. Araştırma yöntemi olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki dokuz ilde bulunan köy okullarında görev yapan 28 kadın sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan ve bir adet metafor sorusundan oluşan bir araştırma protokolü kullanılmış, veriler eposta yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen metaforlar altı farklı kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla köyde öğretmen olma deneyimini zor buldukları, ancak gittikleri yerlere yaptıkları katkılardan dolayı olumlu düşünceler geliştirdikleri ve karşılaştıkları zorluklara karşısında yılmazlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Köy, Yaşanmış Deneyimler, Zorluklar, Yılmazlık, Nitel Araştırma



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**
Cilt: 12, Sayı: 3, 2021, ss.1-27

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2021-01-04
Kabul: 2021-07-27

Önerilen Atıf

Kalman, M. & Gür, I. (2021). Çalıkuşlarının gözünden köyde öğretmen olmak: Bir olgubilim araştırması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(3), ss. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.853445>

GİRİŐ

Öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı ile ilgili tartışmalar (Toprakçı, 2009) devam ederken, tüm mesleklerin asıl biçimlendiricisinin öğretmen olduğu da altı çizilmesi gereken bir gerçek olarak durmaktadır (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Buna göre, içinde bulunulan toplumun koşulları bağlamında öğretmenliğin birtakım sorunlarla yüzleşmeyi ve bu sorunların üstesinden gelmeyi gerektiren bir iş olduğu söylenebilir. Bu sorunların kırsal alanlarda ve köylerde görev yapan öğretmenler için ayrı bir anlama sahip olduğu bir gerçektir. Zira köyde öğretmenlik yapmak, hem öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel başarısının iyileştirilmesini hem de sosyal, ekonomik ve kültürel olarak köyün ve orada yaşayanların sürekli geliştirilmesini gerektiren bir çabalar bütünüdür (Akçadağ, 2017). Köy ve kırsal alanlarda çalışan öğretmenler arasında en fazla sorun yaşayanlar, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir (Öztürk, 2016). Birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla ilgili yapılmış olan araştırmalar, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birtakım özgün sorunlarla baş etmek zorunda olduklarını ortaya koymuştur. Summak, Summak ve Gelebek (2011), sınıf içinde birden çok sınıfla ders yapmanın zorluğu, program kazanımlarını gerçekleştirme güçlüğü, öğrenci seviyelerinin düşük olması ve sınıf yönetimi gibi eğitim-öğretimle ilgili sorunların yanı sıra ailelerin ilgisizliği, fiziki yetersizlikler ve ödenek sıkıntısı gibi sorunların birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, uzun bir geçmişı olan (Aksoy, 2008) ve farklı sınıf düzeylerinin bir arada okumasını gerektiren bir sistemdir (Öztürk, 2007). Ülke düzeyinde birtakım sosyal, ekonomik ve coğrafi şartlar nedeniyle zorunlu olarak başvurulmuş (Bilir, 2008; Taşdemir, 2014); okul düzeyinde ise bütün sınıfları tek tek oluşturacak yeterli öğrenci sayısının olmaması, derslik sayısının yetersizliği ve öğretmen sayısının azlığı nedeniyle kullanılan bir uygulamadır (Şahin, 2003). Birleştirilmiş sınıf uygulaması örneklerine sadece Türkiye’de değil, gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde de rastlanmaktadır (Kazu ve Aslan, 2011). Aksoy’a (2008) göre özellikle gelişmekte olan ülkelerde birleştirilmiş sınıflı okullar yaygındır. Gelişmiş ülkelerde ise daha çok zorunluluktan kaynaklanan bir uygulama değil, pedagojik bir tercihtir. Bu ülkelerde zorunluluktan kaynaklı olsa bile, bu tür okullara yönelik algılar, tutumlar, yerel koşullar ve ayrılan kaynaklar gelişmekte olan ülkelere kıyasla farklılık göstermektedir. Türkiye gerçekleri dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam edeceği görülmektedir. Bu nedenle uygulanan bu sistemin iyileştirilmesi ve sunduğu avantajlara odaklanılması gerektiği, birleştirilmiş sınıflı okulların etkili olması adına arayış içine girilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bilir, 2008; Keser Özmantar ve Civelek, 2017).

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumlu yönlerinin artırılması, öğretmenlerin ve okulların donanımlı olmasına bağlıdır (Öztürk, 2007). Ancak Türkiye’de öğretmen eğitiminin istenen yeterlikte olmadığına dair araştırmalar mevcuttur. Çakıroğlu ve Çakıroğlu’na (2003) göre, hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi, Türkiye’deki okulların gerçeklerine uygun değildir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile okullarda öğretmenlik iki farklı yöne odaklanmaktadır. Öğretmen adayları, uygulama konusunda aldıkları eğitimi yetersiz bulmaktadır (Eret-Orhan, Ok ve Çapa-Aydın, 2018). Görevde olan sınıf öğretmenleri, alanlarına yönelik özel alan yeterliklerini öğretmen eğitimi sürecinden ziyade mesleki deneyim yoluyla kazandıklarını belirtmişlerdir (Kuşdemir Kayıran ve Özyurt, 2020). Bu sonuç lisans eğitimi yeterli bulmayan öğretmen adaylarının görüşleriyle tutarlıdır. Öte yandan, öğretmen eğitiminin yeterli görülmediği konulardan biri kırsal alanlarda/köylerde öğretmenlik yapmadır. Bu konuyla bağlantılı olarak Sideki, Coşkun ve Aydın (2015), öğretmenlik eğitiminin öğretmen adaylarını köy koşullarına hazırlama konusunda yeterli olmadığını ortaya çıkarmış ve sadece teorik 2 saatlik Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersiyle bu yeterliliğin sağlanamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Çiftçi ve Cin (2018: 697), yaptıkları

araştırmada kırsal bölgelerde ve köylerde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları Fraser'in üç boyutlu adalet modeline göre değerlendirmişlerdir. Araştırmacılara göre, dağıtım (öğretim için kaynak yetersizliği), tanınma (öğrencinin öğrendikleriyle yaşadığı toplum arasında bağlantı kuramaması) ve katılım-temsil (eğitim programlarının tasarlanması ve yapılandırılmasında köydeki toplumun katılım sağlayamaması) ile sorunlar söz konusudur. Şehirlerde yer alan okullara kıyasla, kaynak yetersizliğinin bu bölgelerde daha fazla olduğu, bu nedenle bu iki bölge arasında öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki tatmini ve eğitimin kalitesi açısından var olan makasın giderek açılabilceği vurgulanmıştır. Kırsal bölgelerde verilen eğitimle ilgili sorunların eğitim programlarının yeniden tasarlanması ve yapılandırılması, uygun öğrenme materyalleriyle ve bölgeye özgü politikalarla desteklenmesi gerektiği önerilmiştir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi, karşılaştıkları güçlüklerin saptanması, bu okullarda verilen eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve mesleki açıdan daha etkili olabilmeleri için yeni politika ve stratejilerin benimsenmesi için önemli olabilir.

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin ilk görev yerleri genelde onların meslek yaşantılarında bir dönüm noktası olmakta ve bu durum öğretmenleri her açıdan etkilemektedir (Karataş ve Kinaloğlu, 2018). Köye atanan sınıf öğretmenleri çok iyi bir lisans eğitimi almış olsalar da bir köy geçmişleri yoksa ya da birleştirilmiş sınıf ve köy yaşamı hakkında yeterli bilgiye sahip değillerse birçok zorlukla karşılaşabilmektedirler (Dursun, 2006). Köy ortamını bilmeyen, köyde yetişmemiş ve birleştirilmiş sınıf deneyimi olmayan öğretmenlerin köye uyum sorunu yaşaması ve oradan ayrılma beklentisi, bu öğretmenlerin kendilerini mesleklerine tam olarak vermelerini engelleyebilmektedir (Öztürk, 2007). Türkiye'de benimsenen öğretmen atama ve yer değiştirme politikası gereği, Türkiye'nin doğusunda sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan bölgelere yeni atanmış öğretmenler ve az sayıda deneyimli öğretmen görevlendirilmektedir (Özoğlu, 2015). Aksoy'a (2008) göre, pek çok öğretmen Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerindeki (sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi ve siyasi özellikleri nedeniyle) birleştirilmiş sınıflarda çalışmayı zorunlu bir sürgün olarak görebilmektedir.

Özellikle köy koşullarında birleştirilmiş sınıf deneyimi olmayan sınıf öğretmenleri, her gün yeni sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sürecini inceleyen Bulut ve Coşkun (2018), öğretmenlerin teknolojik yetersizlikler, materyal eksikliği, olumsuz ekonomik şartlar, iletişim, ulaşım, barınma, ısınma, kısıtlı okul imkânları, çevre koşulları ve geleneksel anlayış gibi pek çok sorunla karşılaştığını ortaya çıkarmıştır. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015), kırsal bölgede çalışan sınıf öğretmenlerinin çevreden kaynaklı, okul-öğretmen-öğrenci kaynaklı, özlük hakları ve çalışılan okulun fiziki özelliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015), karşılaştığı sorunlardan en çok etkilenen ve bu sorunlara en çok çözümler getiren kişinin yine köy okulunda görev yapan öğretmenin kendisi olduğunu, fiziksel şartların düzenlenmesi, resmi yazışmalar ve eğitim-öğretimle ilgili sorunlar yaşandığını belirlemiştir. Bu bölümde sunulan araştırmalar, köyde ve kırsal alanlarda öğretmenlik yapmanın özellikle sınıf öğretmenleri açısından zorluklarla dolu bir deneyim olduğunu göstermiştir. Her ne kadar bu öğretmenlik deneyimine yönelik daha önce araştırmalar yapılmış olsa da, bu deneyimin öğretmenler açısından etkilerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma, köyde öğretmenlik deneyiminin sınıf öğretmenlerini öğretmen yılmazlığı/dayanıklılığı açısından nasıl etkilediğine yönelik bir anlayış geliştirmeyi hedeflemiştir.

Bu araştırmada, köyde öğretmen olmak deneyiminin kadın sınıf öğretmenlerini kişisel ve mesleki açıdan nasıl etkilediğini anlamak amacıyla öğretmen yılmazlığı/dayanıklılığı kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Öğretmen yılmazlığı, öğretmenlerin eğitimsel amaçlara ulaşmalarına ve öğretmenliğin doğasında var olan kaçınılmaz belirsizlikleri başarılı bir şekilde yönetebilmelerine

yardımcı olan gündelik bir kapasitedir (Gu ve Day, 2013). İlk başlarda bireysel özelliklere odaklanan öğretmen yılmazlığı araştırmaları, zaman içerisinde çok katmanlı dinamik bağlamlara ve süreçlere doğru bir yönelime girmiştir (Beltman, 2021). Bu nedenle öğretmen yılmazlığı araştırmaları, sosyokültürel kuram (Morettini, Luet ve Vernon-Dotson, 2020) ve biyo-ekolojik kuram çerçevesinde ele alınmakta, yılmazlık açısından öğretmenlerin sadece kişisel özellikleri değil, aynı zamanda bağlamsal (kişilerarası ve kurumsal destek gibi) özellikler de dikkate alınmaktadır (Ainsworth ve Oldfield, 2019; Kangas-Dick ve O'Shaughnessy, 2020). Ebersöhn'e (2014) göre öğretmen yılmazlığı, eğitim alanındaki gelgitlere dayanabilen ve bütün olumsuz koşullara rağmen öğretmenliğe devam eden öğretmenlerle ilgili bir kavramdır. Öğretmenlerin bilgileri, becerileri ve nitelikleriyle birlikte öğretmen yılmazlığı, öğrencilerin akademik performansını olumlu şekilde etkilemektedir.

Yılmazlık, belli bir bağlamda dinamik bir sürecin sonucunda gelişir ve kendini gösterir. Dolayısıyla bir kişi belli bir bağlamda ve zamanda ortaya çıkan durumlara karşı yılmazlık gösterebilir, ancak zaman ve koşullar değiştiğinde yılmazlık göstermede başarısız olabilir (Gu ve Day, 2007). Öğretmen yılmazlığı kuramı, mesleki zorluklarla başa çıkmak için öğretmenlerin kişisel ve kolektif yılmazlığını attırarak fırsatlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Drew ve Sosnowski, 2019). Beltman, Mansfield ve Price'ye (2011) göre, gelişen bir araştırma alanı olarak öğretmen yılmazlığı daha çok Batılı ülkelerde incelenen bir konudur. Kültürlerarası araştırmalar, öğretmen yılmazlığını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve bu özelliğin geliştirilmesi için önemli bilgiler sunabilir. Bu nedenle bu araştırma farklı bir kültürde öğretmen yılmazlığını incelemek yoluyla ilgili alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmada, cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Köyde sınıf öğretmenliği yapan kadın öğretmenlerin bu deneyime ilişkin algıları nasıldır?
2. Köyde sınıf öğretmenliği yapan kadın öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve mücadele yöntemleri/yaklaşımları nelerdir?
3. Köyde öğretmen olma deneyiminin öğretmen yılmazlığı bağlamında yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırması, bir kişinin veya grubun bir olguyu nasıl deneyimlediğini, incelenen deneyimin iç dünyasına erişmek yoluyla anlamaya yardımcı olan (Christensen, Johnson ve Turner, 2014) ve deneyimsel süreçlerle ilgili gerçek bilgiye ulaşmaya olanak tanıyan (Giorgi, 2005) bir araştırma yaklaşımıdır. Olgubilim, derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız ancak farkında olunan algı ve duyularla ilgilidir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Olgubilim çalışmalarının sunduğu bilgiler, hem odaklanılan olgunun boyutları hem de katılımcıların bu olgu ile yaşadıkları, hissettikleri anlamlar açısından faydalı bilgiler sunmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki köy okullarında görev yapan kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu (zincir) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmacının iletişim kurduğu katılımcılar aracılığıyla (onların sağladığı

iletişim bilgisiyle) bilgi toplayacağı diğer katılımcılara ulaşabildiği dinamik bir tekniktir (Noy, 2008). Bu çalışmada, araştırmacılar veri toplamak amacıyla birkaç kadın köy öğretmeniyle iletişim kurmuş, sonrasında ise onların önerdiği kadın köy öğretmenlerine eposta yoluyla ulaşmıştır. Araştırmaya, Gaziantep, Siirt, Batman, Erzurum, Mardin, şanlıurfa, şırnak, Diyarbakır ve Van illerinin köylerinde görev yapan 33 kadın köy ğretmeni katılmıştır. Ancak 5 ğretmeden elde edilen verilerin eksik ve hatalı olması nedeniyle toplamda 28 kadın köy ğretmeni araştırmaya dhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Katılımcılar, 1-5 yıl arası öğretmenlik kıdemine sahiptir. Katılımcıların yaş aralığı 23-30 yıl arasında değişmektedir.

Bu araştırmaya iki farklı nedenden dolayı sadece köyde çalışan kadın öğretmenler dhil edilmiştir. İlk neden, bu çalışmanın yazarlarından birinin köyde öğretmenlik yapma deneyimine sahip olmasıdır. Yazarın bir kadın ğretmen olarak sahip olduğu deneyimin farklı bağlamlardaki deneyimlerle örtüşüp örtüşmediği merak edilmiştir. İkinci neden ise ilgili alan yazındaki bazı araştırma sonuçlarıdır. Her ne kadar ğretmen yılmazlığı/dayanıklılığı konusunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren araştırmalar olsa da (Day ve Hong, 2016; Kılınç, 2013; Platsidou ve Daniilidou, 2021; Polat ve İskender, 2018; Sezgin, 2012; Sezgin, 2009), farklı araştırmalarda kadın öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu (Kinay, Sedef ve Kumas, 2021); kadınların kişilik özelliklerinin psikolojik sağlamlıkla/dayanıklıla ilişkili olduğu (Yazıcı elebi, 2021) saptanmıştır. Yine Demetriou, Wilson ve Winterbottom (2009) tarafından yeni atanmış öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin öğrencilerle ilgili zorluklar karşısında daha sabırlı oldukları ve daha fazla mücadele ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla zorlu koşullarda çalışmak durumunda olan kadın köy ğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar karşısında nasıl mücadele ettikleri ve mücadele etme sürecinde yılmazlık gösterip göstermedikleri incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri aktarırken, kadın olmanın kendi mücadele etme süreçlerini (eğer etkiliyorsa) ne denli etkilediğini veya etkilemiş olabileceğini ortaya koyabilecekleri dşnlmştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla 5 açık uçlu sorudan ve bir metafor sorusundan oluşan bir araştırma protokolü kullanılmıştır. Metaforlar kolay ve pratik bir veri toplama yöntemi olmakla birlikte bir veya birkaç açık uçlu soru ile desteklenerek çok zengin mecazlar elde etmeyi mümkün kılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Metaforlar, deneyimlerin anlamına ışık tutan ve duyguları uyandıran araçlardır (Carpenter, 2008). Ayrıca bilinen iki kavram arasında karşılaştırma yapılması suretiyle yeni anlamların ortaya çıkmasına, dolayısıyla da yeni anlayışların geliştirilmesine olanak tanır (Jensen, 2006).

Veri toplama aracı hazırlanırken uzman görüşleri de alınarak katılımcılara yöneltilecek açık uçlu soruların şekli belirlenmiştir. Köyde alışan kadın öğretmenlerin köyde ğretmen olmak olgusuyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla katılımcılardan "köyde ğretmen olmak gibidir/benzer. nkn " cmlerini tamamlamaları istenmiştir.

Bununla birlikte aşağıda belirtilen sorularla desteklenmiş araştırma protokolü ile köyde çalışan kadın öğretmenlerin köyde karşılaştıkları zorluklar ve bu karşılaştıkları zorlukların onların mesleki dayanıklılığı bağlamında ne tür etkileri olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Açık uçlu sorular şunlardır:

1. Köyde öğretmen olmak nasıl bir deneyimdir?
2. Bir köy öğretmeni olarak en çok hangi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz?
3. Köyde karşılaştığınız zorluklarla nasıl mücadele ediyorsunuz?
4. Köyde karşılaştığınız zorluklar, kişisel ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiliyor?
5. Köyde öğretmenlik yapmak sizi nasıl etkiledi/etkiliyor?
 - a) Bu deneyim sizde bir değişime yol açtı mı?
 - b) Hangi açılardan bir değişim yaşadığınızın düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde hazırlanan form, elektronik posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmış ve katılımcıların ileti olarak formları araştırmacıya ulaştırmasıyla veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerin yanı sıra, nitel veri toplamak amacıyla elektronik posta (e-posta) da kullanılabilir. Meho (2006) dikkatli bir şekilde kullanıldığında e-postanın hızlı, uygun ve masrafsız bir nitel veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini ve nitelikli verileri toplamaya imkân tanıyacağını belirtmiştir.

Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Braun ve Clarke'ye (2006) göre tematik analiz, verilerde yer alan anlam örüntülerinin belirlenmesi, incelenmesi ve raporlaştırılması için kullanılabilen nitel analitik bir yöntemdir. Araştırmacılar, öğretmenlerden toplanan verileri analitik olarak inceleyerek, veriyi küçük parçalara ayırarak temalar ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Burada tema, verilerin öznel anlamı ve kültürel-bağımsal mesajı olarak tanımlanmaktadır (Vaismoradi ve Snelgrove, 2019). Tematik analiz yapılırken Braun ve Clarke'nin (2006: 87) önerdiği aşamalar (Veriye aşına olma, Birincil kodların oluşturulması, Temaların aranması, Temaların gözden geçirilmesi, Temaların tanımlanması ve adlandırılması, Raporun oluşturulması) dikkate alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla bir dizi yol izlenmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan sorular uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada doğrudan köyde öğretmenlik yapan kadın sınıf öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak konuya ilgisi olan katılımcıların soruları cevaplaması sağlanmıştır. Araştırmacılar, verileri ayrı ayrı kodlamış, ortaya çıkarılan temalar gözden geçirilmiş ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmada izlenen bütün süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmada güvenirliği arttırmak için öğretmenlerin oluşturdukları metaforlardan ve verdikleri açık uçlu cevaplardan doğrudan alıntılar verilmiştir. Bulgular sunulurken öğretmenlerin kimlikleri, Ö1, Ö2, Ö3... (Ö=öğretmen, 1=birinci) şeklinde şifrelenmiştir. Araştırmanın yazarlarından biri dört yıl boyunca Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ildeki bir köy okulunda çalışmıştır. Bu deneyim sayesinde incelenen konuya doğrudan tanıklık etme imkânı bulmuştur. Diğer yazar ise nitel araştırma alanında çalışmaları bulunan bir araştırmacıdır. Araştırma süresince ilk olarak deneyimlerini rahatlıkla ve gerçekçi bir şekilde yansıtacak birkaç öğretmene ulaşılmış, o öğretmenlerden alınan tavsiyeler üzerine diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar, herhangi bir müdahalede bulunmamış, tarafsız kalmışlardır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, cevaplanmaya çalışılan  araştırması sorusuna uygun bir şekilde sunulmuştur. Bu bölümün ilk kısmında, katılımcı görüşlerine göre köyde öğretmenlik deneyimine ilişkin bulgulara, ikinci kısmında köyde öğretmenlik yapma konusunda yaşanan zorluklar ve mücadele etme yaklaşımlarına ilişkin bulgulara ve üçüncü kısmında ise köyde öğretmenlik yapmanın ğretmen yılmazlığı bağlamındaki yansımalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Araştırma Sorusu: Köyde Sınıf ğretmenliği Yapan Kadın ğretmenlerin Bu Deneyime İlişkin Algıları Nasıldır?

Veri analizi sonuçlarına göre öncelikle metaforlarla ilgili bulgulara, daha sonra ise açık uçlu sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan kadın sınıf ğretmenlerinin köyde ğretmen olmak kavramına ilişkin 26 farklı metafor oluşturduğu grlmştr. Bu metaforlar ve öğretmenler tarafından belirtilen gerekçeler incelenerek metafor grupları oluşturulmuştur. Elde edilen metaforlar, 6 farklı grupta toplanmış ve şekil 1’de gösterilmiştir.



şekil 1. Metafor grupları

şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin 6 farklı kategoride toplanabilecek metaforlar ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin belirlenen kategorilerde köyde ğretmen olmak deneyimiyle ilgili 26 (mum ve ağaç metaforları 2 defa kullanılmıştır) farklı metafor kullandıkları grlmştr. Öğretmenlerin kullandıkları metaforlar ve sundukları gerekçelere göre *keşfedilmeyi bekleyeni açığa çıkarıcı*, *beklentisiz ve yönlendirici*, *ok yönlü ve gelişmeye açık*, *sabır, emek ve mücadele rneği*, *toplumsal dönüştürücü* ve *karamsar ve destek bekleyici* şeklinde farklı gruplar oluşturulmuştur.

1.1. *Keşfedilmeyi Bekleyeni Açığa ıkarıcı*: Araştırmaya katılan iki öğretmenin köyde ğretmen olmayı betimlemek amacıyla *gelincik çiçeği* ve *yetiştiricisi* ve *dağ yürüyüşü* metaforlarını kullandıkları grlmştr. *Gelincik ieği* ve *yetiştiricisi* metaforunu kullanan ğretmen, kendisini bir gelincik çiçeğine benzetmiş, kendisinin yetiştirdiği öğrencilerin de gelincik çiçekleri olduğunu vurgulamıştır. Gelincik ieği metaforu, köyde ğretmen olmanın bilinmeyen yerlerde, zorluklarla dolu ancak yapıldıkça güzel sonuçlar elde etmeye olanak tanıyan bir deneyim olduğunu vurgulamak amacıyla kullanılmıştır. Benzer şekilde dağ yürüyüşü benzetmesi de varılmak istenen yere ulaşabilmek için zorluklarla dolu bir yolculuğa çıkmanın, yolculuk süresince güzel şeylerle

karşılaşmanın ve yürüdüğü yeni şeyler keşfetmenin bir imgesi olarak kullanılmıştır. Ö1, kullandığı metaforu şu şekilde gerekçelendirmiştir:

Köyde öğretmen olmak gelincik çiçeği ve yetiştiricisine benzer. Çünkü gelincik çiçekleri artık hasadı bitmiş verim beklenmeyen topraklarda yol kenarında kimsenin tohum ekmek için aklına gelmeyen yerlerde yetişir... Öğretmenin... kendisi de bir gelinciktir; onu gören izleyen yavruları da onun gibi birer gelincik oluverirler, hassas ama güçlü çok güzel aynı zamanda merhametli. Kendisi de bilmez o topraklara nasıl geldiğini sırf yeni gelincikler için kendi toprağından ailesinden kopuvermiştir, o sapasağlam köklerini bırakıp nefes olmak uğruna risk alıp yeni topraklarda kök salmaya çalışır. Bu öyle kolay olmayacaktır ve olmaz da ve bunu bile bile yeni gelincikler uğruna seçmiştir, başarır da bunu üstelik. Sırf yeni gelincikler için çok daha sağlam kök salmıştır.

Dağ yürüyüşü metaforunu kullanan öğretmen (Ö11) de çıktığı zorlu yolculukta keşfedeceği şeylere vurgu yapmıştır:

Çünkü dağın eteğinden başlarsın yürümeye mesleğin ilk yıllarında. Yokuş çıkarsın, neyle karşılaşacağını bilmeden. Her engeli açmak zorundasınız çünkü tek başınızasınız. Hedefiniz bellidir ve bunu başarmak zorundasınız. Ama zirve yolunda engelleri aştıka duyduğunuz hazzı başka bir yerde bulamazsınız. Yolda giderken çeşit çeşit çiçeklerle karşılaşırsınız. Mis kokulu çiçekler... Onları tanımanın hazzı da bambaşkadır, mutluluktur. Onları sulayarak yol alırsınız. Yıllar sonra zirveye ulaşırsınız. Dönüp baktığımızda arkamızda bir sürü çiçek, aşılmış bir sürü engel göreceğiz ve kendimizi bir o kadar da güçlü hissedeceğiz.

1.2. *Beklentisiz ve Yönlendirici:* Öğretmenlerin, yaptıkları işi tam olarak ne elde edeceklerini bilmeden, yoğun emek sarf ederek yaptıklarını vurgulamak amacıyla *tünel kazmak* ve *fidan* metaforlarını kullandıkları görölmüştür. *Tünel kazmak* benzetmesini kullanan öğretmen (Ö13), çalıştığı okulda bir değişim gerçekleştirmek amacıyla herhangi bir karşılık beklemeden mücadele ettiğini belirtmiştir:

Köyde öğretmen olmak; sonunda ışık olup olmadığını kestiremediğin bir tünelde aydınlığa ulaşma ümidiyle var gücünle tüneli kazmaya benzer. Çünkü köye öğretmen olarak atandığınızda öyle çok şey vardır ki el atmanız gereken. Bir yerlerden başlayarak değişim yaratma ümidiyle uğraşır didinir öğretmen. Sonucunu düşünmeden, karşılık beklemezsizin yalnız ve yalnız iyiye, güzele ve her zaman aydınlığa ulaşma inancını taşır içinde öğretmen. Bu inançtır onu diri tutan, pes etmez ve her doğan yeni güne bir pırıltı bırakabilme heyecanıyla yeniden yeniden başlar her şeye...

Benzer şekilde *fidan* benzetmesini kullanan öğretmenin (Ö26), belirsizliklere rağmen öğrenciler için çalıştığı yere tutunması gerektiğini vurguladığı görölmüştür.

Köyde öğretmen olmak bir fidana benzer. Çünkü bir fidan gibi dikileceğin yer hakkında en ufak bir fikrin yoktur. Ve öğrencilerin için ne olursa olsun dikildiğin bölgeye tutunmak zorundasındır.

1.3. *Çok Yönlü ve Gelişmeye Açık:* Bu kategoride sekiz öğretmenin köyde öğretmen olmakla ilgili belirttiği 8 farklı metafora yer verilmiştir. Belirtilen metaforlar; *arı*, *robot*, *çocukluk*, *klima*, *wonder woman*, *süper kahraman*, *kanatsız melek olmak* ve *savaşa hazır askerdir*. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde, öğretmenlerin köy okullarında pek çok işi yapmak durumunda kaldıklarını, karşılaştıkları durumlar karşısında pratik davranıp çözüm yolları bulmaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Seçtiği metaforun gerekçesini bir öğretmen (Ö6) şöyle açıklamıştır:

Köyde öğretmen olmak bir bedende birçok özellik ve beceri bulunduran robota benzer. Çünkü köy okulunda özellikle tek isen her şey sana bakıyor yeri geliyor küçük inşaat işleri, tamir işleri, soba işleri, psikolojik durumlar, ailevi sıkıntılar, köydeki bazı sorunlar... Akla gelmeyen birçok durumla karşı karşıya kalıyorsun ve bir çözüm bulmaya çalışıp aslında aklına hiç gelmeyecek

durumlar için çare arar oluyorsun ve bu durumlar hakkında bilgi sahibi, tecrübe sahibi oluyorsun.

Benzer bir gerekçe öne sürerek arı metaforunu kullanan öğretmen (Ö3) de görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *Köyde öğretmen olmak arıya benzer. Çünkü, çok çalışmayı, her şeye koşturmayı ve bunları yaparken kovayı ayakta tutup geliştirmeyi ve büyütmeyi gerektirir.* Yine pek çok işe yetişmeye vurgu yapan diğer bir öğretmen (Ö19) de şunları yazmıştır:

Köyde öğretmen olmak wonder woman'a benzer. Çünkü yeri geliyor odun kırıyorsunuz, yeri geliyor kömür taşıyorsunuz. Hata kimi zaman da okuldaki çeşitli hayvanlarla uğraşıyorsunuz. Bazen kapı tamiri, bazen çivi çakma, bazen elektrik tesisatını bir şekilde halletmeye çalışıyorsunuz. Bunları yaparken kimse yardım etmiyorsa işte o zaman gerçek bir süper kahramansınız.

Doğrudan öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılarda da görüldüğü üzere, öğretmenler köyde çalışan öğretmenlerin pek çok sorumluluğu, çoğu zaman tek başlarına üstlendiklerini vurgulamaya çalışmıştır.

1.4. Sabır, Emek ve Mücadele Örneği: Bu kategori altında öğretmenlerin belirtmiş oldukları 7 metafora yer verilmiştir. Öğretmenlerin köyde öğretmenlik yapma deneyimini sabır, emek ve mücadele gerektiren bir olgu olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda kullanılan metaforlar; *kardelen çiçeği, kırık kovayla kuyudan su çekmek, ceviz, savaşçı olmak, çiftçilik, filizlenmiş tohum ve sert kayadır.* Belirtilen metaforlar, köyde öğretmenlik deneyiminin öğretmenler açısından duygusal ve psikolojik etkilerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda üç öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Kardelen çiçeği benzetmesini kullanan öğretmen (Ö9), yaptığı işin zahmet yönüne ve aldığı sonuca dikkat çekmiştir:

Çünkü kardelen çiçeği karın altında bir süre bekledikten sonra zamanı gelince tüm ihtişamı ile boy verir. Köy öğretmeninini yaşadığı her zorluktan, gösterdiği her çabadan sonra öğrencilerden aldığı meyvelerde öğretmenin kalbinde kardelen çiçeği güzelliği oluşturur. Çekilen her zahmete değmiştir.

Mücadeleci olmayı vurgulayan bir öğretmenin (Ö18) görüşleri şöyledir:

Çünkü köye ilk adım attığın andan itibaren bunu hissedersin, yapmam dediğin hatta o ana kadar yapmadığın birçok uğraşı-ışi yapmak için adım atarsın. Örneğin, okul duvarlarını boyarsın, okulun tadilat işlerini yapabildiğin ölçüde yapmaya çalışırsın yaptıkça kendini mutlu hissedersin... başarabilmek... Sana zorluklar karşısında mücadele etmeyi öğretir ve kendini bir savaşçı gibi hissedersin.

Çiftçilik metaforunu kullanan öğretmen (Ö27), emeğin karşılığını alma konusunda pes etmemeye vurgu yapmıştır:

Köyde öğretmen olmak kuraklıktan çatlamış bir toprak parçasının ortasında, bir damla su ile filizlenmiş tohuma benzer. Çünkü köyün dezavantajları, imkânsızlıkları içinde yılmadan mücadele eder köy öğretmeni. Tüm zorluklara rağmen her şeyin güzel olacağına inanır köy öğretmeni. Büyüme, gelişme ve etrafını güzelleştirmek için yılmadan mücadele eder.

1.5. Toplumsal Dönüştürücü: Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları yaptıkları çalışmalarla gittikleri köylerde ne tür olumlu etkiler ortaya koyduklarını vurgulamıştır. Toplumsal açıdan yaptıkları katkıları, 5 farklı metaforla ifade etmişlerdir. Bu metaforlar, ağaç, mum ışığı, güneş, renkli televizyon ve mumdur. Mum metaforunun iki öğretmen tarafından kullanıldığı görülmüştür. Toplumsal açıdan çevrelerini geliştirmeyi vurgulayan bir öğretmen (Ö17) şunu belirtmiştir:

Köyde öğretmen olmak ağaç gibidir. Çünkü ağaç büyüyüp geliştikçe meyve verir. Bu meyveden tohumlar toprakla buluşur ve yeni fidanlar meydana gelir. Böylelikle bir ağaç bir ormana dönüşür.

Köyde çalışan öğretmenlerin çevrelerine yaptıkları katkıyı belirten bir diğeri öğretmen (Ö20) bu görüşünü mum ışığı metaforuyla ifade etmiştir:

Köyde öğretmen olmak karanlık bir odayı aydınlatmak gibidir. Öğretmen burada mum ışığına benzer. Çünkü o odayı aydınlatan ışık yalnızca odayı değil anneyi aydınlatır, babayı aydınlatır, aileyi, çocukları aydınlatır. Aydınlanan o çocuklar köyü. Köyde aydınlanan bir çocuk bütün ülkeyi aydınlatır. Bu yüzden bir mum misali etrafımızı aydınlatmaya çalışan biz öğretmenlerin hiç ışığı sönmemelidir.

Yine renkli televizyon metaforunu kullanan öğretmen (Ö4) de gittiği yerdeki kültürle modern çağ arasında aracılık ettiğini vurgulamıştır:

Köyde öğretmen olmak renkli bir televizyon gibidir. Çünkü doğunun yapısı ve zaman kavramı hele ki köy hayatının zorlukları içinde 100 yıl geriden gelen bir toplumun olduğu bir ana ışınlanmak ve dünyaya açılan tek kapının sen olduğu, tüm gözlerin üzerinde heyecanla umutla ve merakla baktığı izlediği bir televizyon gibidir. Her şeyin ilki ve her anın şahidi. 'Öğretmen' acaba bugün ne izleyeceğiz? Acaba bugün ne öğreneceğiz? Modası geçmeyen sürekliliği olan, onları yanda yanan sobanın üzerindeki mandalina kokusunda hayal âlemine daldıran ama en gerçek olan. Her koşulda doğruyu ve yanlışı öğretirken doğrusu ve yanlışı ile o 'öğretmendir' diye kabul gören bir televizyon. Eskiye şahit yeniye ve en ileriye götüreceği bir ulak.

1.6. Karamsar ve Destek Bekleyici: Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu köyde öğretmenlik deneyimine ilişkin olumlu benzetmeler yaparken, üç öğretmenin karşılaştıkları sorunlar ve emeklerinin karşılıklarını tam olarak alamadıklarını düşünmeleri sebebiyle olumsuz metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bu kategoride yer alan metaforlar, *çölde susuz kalmak, meyve ağacı ve hamster faresinin dönme çarkıdır*. Çölde susuz kalmak benzetmesini yapan öğretmen (Ö5) yalnız mücadele etmenin olumsuz yönüne vurgu yapmıştır:

Köyde öğretmen olmak çölde susuz kalmak gibidir. Çünkü tek başınasınız. Ve kendinize destek olacak insanları bulmakta güçlük çekiyorsunuz. Okulun hademesi, çaycısı, her şeyi siz oluyorsunuz.

Köydeki öğretmenlik deneyimine karamsar bir bakış açısıyla yaklaşan bir öğretmen (Ö15) ise şunu belirtmiştir:

Köyde öğretmen olmak hamster faresinin dönme çarkına benzer. Çünkü içinde bulunduğunuz imkânlar dâhilinde elinizden geleni yaparsınız ancak sonuç yerinizde saymaktan öteye geçemez. Üçayaklı sacayağına benzeyen eğitim sistemini tek ayağımızla çevirmeye çalışmak içinden çıkılmaz hal alabiliyor.

Köyde çalışan kadın öğretmenlerin kullandıkları metaforlar, köyde öğretmenlik yapma deneyime yönelik zengin anlamlar ortaya çıkarmıştır. Kullanılan metaforların önemli bir kısmı öğretmenlerin gittikleri yerlerde karşılaştıkları zorluklara karşı verdikleri mücadeleyi, oralarda yaşayanlara ve öğrencilere yaptıkları olumlu katkıları, hayata dair edindikleri deneyimleri ve kendi gelişim ve değişim süreçlerini yansıtmaktadır.

1.7. Köyde Öğretmen Olmak: Zor Ancak Benzersiz Bir Deneyim: Köy okullarındaki birleştirilmiş sınıflarda görev yapan kadın öğretmenlerin algılarına göre, köyde öğretmenlik yapmak zorlu ancak bir o kadar benzersiz bir deneyimdir. Öğretmenler, bu deneyimin farklı yönlerine vurgu yapmıştır. En çok vurgulanan özellik, köyde öğretmenlik yapmanın bütün öğretmenlerin yaşaması gereken tarifsiz ve benzersiz bir deneyim olduğudur. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin önemli bir kısmı bu deneyimi kendilerine katkı sağlayan, hayata ve kendilerine yönelik farkındalıklarını arttırdıkları bir deneyim olarak kabul etmiştir. Her ne kadar ilk dönemlerinde bu deneyimin bazen yorucu ve yıpratıcı olduğu vurgulanmış olsa da, yaşamın gerçek koşullarını görmek, içsel bir yolculuğa çıkmak, kıymet bilmeyi ve sevmeyi öğrenmek, hayata hazırlanmak, sorumlulukları öğrenmek ve insanlara ve hayata yönelik bilgiler edinmek adına katkı sağlayıcı bir deneyim olduğunun altı çizilmiştir. Bu deneyimin yaptığı katkıya dikkat çeken iki öğretmenin görüşleri şöyledir:

Her öğretmenin yolu köyden geçmelidir. Hayatı kısa sürede öğrenmek isteyen, hayata kendini hazırlamak isteyen herkes bu yoldan geçmelidir. Hamken pişirir sizi. Yapabileceklerinizin üst sınırını oralarda görüyorsunuz. Dayanıklılığınızı orada tartıyorsunuz (Ö11).

Bence bir öğretmen olarak hayatımızın en güzel deneyimidir. Her öğretmen köy okulunda mutlaka görev yapmalı diye düşünüyorum. Her imkânı her zorluğu görmek daha kolay ve bazı şeylerin değeri daha net anlaşılıyor. Daha kıymetli oluyor yaptığınız meslek. Çocukların samimiyetini daha derinden hissedebiliyorsunuz. En zor şartlarda çalıştığınız içinde her şeyin kıymetini daha iyi biliyorsunuz (Ö22).

Olumlu görüşler belirten öğretmenlerin yanı sıra, bu deneyimin daha çok zorluklarına vurgu yapan öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler, köyde öğretmenlik yapmayı yalnız başına mücadele etmeyi gerektiren, arada kalmışlığı (eski-yeni) ve şaşkınlığı yansıtan, oldukça zor bir deneyim olarak algılamışlardır. Yalnız kalmayı vurgulayan bir öğretmen: "Köyde öğretmen olmak çoğu zaman yalnız kalmaktır. Okulun fiziksel sorunları ile tek başına mücadele etmektir. Tek arkadaşınızın çocuklar olması demektir. Köylülerin ilk önceliğinin çocukları olmadığını keşfetmektir" (Ö12) demiştir. Başka bir öğretmen de bu deneyimin çok sorumluluk gerektiren zor bir deneyim olduğuna vurgu yapmıştır:

Köyde öğretmen olmak zor bir deneyim. Çünkü büyük okullarda öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, hademe kendine ait görevleri yerine getirirken birleştirilmiş köy okulu öğretmenleri bunların bütün sorumluluklarına üzerine alır. Tabi bunun yanında fiziki şartların zorluğu, öğretmenin tek başına olması gibi nedenlerde buna dâhildir (Ö24).

Öğretmen görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, köyde öğretmen olmanın daha çok kişisel ve mesleki açıdan farklı katkılar sağlayan bir deneyim olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak mesleklerinin ilk yıllarında bu deneyimi yaşamış olmak, öğretmenlerin pek çok zorlukla karşı karşıya kalmalarına ve genellikle hazır olmadan bunlarla mücadele etmelerine yol açmaktadır.

2. Araştırma Sorusu: Köyde Sınıf Öğretmenliği Yapan Kadın Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler ve Mücadele Yöntemleri/Yaklaşımları Nelerdir?

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin köyde öğretmenlik yaparken en çok karşılaştıkları sorunlara yönelik bulgular sunulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, en çok karşılaşılan sorunlar arasında öncelikli olanlar, teknik ve fiziksel sorunlardır. Su, ulaşım, elektrik, ısınma, temizlik, tamirat işleri, internetin ve materyallerin yetersiz olması gibi sorunlar öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri sorunlar arasında yer almıştır. Bunlar arasında özellikle vurgulanan sorun ise soba yakmaktır. Daha önce soba yakma deneyimleri olmadıkları için çoğu öğretmen bunun kendileri için zor ve zaman kaybettirici bir durum olduğunu belirtmiştir. Soba yakma konusunda bir öğretmen şöyle demiştir: *Soba yakmaya çalışırken sobaya harcadığım zaman için çocuklarımla ilgilenememe. Hem üzülüyorum hem de yetersiz kalıyorum (Ö4).*

Bazı öğretmenler tarafından görev yapılan yerle ilgili farklı sorunlar da vurgulanmıştır. Bu sorunların başında köylülerin öğretmenlere karşı ön yargısı, dil farklılığı sorunu, velilerin ilgisizliği, kültür farklılığı ve spesifik konular (muhtarlık seçimi kavgaları gibi) gelmektedir. Bu sorunlar,

çalışan bölgeyle ilgili (bölgesel) sorunlar olarak sınıflandırılabilir. Bu sorunlar başında ise dil farklılığı ve veli ilgisizliği gelmektedir. Köyde konuşulan Türkçe ve Arapça gibi öğretim dilinden farklı dilleri bilmedikleri, öğrencilerin kendi dillerinde konuşmaları ve Türkçeyi öğrenmede zorlanmaları öğretmenlerin bir kısmı tarafından bir sorun olarak algılanmıştır. Örneğin, dil farklılığına değinen bir öğretmen (Ö16) şunu belirtmiştir: *Hiç kalem tutmamış, Türkçe bilmeyen çocuklara okuma yazma öğretmek konusunda oldukça zorlanıyorum.*

Bazı öğretmenler ise velilerin eğitime yönelik ilgisizliğinden rahatsız olduklarını vurgulamışlardır. Bir öğretmen bu konuda şunları belirtmiştir:

Düşünce olarak farklı düşünen bir köy halkı ile karşılaşıyorsunuz ve bunu kırmak çok zor. Neden köy halkıyla ilgileniyorsunuz ki. Sizin alanınızda çocuklar var diyecek oluyorsunuz ama okulda verdiğiniz bilgiler evde desteklenmedikten sonra evde sıfırlanıyor. Bu yüzden çocukların yanında veliler de devreye giriyor (Ö28).

Son olarak bazı öğretmenler de, öğrenci seviyelerinin düşük olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteğinin yetersiz olması, sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar, evrak işlerinin yoğunluğu, zamanında istenilen şeylere ulaşamamak ve gelişimi destekleyen bir çevrenin olmaması gibi kişisel ve mesleki konularla ilgili sorunların altını çizmişlerdir. Pek çok sorun yaşadığını belirten bir öğretmenin karşılaştığı sorunlar şöyledir:

Aynı anda birçok işi yapmak zorunda olmak daha çok zorluyor. Bilmediğim bir kültüre gözlerini açmak adapte olmak da ayrı sıkıntı oluyor alışana kadar. Köy ve orada bulunan okul normal standardın altında olursa eğitim sonraki sıralara düşüyor. Çatısı akıyorsa bir okulun yağmurda ilk uğraşmanız gereken sorun bu oluyor. Soba yanmıyorsa odun kömür yoksa önce bununla ilgilenmek zorundasınız (Ö11).

Cinsiyetle ilgili vurgulanan tek nokta ise öğrencilerin babalarıyla iletişim kurmada sorun yaşanmasıdır. Ancak bu genel olarak kadın öğretmenlerin vurguladığı bir sorun değildir. Elde edilen bulgulara göre, teknik, fiziksel, bölgesel, kişisel ve mesleki açıdan sınıf öğretmenleri köylerde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Köy koşullarının ve okullarının farklı özelliklere sahip olması nedeniyle sınıf öğretmenleri çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bu sorunları çözmek amacıyla farklı yaklaşımlar denemektedir. Veriler incelendiğinde, karşılaşılan sorunların çoğunlukla bireysel girişim ve/veya dışardan destek alma yoluyla çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bireysel girişimler şeklinde denenen çözüm yollarının öğretmenlerin net duruş sergilemesi, pes etmemesi, imkânları zorlaması, internetten araştırması ve kendini geliştirmesi olduğu görülmüştür. Çalıştığı köyde konuşulan dilin temel kavramlarını öğrenmeye çalışan (kendini geliştirme) bir öğretmen bu deneyimini şöyle aktarmıştır: *Yaşadığım dil problemi nedeniyle bende köyde konuşulan dilin temel kavramlarını öğrendim. Türkçe bilmeyen öğrencilerime resimler/görsellerden yararlanarak Türkçe öğretmeye çalıştım. Böylece iletişim problemleri yavaş yavaş ortadan kalkmaya başladı (Ö14).* Başka bir öğretmen verdiği mücadeleyi şöyle ifade etmiştir:

Kişisel olarak kesinlikle kendi başıma hayatta kalmayı öğrendim diyebilirim. Artık en ufak bir sıkıntıda çevremdekilerin yanına koşmak yerine kendi başıma hallediyorum. Mesleki açıdan ise ne kadar hazırlık yaparsam vereceğim kazanımlara o kadar hâkim oluyorum ve böylece sınıf içinde aksamaları en aza indirmiş oluyorum. Bir de tabii 3-4 işi aynı anda yapabilme becerisine sahip oldum. Bir yandan ödevleri kontrol ederken diğer yandan öğrencinin okuduğu kitabı bana anlatmasını dinleyip yanlışlarını düzeltebiliyorum. Bunu farkında olmadan günlük hayatıma da yansıtılmışım (Ö19).

Belirtilen çözüm yolları incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında mesleki açıdan dayanıklılık gösterdiği/geliştirdiği, pes etmeden bireysel çabalarla sorunların

üstesinden gelmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bireysel çabalarını aktaran bir öğretmen şunu belirtmiştir:

Sabırla, ısrarla doğruları ve olması gerekeni anlatmaya çalışarak. Çocukların masumiyetlerinden esinlenip onları çok daha iyi yerlerde hayal ederek ve bunun kendi elimizle olacağına bilinciyle onları sahiplenip destek olarak (Ö15).

Ancak bu yolların dışında, öğretmenlerin gerektiğinde köy muhtarı, MEB, aynı şartlarda çalışan tecrübeli öğretmenler, öğrenciler ve velilerle birlikte, dışardan destek alma yoluyla sorunların çözümü için adım attığı görülmektedir. Sadece iki öğretmen bazı sorunlara müdahale edemediklerini ve çözüm yollarını ertelediklerini belirtmiştir.

3. Araştırma Sorusu: Köyde Öğretmen Olma Deneyiminin Öğretmen Yılmazlığı Bağlamında Yansımaları Nelerdir?

Gerek çalışılan bölgenin ve okulun özellikleri, gerekse de mesleki ve kişisel özellikler kadın sınıf öğretmenlerinin birtakım zorluklarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu kısımda, karşılaşılan zorlukların öğretmenler üzerinde kişisel ve mesleki açıdan ne tür etkileri olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz şekilde etkilendiği görülmüştür. Olumlu şekilde etkilene kişisel açıdan "hayat tecrübesi kazanma ve olgunlaşma, pes etmeyen birine dönüşme/dayanıklılık geliştirme, her ortama uyum sağlayabilme, potansiyelini fark edebilme, yeni beceriler (sorun çözme ve pratiklik) kazanma, sabırlı olmayı öğrenme ve güçlü birine dönüşme" şeklinde gerçekleşmişken, mesleki açıdan "deneyim kazanma ve kendini geliştirme" şeklinde gerçekleşmiştir. Ö4 mesleki açıdan etkileri şu şekilde dile getirmiştir:

En büyük hayalim "köy öğretmeni olmak"tı. Şimdi bana bakan ışıl ışıl gözlerle ya da gerçek sevgiyi yaşatan çocuklarımın sevgisiyle her zorluk sineye çekilebilir oluyor. En dibi görmek ve yokun yok olduğu bir yerde üretmek ve iz bırakma istedim. İlk adımı attım. Sonrası için çocuklarım planlaruma ve projelerime hem kaynak olacak hem de tanıklık edecekler. Mesleki olarak tüm meslekleri içinde bulundurmaktır sınıf öğretmeni olmak ve bu yüzden bilmiyorum kelimesi bir bahane olmaktan çıkıp sürekli gelişimin ve dönüşümün sağlanması noktasında kaçınılmaz oluyor.

Benzer şekilde başka bir öğretmen (Ö11) de bu etkiyi şöyle açıklamıştır:

Ben dayanıklılık kazandım. Bunun üstesinden nasıl gelirim derken daha nelerin üstesinden geldim ve bunun hazzının daha büyük olduğunu tattım. Kendimi karşılaşılabileceğim zorluklara karşı hazır hissediyorum. En büyük katkısı bana bu oldu. Sahada işin başında olduğumdan birebir etkileşim halindeyiz ve bu durum çocukları daha iyi tanımamızı sağlıyor. Mesleki anlamda üniversitede görülenlerden anlatılanlardan çok daha fazlası çok daha ötesini yaşıyoruz.

Diğer taraftan, olumsuz olarak etkilene ise mesleki açıdan "körelme, tükenmişlik hissi, zihinsel ve fiziksel yorgunluk ve yeterli olamama düşüncesi" şeklinde gerçekleşmişken; kişisel boyutta daha çok "yalnızlık hissi, ağlamak, motivasyon düşüklüğü, moral bozukluğu, stres ve başarısızlık duygusu ve yoğunlaşamama" gibi duygusal anlamda etkilenenin gerçekleştiği görülmektedir. Bu deneyimden olumsuz etkilendiğini, ancak öğrencileriyle bunun biraz olsun azaldığını vurgulayan bir öğretmen (Ö23) şöyle demiştir:

Kişisel olarak çok da iyi sayılmam. Buradan sonra bir psikoloğa gitmek de fayda var diye düşünüyorum. Ama şunu da söylemeliyim. Onlarla beraber çoğu sıkıntını unutuyorsun. Gelip sarılmaları yüzündeki tebessümleri bir an içinde bulunduğun sıkıntılardan uzaklaştırıyor.

Bu deneyimin bıraktığı psikolojik etkiyi bir öğretmen (Ö27) şöyle açıklamıştır: *Psikolojik olarak çok yıprandığımı düşünüyorum. Mesleki anlamda deneyim kazanmak olarak bakıyorum.*

Bu araştırmada son olarak köyde öğretmenlik yapma deneyiminin öğretmenlerde değişime yol açıp açmadığı, değişime yol açıtıysa hangi açılardan bir değişime yol açtığı irdelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, bu deneyim öğretmenlerde olumlu ve olumsuz yönde değişimlere yol açmıştır. Elde edilen bulgular, daha çok olumlu yönde değişimler olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan kodlar, mesleki ve bireysel açıdan öğretmenlerin "olgunlaşmak, özgüven artışı, başarıma duygusu, mücadeleci olmak, uyum sağlayan birine dönüşmek, elindekilerle yetinebilmek/iyi şeyler yapabilmek, sabırlı ve sakin olmak, çözüm odaklı olmak, başının çaresine bakabilmek, potansiyelini fark etmek, önyargıları kırmak, farklı yollar denemek, farklı kültürlerle adapte olmak, sevmeyi ve küçük şeylerle mutlu olmayı öğrenmek" gibi değişimler yaşadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu deneyimleri yoluyla dayanıklılık geliştirdiği görülmektedir. Bu değişimler sadece mesleki açıdan değil, aynı zamanda bireysel açıdan da gelişime işaret etmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen (Ö5, Ö15, Ö25) görüşleri şu şekildedir:

Çok ağladığım zamanlar oldu. Ama şuna inandım hep: Yanmadan olgunluğa ulaşamıyoruz. Her ne kadar mesleğimde 4. senemi bitiriyor olsam da geriye dönüp baktığımda ilk yılım ile bu yılım arasında dağlar kadar fark görüyorum. Gördüğüm olumsuzluklar karşısında çabuk pes ederken artık pes etmeyi mücadele mi sonuna kadar sürdürüyorum (Ö5).

Sanırım artık daha sabırlı bir insanım. Bir şey olmuyorsa bile elimdeki imkânları sonuna kadar kullanmayı olmuyorsa yeni seçenekler arayıp pes etmemeyi öğreniyorum. En çok da sınırsız sevgi ve koşulsuz kabulü görüyorum. Onların benden benim onlardan öğrenecek çok şeyim var. Daha çok öğretim yapmak istiyorum çok zorluyorum. Bir yere kadar ilerleyebiliyorum. Ben de verebildiğim kadar insani değer vermeye gayret ediyorum. Ne olacaklarsa olsunlar dürüst, ahlaklı olsunlar istiyorum. Aslında onlara öğrettiğim her şeyi yeniden ve her gün ben de öğreniyorum (Ö15).

Beni olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü zor koşullarda zor öğrenci profili ile mücadele etmeyi öğrendim. Onlara daha iyi ulaşabilmek için kendimi daha fazla geliştirdim. Farklı stratejiler geliştirdim. Veliler ile bir aile olmayı öğrendim. Önemli olanın elindekilerle mükemmeli yaratmak olduğunu öğrendim. En önemlisi her çocuğa öğretim yapamayabiliriz ama onlara eğitim verebiliriz ve onları hayata hazırlayabilirim (Ö25).

Ancak daha önce belirtilmiş olan zorluklar ve öğretmenler üzerindeki etkileri nedeniyle olumsuz anlamda bu deneyimden etkilenen öğretmenler de olmuştur. Sosyal gelişiminin azaldığını, karamsar birine dönüştüğünü, yıprandığını ve tek başına bir şey yapamayacağını öğrendiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler, bu deneyimin kendilerine çok şey katan bir deneyim olmasının yanı sıra kendilerinden pek çok şey alan bir deneyim olduğunu vurgulamıştır.

Bir öğretmenin görüşü bu yöndedir:

Köyde öğretmenlik yapmak beni birçok yönde geliştirirken, sorunlara daha kontrollü, sakin yaklaşmamı sağlarken bazen de sorunlar insanı yoruyor, yıpratıyor (Ö24).

Diğer bir öğretmen ise (Ö10) bu konuda şunları belirtmiştir:

Zor ve acı bir şekilde büyüdüğümü düşünüyorum. Kendi başımın çaresine bakmayı öğrendim. En önemlisi ne yaparsan yap tek başına öğretmen olarak bir şeyleri olumlu yönde değiştirmeyeceğimi öğrendim.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye'nin güneydoğu ve doğu bölgelerindeki köylerde görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmen olmakla ilgili algılarını ve deneyimlerini belirlemeyi ve öğretmen yılmazlığı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen yılmazlığı kuramı çerçevesinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Öğretmenler akademik amaçlara ulaşmanın yanında yoğun bir iş yükü altında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleriyle de ilgilenmek zorundadırlar. Bütün bunların üstesinden gelebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için üst düzeyde yılmazlık göstermeleri gerekmektedir (Kangas-Dick ve O'Shaughnessy, 2020). Özellikle de yer odaklı bir bakış açısı öğretmen yılmazlığını anlama konusunda katkılar sunabilmektedir; çünkü merkezi ya da kırsal bir yerde olsun, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, kendi kültürleri ile farklı kültürlerle sahip olan öğrenciler, meslektaşlar ve orada yaşayan toplumla ilişkisel bağlantılar kurması gerekir. Bu bağlantılar, yılmazlık geliştirmek için önemlidir (Papatraianou, Strangeways, Beltman ve Schuberg Barnes, 2018). Bu nedenle bu araştırmada yer odaklı bir bakış açısı edinilerek, köyde çalışan kadın öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri öğretmen yılmazlığı açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, kadın sınıf öğretmenlerinin söz konusu deneyime ilişkin farklı imgeler kullandıkları ve bu deneyimi farklı açılardan değerlendirdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan metaforlar, *keşfedilmeyi bekleyeni açığa çıkarıcı, beklentisiz ve yönlendirici, çok yönlü ve gelişmeye açık, sabır, emek ve mücadele örneği, toplumsal dönüştürücü ve karamsar ve destek bekleyici* şeklinde gruplandırılmıştır. Kullanılan metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin köyde öğretmen olma deneyimini bilinmeyen yerlerde, zorluklarla dolu ancak güzel ve yeni şeylerle karşılaşmaya imkân veren bir deneyim (*gelincik çiçeği ve yetiştiricisi ve dağ yürüyüşü*) olarak yansıttıkları görülmüştür. Çoğu zaman yaptıkları işin sonunda nasıl çıktılar elde edeceklerini bilmeden, yoğun emekler sarf ederek ve karşılık beklemeden çalışmayı ifade eden bir deneyim (*tünel kazmak ve fidan*) olarak kabul edilmiştir. Vurgulanan temel özelliklerden biri pek çok işi bir arada yapmaya çalışmak ve karşılaşılan durumlarla ilgili pratik çözüm önerileri bulmak (*arı, robot, çocukluk, klima, wonder woman, süper kahraman, kanatsız melek olmak ve savaşa hazır asker*) olmuştur. Öğretmenlerin işlerini yaparken psikolojik olarak gösterdikleri çaba ve yaptıkları çalışmalar, sabır, emek ve mücadele (*kardelen çiçeği, kırık kovayla kuyudan su çekmek, ceviz, savaşçı olmak, çiftçilik, filizlenmiş tohum ve sert kaya*) ile özdeşleştirilmiştir. Gittikleri yerlerde toplumsal açıdan gerçekleştirilmeye çalışan olumlu etkiler ve değişimler (*ağaç, mum ışığı, güneş, renkli televizyon ve mum*) de vurgulanan konular arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı köyde öğretmenlik deneyiminin kendileri, meslekleri ve çalıştıkları yerler açısından olumlu etkilerini vurgulamışken, üç öğretmen de bu deneyimi verdikleri emeklerin karşılığını alamama ve sorunların kendilerini çoğunluklu yorması-yıpratması nedeniyle olumsuz benzetmeler (*çölde susuz kalmak, meyve ağacı ve hamster faresinin dönme çarkı*) yaparak betimlemeye çalışmışlardır. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforları inceleyen araştırmalar, bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlıdır. Köyde görev yapan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlikle ilgili nar, psikolojik rahatsızlık, halayda dört farklı oyunu yürütme ve oynama, bir sürahideki dört musluk gibi benzetmeler kullanmışlardır (Özdemir, Özdemir ve Gül, 2020). Aslan'ın (2013) araştırmasında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar, bilgi sağlayıcı, şekillendirici-biçimlendirici, bireysel gelişimin destekleyicisi, yönlendirici ve yol gösterici ve sabır örneği şeklinde gruplandırılmıştır. Benzer şekilde, sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırmada Eker ve Sıcak (2016: 144-145), birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlere yönelik "yetiştiren, yönlendiren ve şekillendiren, çok yönlü, kısıtlı imkânlarla ve zorlukla mücadele eden ve enerji ve bilgi kaynağı olan" benzetmelerinin yapıldığını ortaya

çıkarmıştır. Benzer bir araştırma yapan Yener ve Atalay (2018: 1829) da öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri için kullandıkları metaforlardan yola çıkarak, "üretici ve şekil verici, yönetici, çok yönlü, bilgi aktarıcı ve kapsayıcı ve birleştirici" kategorilerini oluşturmuşlardır.

Kullanılan metaforların yanı sıra, köyde öğretmenlik deneyimi öğretmenlerin doğrudan görüşleri yoluyla da incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bu deneyimi zorlu, ancak bütün öğretmenlerin tatması gereken benzersiz bir deneyim olarak algıladığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun yaptıkları işi anlamlı buldukları görülmüştür. Bu deneyimin yorucu, - bazen- yıpratıcı bir deneyim olmasının yanı sıra kişisel farkındalığı arttıran ve hayata ilişkin yeni bakış açıları geliştiren bir deneyim olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda bu deneyim, yaşamın gerçek koşullarını görmek, içsel bir yolculuğa çıkmak, kıymet bilmeyi ve sevmeyi öğrenmek, hayata hazırlanmak, sorumlulukları öğrenmek ve insanlara ve hayata yönelik bilgiler edinmek adına önemli bir deneyim olarak algılanmıştır. Anılan, Kılıç ve Demir (2015) yaptıkları çalışmada kırsal bölgelerde öğretmenlik yapmanın farklı, farkındalık arttırıcı, zor ancak güzel bir deneyim olduğunu vurgulamıştır. Daha önce kırsal bölgelerde yaşamamış olmalarına ve pek çok sorunla karşılaşmalarına rağmen, köy öğretmenlerinin uyum sorunu, eğitimle ilgili sorunlar, veli ilgisizliği, öğrencilerle ilgili sorunlar ve ulaşım-yaşam sorunlarını çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. Köyde görev yapan bir sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada Akçadağ (2017), bu öğretmenin pek çok sorumluluğu üstlendiğini, farklı sorunlarla karşılaştığını; ancak içsel motivasyon ve çalışma düzeni ile bu sorumlulukların ve sorunların üstesinden geldiğini vurgulamıştır. Benzer durumların sınıf öğretmenleri dışındaki öğretmenler için de geçerli olduğu görülmektedir. Örneğin, kırsal bölgelerdeki okul öncesi öğretmenleriyle ilgili yaptığı araştırmada Yağan Güder (2019), köyde öğretmenlik yapma deneyiminin öğretmenlerce dikenli gül olgusuyla eşleştirildiği, öğretmenlerin eğitim ve iletişim konusunda yaşadıkları pek soruna rağmen bu deneyimin kendileri için manevi açıdan tatmin edici ve mesleki anlamda geliştirici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köyde görev yapan kadın öğretmenlerin pek çok farklı sorunla karşılaştıkları, bu sorunların başında teknik ve fiziksel sorunların geldiği görülmüştür. Su, ulaşım, elektrik, ısınma, temizlik, tamirat işleri, internetin ve materyallerin yetersiz olması gibi sorunlar öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları ve özellikle soba yakma gibi zor ve zaman kaydettirici durumlarla ilgilenmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Atalay ve Anagün'ün (2014) araştırmasında, kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okullardaki fiziksel ve teknolojik yetersizliklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunların yanı sıra, çalışılan bölgeyle ilgili sorunlar da öne çıkmıştır. Özellikle köylülerin öğretmenlere karşı ön yargısı, dil farklılığı sorunu, velilerin ilgisizliği, kültür farklılığı ve muhtarlık seçimi kavgaları gibi köye özgü konuların öğretmenleri zorlayan durumlar olduğu saptanmıştır. Bunlar arasında en çok yakınılan durumlar, dil farklılığının doğurduğu sorunlar ve veli ilgisizliği olmuştur. Soydan (2015), Türkiye'nin doğusunda görev yapan sınıf öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların, ulaşım sorunu, sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanamaması, su ve elektrik kesintisi, temel ihtiyaçların karşılanmaması, barınma sorunu, öğretmen sirkülasyonu, ana dil sorunu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı aileler ve okulun fiziksel koşullarının yetersizliği olduğunu saptamıştır. Yine Çiftçi ve Cin (2018) de, kaynak yetersizliğinin kırsal bölgelerde daha fazla olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve eğitimin kalitesi açısından merkezdeki okullara kıyasla olumsuz sonuçları olabileceğini vurgulamıştır. Dil farklılığıyla ilgili olarak okul öncesinde Türkçe bilmeyen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, bu sorunun öğretmenlerin kendilerinin çözmesi beklenen bir sorun olduğu, öğretmenlerin bu anlamda yaptıkları çalışmalarla gelişme kat ettiği, ancak uyguladıkları yaklaşımların sistematik, bilimsel ve pedagojik olarak kanıtlanmış yaklaşımlar olmadığı vurgulanmıştır (Temiz, 2020). Öte yandan veli ilgisizliği öğretmenlerce sıkça vurgulanan bir sorun olmuştur. Benzer şekilde, Ay ve Aydoğu'nun (2016) araştırmasına göre sınıf öğretmenleri kırsal

alanlarda ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde veli katılımının çok düşük düzeyde kaldığını düşünmektedir. Ailelerin eğitim sürecine katılması, öğrenme sürecinin geliştirilmesi (Desforges ve Abouchaar, 2003; Epstein, 2001) ve öğrenci başarısının artırılması (Kim, 2020) açısından önemli bir konudur. Özellikle köydeki okullarda pek sorunla mücadele ederken velilerin eğitim konusunda ilgisiz olmaları, öğretmenlerin yalnız kalmalarına ve çalışmalarında istedikleri sonuçları elde edememelerine yol açmış olabilir. Nitekim yalnız kalmak ve verdiği emekler karşısında istediğini alamamak, bazı öğretmenlerin vurguladıkları konular olmuştur.

Öğretmenler karşılaştıkları sorunlar karşısında -çoğunlukla- yılmadan mücadele ettiklerini ve sorunların üstesinden gelmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benimsenen mücadele etme yaklaşımları, bireysel girişimler ve dışardan destek alma şeklinde gerçekleşmiştir. Bireysel girişimler, net duruş sergileme, pes etmeme, imkânları zorlama, internetten araştırma ve kendini geliştirme şeklinde gerçekleşirken; dışardan destek alma daha çok köy muhtarı, MEB, aynı şartlarda çalışan tecrübeli öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile birlikte çalışma şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gerek kişisel inisiyatif alma gerekse de dışardan destek alma yoluyla sorunların üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu özellikler, öğretmen yılmazlığı açısından önemli özelliklerdendir. Nitekim yöneticiler, öğrenciler ve öğretmenlerle destekleyici ilişkiler kuran öğretmenler daha dayanıklıdır (Drew ve Sosnowski, 2019). Beltman ve Poulton'a (2019) göre, yoğun duygular yaşayan öğretmenler, bu duyguları yönetmek ve yılmazlık geliştirmek için farklı düşünme ve kendini sakinleştirme gibi bireysel kaynaklardan ve güvenilen arkadaş ve meslektaşlardan oluşan bir kişisel destek ağından yararlanmaktadır. Mansfield, Beltman ve Price (2014), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmek için kişisel kaynakları -özellikle iyimserlik ve umut- daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca okul dışındaki insanların, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dayanıklılığında kritik bir rol oynadığı, güçlü aile desteğinin ve informal ilişki ağlarının yılmazlık geliştirmede önemli olduğu vurgulanmıştır. Her ne kadar çoğu öğretmen bu yollara başvurarak sorunlara çözüm getirmeye çalıştığını belirtse de, iki öğretmenin sorunlara müdahale edemedikleri ve çözüm yollarını kullanmayı erteledikleri saptanmıştır.

Karşılaşılan sorunlar, kadın köy öğretmenlerini kişisel ve mesleki açıdan farklı şekillerde etkilemiştir. Bu bağlamda olumlu ve olumsuz etkilenmenin gerçekleştiği görülmüştür. Olumlu ve olumsuz etkilenmenin öğretmenler tarafından kişisel ve mesleki açıdan değerlendirildiği anlaşılmıştır. Kişisel açıdan olumlu etkilenme; hayat tecrübesi kazanma, olgunlaşma, pes etmeyen birine dönüşme, her ortama uyum sağlayabilme, potansiyelini fark edebilme, sorun çözme ve pratiklik gibi yeni beceriler kazanma, sabırlı olmayı öğrenme ve güçlü birine dönüşme şeklinde belirtilmişken; mesleki açıdan deneyim kazanma ve kendini geliştirme olarak vurgulanmıştır. Öğretmen algıları incelendiğinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan yılmazlık geliştirdiğine ilişkin kanıtlar olduğu görülmektedir. Gu ve Day'a (2007) göre yılmazlık gösteren öğretmenlerin zor durumların üstesinden gelme konusundaki çabalarının sırrı, öğretmenlik yapma isteğini gerçekleştirme, güçlükleri yönetme ve mesleki olarak gelişme için güçlü ve kararlı olmalarında yatmaktadır. Bu çalışmada katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerde zorluklara rağmen pes etmeme, uyum sağlama, olgunlaşma, yeni beceriler kazanma, sabırlı ve güçlü birine dönüşme gibi özelliklerin geliştiği anlaşılmıştır.

Diğer taraftan olumsuz etkilenmenin kişisel açıdan yalnızlık hissi, motivasyon düşüklüğü, moral bozukluğu, stres ve başarısızlık duygusu ve yoğunlaşmama şeklinde gerçekleştiği; mesleki açıdan ise körelme, tükenmişlik hissi, zihinsel ve fiziksel yorgunluk ve yeterli olamama düşüncesi şeklinde kendini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında ise bazı öğretmenlerin yılmazlıklarında değişimler olduğunu söylenebilir. Zira öğretmen yılmazlığı, doğuştan gelen bir özellik değil, olumsuzluklara olumlu şekilde uyum sağlamayı içeren hem içsel hem de dışsal bir süreçtir. Her

stresli durum, öğretmenlerdeki koruyucu faktörlerin harekete geçmesine yol açmakta ve böylelikle yılmazlığın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Doney, 2013). Sabit bir durum olmayan dayanıklı olma kapasitesi, kişisel, ilişkisel ve örgütsel durumların etkileşiminin sonucunda değişkenlik gösterebilmektedir (Gu ve Day, 2013). Zorlukları öğrenme fırsatlarına çeviren, değişim ve belirsizliği yönetebilen ve deneyimlerinden çıkarımlar yapan öğretmenler daha dayanıklıdır (Drew ve Sosnowski, 2019). Bu nedenle olumsuz etkilenmeyi vurgulayan bazı öğretmenlerin yılmazlık geliştirmede kendini yeterli görmediği, tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Bu sonuçla tutarlı olarak İnce ve Şahin (2016), kırsal bölgelerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin, bağımsız sınıflarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki açıdan bu deneyimin olumsuz etkileri dikkate alındığında, öğretmenlerin pek çok sorunla karşılaşmalarının arkasında öğretmenlik eğitimi sürecinde bu deneyime ilişkin bir yeterlilik kazanamamış olmalarının bulunduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar, adayların köylerde ve kırsal alanlarda öğretmenlik yapmak konusunda kendilerini hazır hissetmediklerini ve kaygılı olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada Kızılaslan (2012), öğretmen adaylarının bilinmeyen kırsal bir ortamda yaşama konusunda uyum sağlama korkusu yaşadıklarını saptamıştır. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hepsi kırsal bölgelerde öğretmenlik yapma konusunda hem fikir olmasa da, araştırmaya katılanların bir kısmı kırsal bölgelerde görev yapmanın idealist bir misyonu gerçekleştirmek için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak öğretmen adaylarının kırsal bölgelerin gerçeklikleri konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, Taşdemir'in (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğu kendilerini birleştirilmiş sınıflarda görev yapma konusunda donanımsız ve teorik olarak donanımlı ancak uygulama deneyimi konusunda hazırlıksız olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tümü donanımlı okullarda görev yapmak istediğini belirtmiştir. İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada Ölçü Dinçer ve Seferoğlu (2020), öğretmen adaylarının kırsal bölgelerde çalışma konusunda motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak köyde öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerde yol açtığı değişim/ler incelenmiş ve bu deneyimin hem olumlu hem de olumsuz yönde değişimlere yol açtığı görülmüştür. *Olgunlaşmak, özgüven artışı, başarıma duygusu, mücadeleci olmak, uyum sağlayan birine dönüşmek, elindekilerle yetinebilmek/iyi şeyler yapabilmek, sabırlı ve sakin olmak, çözüm odaklı olmak, başının çaresine bakabilmek, potansiyelini fark etmek, önyargıları kırmak, farklı yollar denemek, farklı kültürlere adapte olmak, sevmeyi ve küçük şeylerle mutlu olmayı öğrenmek* gibi kişisel ve mesleki açıdan değişimlerin gerçekleştiği vurgulanmıştır. Öğretmenlik yapmak, öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel değerlerle yüksek düzeyde etkileşim kurmayı gerektirir (Ölçü Dinçer ve Seferoğlu, 2020). Dolayısıyla, uyum sağlama becerisi kazanmak, ön yargıları kırmak ve farklı kültürlere adapte olmak söz konusu etkileşimi kurmak için önemli özelliklerdir. Nitekim sosyal etkileşimler, esneklik ve çeşitlilik, öğretmenliğin ayrılmaz parçalarıdır (Eret-Orhan vd., 2018). Bu özellikler öğretmen yılmazlığı özellikleriyle de uyumludur. Mansfield, Beltman, Price ve McConney'e (2012) göre, öğretmen yılmazlığının *mesleki* (öğrencilere bağlı olma, etkili öğretim becerilerine sahip olma, düzenli ve hazırlıklı olma, zamanı iyi yönetme ve esnek olma), *duygusal* (iş taleplerinin üstesinden gelme, duygularını yönetme, öğretmekten zevk alma, kendini toparlama), *motivasyonel* (pozitif, iyimser ve azimli olma, zorlukları sevme, gelişim ve öğrenmeye odaklanma, yüksek özgüvene sahip olma, gerçekçi hedefler ve beklentiler geliştirme, motivasyon ve istekliliğini sürdürme) ve *sosyal* (güçlü ilişkiler kurma, yardım alma ve tavsiye verme, problem çözme, güçlü kişilerarası iletişim becerilerine sahip olma) boyutları vardır. Söz konusu boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin özellikle duygusal, motivasyonel ve mesleki açıdan yılmazlık geliştirdiği söylenebilir. Yine problem çözme ve yardım alma konusunda sosyal boyutta

yılmazlığın geliştiği söylenbilir. Öğretmen yılmazlığının mutluluk (Altuntaş ve Genç, 2020), z-yeterlik ve içsel motivasyon (Beltman vd., 2011), öğretme motivasyonu ve güçlü bir çalışma duygusuyla (Gu ve Day, 2007) ilişkili olduğu düşünüldüğünde, ğretmen yılmazlığının geliştirilmesi yoluyla köy koşullarında daha nitelikli bir eğitimin sunulması ve öğretmenlerde mesleki tükenmenin engellenmesi-azaltılması mümkün olabilir.

Bu deneyimin olumsuz yönde yol açtığı değişimler ise, sosyal gelişimin azalması, karamsar birine dönüşme, yıpranma ve tek başına bir Şey yapamayacağını öğrenme gibi durumlar olmuştur. Bu iki değişim odağı dikkate alındığında, köyde öğretmenlik deneyiminin hem katkı sağlayan hem de öğretmenlerden pek çok Şey alan -tüketen- bir deneyim olarak algılandığı söylenbilir. Alan yazında yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin sahip olduğu duygular, karşılaştıkları zorluklar karşısında onların nasıl tepkiler vereceklerini önemli ölçüde etkilemektedir (Hong, 2012). Duygular, yılmazlığın bir boyutunu oluşturmaktadır ve duygu yönetimi yılmazlık bağlamında önemli bir konu olarak kabul edilmektedir (Mansfield vd., 2012). Bu açıdan bakıldığında, bazı öğretmenlerin olumsuz duygulara sahip olması, yılmazlıklarının düşmüş olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, köyde ğretmen olmanın kadın sınıf öğretmenleri tarafından pek çok zorlukla mücadele etmeyi gerektiren, ancak bunun yanında kişisel ve mesleki açıdan farklı katkılar sunan bir deneyim olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan benzetmeler, kadın köy ğretmenlerinin gittikleri yerlere katkı sağlamaya çalıştıkları, kendilerini geliştirdikleri, yeni beceriler kazandıkları, pes etmeme, farklı düşünebilme, uyumlu, sakin ve umutlu olma, zgven geliştirme, önyargıları kırma, mücadeleci olma gibi kişisel kaynakları geliştirdiklerini göstermiştir. Bu kaynakların özellikle motivasyonel ve duygusal anlamda yılmazlık göstermede önemli kaynaklar olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca problem çözme, ğrenci, ğretmen, MEB ve köyde yaşayanlardan yardım alma ve çözüm odaklı olma gibi yılmazlığın sosyal boyutunda da özellikler gösterdikleri grlmştr. Teknik, fiziksel ve bölgesel sorunların öğretmenleri zorladığı, bazı durumlarda tükenme ve yorgunluk hissettikleri halde kişisel birtakım girişimler ve dışarıdan destek alma yoluyla bu sorunlara çözüm bulmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Köyde görev yapma kadın öğretmenlerin kişisel, mesleki ve yaşamla ilgili konularda önemli kazanımlar edinmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda mesleki olarak körelme, sosyal gelişimin azalması, duygusal ve psikolojik olarak tükenmişlik yaşama, yalnızlık hissi yaşama ve karamsar olma gibi olumsuz etkilere de yol açmıştır. Katılımcılar, kadın olmanın ve buna bağlı olarak köylerdeki sosyo-kültürel özelliklerin yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilediği konusunda paylaşımda bulunmamışlardır. Birkaç ğretmen tarafından sadece öğrencilerin babalarıyla iletişim kurmada sorun yaşandığı vurgusu yapılmış, ancak bunun genel bir sorun olarak köyde öğretmenlik deneyimini etkilediğine dair kanıtlar elde edilmemiştir. Dolayısıyla kadın olmanın (toplumsal cinsiyetin) köyde öğretmenlik yapma deneyimini ne denli kolaylaştırdığı veya zorlaştırdığı konusunda herhangi bir sonuç elde edilememiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi, öğretmenlik günlük olarak birtakım zorluklarla baş etmeyi gerektiren bir meslektir, bu nedenle öğretmenlerin bu zorluklarla etkili Şekilde baş edebilmesi ve etkin kalabilmesi için yılmazlık geliştirmelerine yardım edecek adımların atılması gerekmektedir. Özellikle köylerde çalışan sınıf ğretmenlerinin bu konuda daha fazla desteklenmesi gerekir. Köye özgü sorunlar ve birleştirilmiş sınıflarda çalışmak, öğretmenlerin daha önce yzleşmediği sorunlardır ve alan yazında belirtildiği üzere genellikle bu sorunlara ilişkin bir hazırlık ve yeterlik gelişimi söz konusu değildir. Gu ve Day (2013), okullarda niteliğin ve standartların geliştirilebilmesi için öğretmenlerin çalıştıkları ve yaşadıkları bağlamlarda yılmazlığın nasıl geliştirilebileceğine dair bakış açıları oluşturulması gerektiğini önermektedir. Morettini vd. (2020), öğretmenlerin öğrencilerden, meslektaşlardan ve toplumdan kabul görmelerinin ğretmen yılmazlığını arttırdığını saptamıştır. Benzer Şekilde meslektaş ve yönetici desteğinin (Beltman vd., 2011; Clar,

2017) ve resmi mentörlük programlarının (Beltman vd., 2011) da yılmazlık geliştirmede önemli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla çalıştıkları yerlerdeki insanlarla iyi ilişkiler kurabilmeleri için öğretmenlerin adaylık sürecinde desteklenmesi önerilebilir. Bu bağlamda yetkili kurumlar tarafından çalışma ortamlarına uyum sağlama ve mesleki gelişim amaçlı resmi mentörlük programları hazırlanıp uygulanabilir. Özel olarak hazırlanmış oryantasyon çalışmaları ve köydeki okulların bağlı olduğu ilçe milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulacak destek mekanizmaları (belediyelerdeki beyaz masa uygulaması gibi), köyde çalışan öğretmenlerin uyum süreçlerini kolaylaştırabilir ve yaşadıkları sorunları daha etkili bir şekilde çözebilmelerini sağlayabilir. Köy öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi ve sosyal yaşam olanaklarının geliştirilmesi daha etkili bir öğretmenlik süreci deneyimlemelerine yardımcı olabilir, zira köy gibi zorlu koşullarda görev yapmayı teşvik edecek düzenlemelerin yapılması elzemdir. Deneyimli öğretmenlerin belli periyodlarla köylerdeki okullara görevlendirilmesi ve yukarıda sözü edilen resmi mentörlük uygulamasının gerçek manada işletilmesi, köyde öğretmenlik yapma konusunda deneyimsiz olan öğretmenleri güçlendirebilir.

Fiziksel ve teknik sorunların çözülmesi için köydeki okullara ek ödenekler ve destek çalışmaları yoluyla pozitif ayrımcılık yapılabilir. Değiniilmesi gereken diğeri bir nokta ise öğretmen eğitimi konusudur. Yılmazlık geliştirmede öğretmen adaylarına yardımcı olmak amacıyla öğretmen eğitiminin stres yönetimi, problem çözme becerileri, baş etme becerileri, sosyal ve duygusal beceriler geliştirecek şekilde düzenlenmesi (Mansfield vd., 2014) sağlanabilir. Bu araştırma, sadece birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ve algılarına odaklanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların genellenmesi mümkün değildir. Öğretmen deneyimlerinin daha derinden ve uzun soluklu bir yaklaşımla incelenmesini gerektiren araştırmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, öğretmen yılmazlığını farklı açılardan inceleyebilir. Özellikle, yer odaklı (Papatraianou vd., 2018) bir bakış açısı öğretmen yılmazlığını anlamada katkı sağlayıcı olabilir. Öğretmen yılmazlığını arttıran ve düşüren faktörlerin daha geniş örneklemlerde incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education, 82*, 117-128.
- Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 263-292. doi: 10.23863/kalem.2018.87
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development, 28*(2), 218-228.
- Altuntaş, S., & Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 936-948. doi:10.16986/HUJE.2018046021
- Anılan, H., Kılıç, Z. & Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Turkish Studies, 10*(11), 149-172. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8450>
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(6), 43-59.
- Atalay, N., & Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 2*(3), 9-27. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s1m

- Ay, T. S., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.
- Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In C. F. Mansfield (ed.) *Cultivating teacher resilience* (pp. 11-26). Singapore: Springer.
- Beltman, S., & Poulton, E. (2019). "Take a step back": Teacher strategies for managing heightened emotions. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 661-679.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bulut, K., & Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Carpenter, J. (2008). Metaphors in qualitative research: Shedding light or casting shadows?. *Research in Nursing & Health*, 31(3), 274-282. doi:10.1002/nur.20253
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. 12th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2018). What matters for rural teachers and communities? Educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 686-701.
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. doi:10.1080/03055690902876552
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*. London: Department for Education and Skills.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: A necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645-664.
- Drew, S. V., & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 492-507. doi:10.1108/ETPC-12-2018-0118
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568-594.
- Eker, C., & Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(37), 133-153.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.

- Eret-Orhan, E., Ok, A., & apa-Aydın, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 46*(2), 183-198.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly, 18*(1), 75-82.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22-44.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, 18*(4), 417-440.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 391-409.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 36-54.
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(2), 131-146.
- Karataş, A., & Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(3), 207-220.
- Kazu, İ. Y., & Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya örnekleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(3), 1081-1108.
- Keser Özmantar, Z., & Civelek, ř. (2017). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla müdür yetkili öğretmenlik uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 323-347. <https://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.306016>
- Kılıncı, A. . (2013). Examining psychological hardness levels of primary school teachers according to demographic variables. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 70-79.
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society, 52*(2), 312-337.
- Kinay, İ., Sedef, & Kumas, Ö. A. (2021). Investigating relationship between teachers' psychological resilience and student related social stress. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(77), 121-133.
- Kızılaslan, İ. (2012). Teaching in rural Turkey: Pre-service teacher perspectives. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 243-254. doi:10.1080/02619768.2011.643394
- Kuşdemir Kayıran, B., & Özyurt, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının öğretmenlik eğitimlerine ve mesleki deneyimlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(1), 337-363. doi:10.23863/kalem.2020.159
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 357-367.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching, 20*(5), 547-567.
- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57*(10), 1284-1295. doi:10.1002/asi.20416
- Morettini, B., Luet, K., & Vernon-Dotson, L. (2020). Building beginning teacher resilience: Exploring the relationship between mentoring and contextual acceptance. *The Educational Forum, 84*(1), 48-62.

- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. doi:10.1080/13645570701401305
- Ölçü Dinçer, Z., & Seferoğlu, G. (2020). Factors affecting pre-service English teachers' career plans in Turkey: institutions and regions. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 4-19. doi: 10.1080/02607476.2019.1708622
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özoğlu, M. (2015). Teacher allocation policies and the unbalanced distribution of novice and senior teachers across regions in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 16-32. https://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.2
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390. https://dx.doi.org/10.17051/io.2016.55573
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.
- Papatraianou, L. H., Strangeways, A., Beltman, S., & Schuberg Barnes, E. (2018). Beginning teacher resilience in remote Australia: A place-based perspective. *Teachers and Teaching*, 24(8), 893-914.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2021). Meaning in life and resilience among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 97-109. https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.259
- Polat, D. D., & İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13. https://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001
- şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651. doi:10.1108/09578230910981099
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.
- Soydan, T. (2015). Being a teacher in the east of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 173-209.
- Summak, S. M, Summak, A. E. G., & Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözümler önerileri (Kilis Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221-1238.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Toprakçı, E. (2009). Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri*

- Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010) Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50. Erisim: <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8012/105221>
- Temiz, Z. (2020). Challenges and coping strategies for preschool teachers with children who cannot speak a majority language. *International Journal of Early Years Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/09669760.2020.1777845.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 23, unpaginated. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>.
- Yağın Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 912-941.
- Yazıcı Çelebi, G. (2021). Kadınların kişilik özellikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 9(1), 132-146.
- Yener, Y. & Atalay, F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğretmeni kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1822-1840.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.