



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH
JORNAL**

EDITOR IN CHIEF
SERDAN KERVAN

**VOLUME 2, ISSUE 2,
MAY - AUGUST 2021**



Kosovo Educational Research Journal

Volume 2, Issue 2.

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

Loja në natyrë me fëmijët me sindromën Down dhe sensibilizimi i tyre për të mirat mjedisore

Fatmire Pulaj¹

Prof. Asoc. Dr. Rifat MORINA²

Abstrakti: Le të jetë ky punim një thirrje për shpresë për ne të rinjët, por edhe për mësimdhënësit sidomos për ata mësimdhënës që nuk kanë pasur përvoja me fëmijë me nevoja të vecanta.

Puna dhe dashuria janë nismë dhe celës të cdo gjëje, e nëpërmjet tyre ne duhet të hapim dyert e pranimit dhe arsimimit për këta fëmijë.

Barazia, duhet të jetë në qëllimet themelore të edukatës sonë, ku secili njeri pavarësisht specifikave të ndryshme, të identifikohet special dhe unik. Kjo duhet të jetë e njëjtë si për ne, një lloj edhe për këta fëmijë... ata janë si ne dhe ne jemi si ata.

Bazuar në këto u përcaktua edhe qëllimi i këtij punimi : “Loja në natyrë me fëmijët me sindromën Down dhe sensibilizimi i tyre për të mirat mjedisore”, që përmes kësaj teme ti shohim më afër karakteristikat e vecantit e këtyre fëmijëve.

Për kompletimin e punimit është përdorur Metoda e Analizës Teorike duke bërë një vështrim të përgjithshëm të literaturave në lidhje me temën.

Fjalët kyçe: Sindroma Down, prindërit, arsimimi, pavarësi personale, loja, loja në natyrë, sensibilizimi

To cite this article: Pulaj, F & Morina, R. S. (2021). **Loja në natyrë me fëmijët me sindromën Down dhe sensibilizimi i tyre për të mirat mjedisore**. Kosovo Educational Research Journal, 2(2), 2-15.

¹ University of Prizren “Ukshin Hoti”, Faculty of Education (Student)

² University of Prizren “Ukshin Hoti”, Faculty of Education (professor)

Abstract: Let this diploma thesis be a call for hope to us (young people), but also for teachers especially for those teachers who did not have experiences with children with special needs. Work and love are the initiative and the key to everything, and through them we must open the doors of acceptance and education for these children.

Equality should be in the basic goals of our education, where each person despite the different specifics, to be identified special and unique. This should be the same for us, and same for these children too ... they are like us and we are like them.

Based on these, the purpose of this diploma thesis was determined: "Outdoor play with children with Down syndrome and their awareness of environmental benefits", so that through this topic we can see more closely the special characteristics of these children.

The Theoretical Analysis Method was used to complete the diploma thesis by making an overview of the literature related to the topic.

Keywords: Down Syndrome, parents, education, personal independence, play, outdoor play, awareness

Hyrje

“Dashuria nuk llogarit kromozomet”

Secili fëmijë që nga momenti i lindjes duhet të jetë unik. Edhe fëmijët me Sindromë Down janë pothuajse sikur gjithë fëmijët e tjerë kur lindin, në fakt janë unik si gjithë fëmijët e tjerë të botës.

Fëmijët (personat) me Sindromë Down mund të gëzojnë një jetë të gjatë. Edhe pse ende është një lloj miti ku thuhet se personat me Sindromë Down e kanë të vështirë për të arritur qëllime në jetë, por realiteti është se ata me mbështetjen e duhur, mund të arrijnë të gjitha qëllimet që duan t'i realizojnë. Në fakt, shumica e personave me Sindromë Down mësojnë të flasin, të ecin dhe shumë prej tyre edhe arsimohen dhe bëjnë një jetë të plotësuar e janë shumë të dashur me njerëzit duke mos harruar se janë shumë social e në vecanti duan lojën.

Jeta e një fëmije nuk mund të konceptohet pa lojën dhe imagjinatën, kjo është një lloj edhe për fëmijët me sindromë Down.

Për këtë lojë na tregon shumë rreth zhvillimit të një fëmije, temperamentit të tij, dinamikave familjare dhe mënyrës se si ai percepton botën që e rrethon. Në fakt lojë ndihmon kujdestarët, prindërit, terapistët të krijojnë një marrëdhënie besimi me fëmijën duke iu përshtatur gjuhës së tij. Mos harroni, se duke luajtur me fëmijën tuaj do mësoni shumë se si ai e ka kaluar ditën (nëse janë të regjistruar në ndonjë qendër edukimi), do i mësoni atij të përballet me situata të cilat ndoshta nuk i has në jetën e përditshme, do i prezantoni një botë të madhe në dhomën e tij të vogël.

Kapitulli I

1.1. Çka është sindroma Down?

Down - për nder të Dr.Langdon Down që njohu i pari karakteristikat dalluese të sindromës Down.

Sindromi – një koleksion i karakteristikave dalluese ose simptoma (Cunnigham, 2006)³

Sindroma Down është një rregull kromozomik që ndodh natyrshëm dhe që gjithmonë ka qenë pjesë e gjendjes njerëzore, duke qenë universalisht i pranishëm në të gjitha linjat racore, gjinore ose socio-ekonomike (Ramachadran, 2010)⁴

Njeriu e ka trupin e përbër nga qelizat. Ku cdo qelizë në trupin e njeriut ka 46 kromozome, 23 kromozome të trashëguara nga njëri prind dhe 23 të tjera të trashëguara nga tjetri prind. Tek rasti sindromës Down, në çiftin e 21-të bashkangjitet një kromozom shtesë si pasojë e një ndarje anormale qelizore dhe si rezultat personi ka 47 kromozome në cdo qelizë ose në një pjesë të qelizave të trupit të tij (B, 2012)⁵

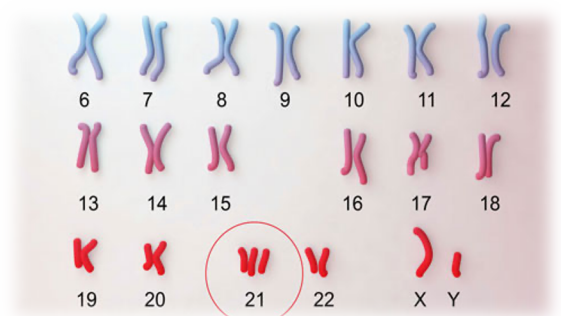


Figura 1. Ndryshimi i kromozomeve çifti 21

³ Cliff Cunninham, Third edition revised and expanded Down Syndrome an introduction for parent and carers, (faqe 13)

⁴ Dr.Surekha Ramachadran, The Down's Syndrome handbook, (faqe 4)

⁵ Bajraktari B, Halili, A.Gashi A., 2012. Biologjia 12. Prishtinë

1.2. Shkathtësitë e Vetëndihmës dhe Pavarësia.

Të gjitha këto janë testuar në qendër dhe mos harroni se çdo fëmijë është një individ unik.

Tabela 1. Aftësitë e vetë – ndihmës tek fëmijët

	Fëmijët me DS	Fëmijët e tjerë
Buzëqeshja e përgjegjshme (e pavetëdijshme)	1.5 – 5 muaj	1- 3 muaj
Thithja e gishtave	10 – 24 muaj	7 – 14 muaj
Pije nga kupa (e pa ndihmuar)	12 – 32 muaj	9- 17 muaj
Përdor lugën	13 – 39 muaj	12 – 20 muaj
Kontrollon pijatën	2 – 7 vjec	16- 42 muaj
Veshet vetë (pa e ndihmuar)	3.5 – 8.5 vjec	3.25 – 5 vjec

(Ramachadran, 2010)

Tabela 2. Hapat e parë të pavarësisë personale

Ushqimet	Fëmijët me SD
Ushqen vetën me biskota	10 muaj
Pi nga gota	20 muaj
Përdor lugë e pirun	20 muaj
Mund të bëjë sandëich	50% në 11 – 20 vjec
Mund të bëjë një kafe / caj	46% në 11 – 20 vjec
Mund të përdor mikrovalin	24% në 11 – 20 vjec
Mund të përkulet dhe pastrojë tavolinën	80% në 11 – 20 vjec
Mund të ha në restorant	100% në 11 – 20 vjec

(Ramachadran, 2010)

Tualeti

Fëmijët me SD

I thatë gjatë ditës (nuk urinon rrobat)	36 muaj
Kontrollon kohën e urinimit	36 muaj
I thatë gjatë natës (nuk urinon rrobat)	60% në 7 – 14 vjec
Përdor toaletin pa e ndihmuar	4 – 5 vjec
Plotësisht i vetëdijshëm, ditën dhe natën	98% në 11 – 20 vjec
Lahet pa e ndihmuar	60% në 12 – 20 vjec
Mund të kreh flokët e të tjerëve	95% në 8 – 14 vjec
Mund të kreh flokët e veta	45% në 12 – 20 vjec
Mund të lajë flokët	34% në 14 – 22 vjec
Mund të bëjë tush	50% në 12 – 20 vjec
Mund të prej thonjtë e duarve dhe këmbëve	9% në 16 – 24 vjec

Aftësitë motorike	Fëmijët me SD
Ecë vetë	23 muaj
Ngjit / zbret shkallët pa ndihmë	81 muaj
Mund të ngasë bicikletën	35% në 11 – 20 vjec
Mund të hedhë dhe të kapë një top	98% në 11- 20 vjec

Veshja dhe Aftësitë praktike / sociale

Veshet pjesërisht	4 – 5 vjec
Veshet pa ndihmë	80% në 11 – 20 vjec
Zgjedh rrobat e duhura	70% në 11 – 20 vjec

Mund të tregoj kohën	20% në 11 – 20 vjec
Mund të numërojë shumën e thjeshtë parash	40% në 11 – 20 vjec
Mund të shkoj në dyqan vetëm	26% në 11 – 20 vjec
Kalon rrugën vetëm	40% në 11 – 20 vjec

(Dr.Surekha Ramachadran, 2010)

Kapitulli II

2.1. Loja në natyrë

“E vërtetë, më shumë se sa të jenë të zgjuar dhe të bashkëveprojnë me të tjerët, prindërit duan që fëmijët e tyre të jenë të lumtur” (Burdette, 2005)⁶

Çdo gjë mund të konsiderohet si pjesë e natyrës nëse ajo pjesë është mjedis i jashtëm. Mjediset e jashtme njihen si vende të hapura që ndryshojnë vazhdimisht e sidomos fëmijët ndihen të lirë, të zhvillojnë aftësitë fizike pasi mund të vrapojnë, hidhen dhe të jenë në kontakt me elementët e natyrës. Ku duke luajtur në mjedise të jashtme fëmijët përfitojnë prej rrezeve të diellit, elementëve të natyrës dhe ajrit të pastër të cilët kanë ndikim të rëndësishëm në zhvillimin e mushkërive, rritjen e imunitetit etj (Çeça, 2019)

Tërë këto elemente të lartë përmendura duken normale për fëmijët që kanë një zhvillim normal, por nga këto dalin edhe nënpyetje se a vlejnë tërë këto edhe për fëmijët me sindromë Down. E nga studimet në marrim përgjigje interesante... se fëmijët si me dhe pa sindromë Down së pari janë fëmijë si të gjithë fëmijët, e nga kjo ata shpjegojnë që fëmijët me sindromë Down kanë benifitet e njejta nga ekspozimi në natyrë, pastaj nga loja apo çfarë do aktiviteti tjetër në mjediset në natyrë. Por, pse aktivitetet në natyrë me fëmijët me sindromë Down janë të pakta?, edhe për këtë studiuesit na japin disa përgjigje: (Çeça, 2019)

1. Frika ndaj aksidenteve të mundshme, kështu prindërit tentojnë t'i mbajnë fëmijët e tyre të mbyllur pasi kështu ata i kanë nënkontrollë. Këto frikëra lidhen me një keqinterpretim të realitetit, pa patur zakonisht një ndikim të qënësishëm në shoqëri (Çeça, 2019)
2. Tjetër një arsye lidhet me faktin se shumica e prindërve punojnë gjatë pjesës më të madhe të ditës dhe për këtë ata tentojnë t'i regjistrojnë fëmijët e tyre në qendra edukimi. Në këtë mënyrë kohës gjatë të cilës fëmijët mund të kalojnë kohë nën përkujdesjen e prindërve dhe të zhvillojnë një lojë në natyrë i'a kanë zënë vendin aktivitetet brenda qendrës ku ata janë të regjistruar (Çeça, 2019)
3. Po, ashtu studime të ndryshme kanë vënë re se gjatë stinëve të ndryshme p.sh, gjatë periudhës së dimrit fëmijët nuk lejohen të luajnë jashtë, kjo për shkakë të frikës se mos sëmurën ose ftohen. Por nëse mendoni se duke evituar mjediset e hapura fëmija juaj do

⁶ Burdette, Resurrecting free play in young children looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine, 159, (faqe 46-50)

të sëmuret më rrallë, ky është një mendim i gabuar, e ka më shumë gjasa që fëmijët të sëmuren kur qëndrojnë në ambiente të mbyllura kjo pasi hapësira fizike është më e vogël dhe nga ajri i ndenjtur ka pasoja për shëndetin e fëmijës (Çeça, 2019)⁷

Secili fëmijë duhet të luaj të paktën 40 minuta në ditë në natyrë, pasi kjo gjë është jetike për të gjithë fëmijët si me apo pa sindromë Doën.. pra për të gjithë pa përjashtim (Çeça, 2019)

Natyra ose mjedisi i jashtëm ofron shumë stimuj që tërheqin vëmendjen dhe interesin e fëmijëve. Shkopinjt, gurë, lulet, gjethet, dheu, bari eksplorohe me kuriozitet nga fëmija dhe nxisin të mesuarin për sa kohë fëmija i përdor ato për të luajtur. Të gjitha elementët e natyrës u përgjigjen nevojave dhe imagjinatës së fëmijëve, në këtë mënyrë ata mund tu japin objekteve kuptime të reja dhe të ndryshme në të njëjtën kohë p.sh një shkop mund të përdoret si një varkë, një gjethe si pjatë etj. Kjo do çojë më vonë në zhvillimin e aftësive kreative, në zgjidhjen e problemeve, dhe bashkëveprimin me të tjerë. Mbi të gjitha ju nuk duhet të shpenzoni për këto objekte, pasi ato gjenden kudo në natyrë dhe nuk kanë limitet që kanë objektet komerciale. Pra, eksplorimi i elementëve të natyrës është gjithashtu i rëndësishëm për të tërhequr vëmendjen e fëmijëve ndaj pasurive dhe diversitetit natyror. Ndjenja e eksplorimit dhe magjepsja ndikojnë në procesin e të mësuarit dhe nxisin zhvillimin e lidhjeve emocionale përkundrejt mjedisit. Përmes lojës në mjedise të hapura dhe eksplorimit të elementëve të natyrës, do të jetë e mundur të promovojmë edukimin në kuptimin e plotë të fjalës. Pjesë interesante është edhe kontakti me ujin ose dheun, pasi sipas kërkuesve ka një impakt pozitiv në rritjen e imunitetit të fëmijëve (Çeça, 2019)

Këto studime të thella e me vlerë të madhe vlen të cekët se deri diku kanë impakt të njëjtë edhe tek fëmijët me sindromë Down, po është normalë që tek këta fëmijë vlera ndryshon varësisht nga gjendja e fëmijës.

Kur fëmijët zhvillojnë lojë në natyrë i rrituri mund të qëndrojnë në distancë dhe të vëzhgojnë fëmijën duke e lënë të lirë të eksplorojë mjedisin përreth. Si të rritur duhet tu sigurojmë fëmijëve mjetet dhe hapsirën e nevojshme. Loja në mjedise i jep mundësi fëmijës të zhvillojë një numër të madhë aftësishë si në zgjidhjen e problemeve, vetë- besim, këmbëngulje, vetë-angazhim dhe të njohë më mirë veten. Gjatë lojës fëmija duhet ti jepet mundësia të dështojë ose të ketë sukses duke mësuar nga gabimet dhe arritjet. Nëse ne do të parandalojmë të gjitha situatat p.sh pak më të lehta apo ndonjëherë ndonje situatë e rrezikshme atëher fëmijët në një moshë më të rritur nuk

⁷ Msc. Albana Xhemali dhe Msc. Jonida Çeça - FËMIJËT dhe LOJA, 2019 - Tiranë

do dinë si të reagojnë në situata të paparashikuara dhe do kenë më pak konfidenc në përballjen e tyre në mënyrë të pavarur. Mjedisi i jashtëm na ofron shumë mundësi që fëmijët të tregojnë cilësi të personalitetit të tyre dhe aftësi të cilat nuk shfaqen në mjediset e brendshme (Maynard T, 2013)⁸

Vetë- besim, këmbëngulje, vetë-angazhim dhe të njohë më mirë veten, ishin disa nga pikat kryesore që u cekën më lartë... e këto pika duhet të zhvillohen edhe tek fëmijët me sindromë Down, pasi janë pika konkrete që bënë që fëmijët me sindromë Down të gjejnë pavarësinë personale si dhe të ndihet pastaj i pranuar nga rrethi (Çeça, 2019)

E Nëse doni që të përfshiheni në lojën e fëmijës tuaj duhet të keni në konsiderat dy gjëra:

- Fëmija juaj duhet t'jua lejojë këtë gjë. Çka do të thotë që është fëmija juaj që ju fton të luani me të dhe hyrja juaj në lojë nuk duhet të bëhet në mënyrë intruzive.
- Rregullat dhe rolin tuaj në lojën e fëmijës e përcakton vetë ai. I rrituri në lojën e fëmijës duhet të qëndrojë në një rol pasiv dhe të presë që fëmija ti tregojë atij se çfarë duhet të bëjë (Çeça, 2019)

Në këtë vazhdim do të flasim pak më konkret rreth temës ose thënë më saktësisht për lojën e fëmijët me sindromë Down në natyrë.

Fëmijët me sindromë Down përfshihen më rrallë në lojë krahasuar me fëmijët e tjerë. Ata kanë nevojë për mbështetjen e specialistëve që të mësojnë përmes lojës, varesisht nga gjendja e fëmijës. Shpesh na lind pyetja: "A luajnë fëmijët me sindromë Down ndryshe nga fëmijët e tjerë?". Studime të ndryshme dhe analiza të specialistëve kanë treguar se fëmijët me sindromë Down luajnë ndryshe nga fëmijët me tjerë. Edhe pse thuhet se "të gjithë fëmijët mund të luajnë". Por, kjo vije si pasojë nga stadi ku një fëmijë me sindromë Down gjendet (Çeça, 2019)

Fëmijët me sindromë Down kanë shumë përfitime nga lojrat aktive dhe ato janë të shumta. Lojrat aktive jo vetëm që ndikojnë në mirëqënien fizike të fëmijës, por gjithashtu ndikojnë në zhvillimin e tij mendor. Duke luajtur me fëmijën tuaj ju do të jeni në gjendje ti mësoni atij disa aftësi por duhet të dimë se ai ka nevojë për ndihmën tuaj gjatë lojës. Më poshtë do të listjmë disa lojra që ju mund të zhvilloni me fëmijët tuaj në natyrë(Çeça, 2019)

⁸ Maynard T, Waters J, Clement J. "Moving outdoors: further explorations of "child-initiated" learning in the outdoor environment. Education" 3-13. 2013; 41:282-99.

Duhet të organizoni sa më shumë aktivitete me ujë, rërë, baltë etj. Stimuloni fëmijën të prek objektet në mjedisin e jashtëm si gjethet, barin, gurët etj. E gjatë aktiviteteve flitini fëmijës rreth objekteve që ata po eksplorojnë duke i emërtuar ato. Edhe pse do ju duket se fëmija nuk po ju ndjek dhe ndoshta nuk po ju kupton ju vazhdoni ta bëni këtë gjë. Zhvilloni gjithashtu lojra me top ata e duanë shumë këtë gjë (Çeça, 2019).

Sugjerim për prindërit... mos prisni që fëmija juaj të jetë ai që fillon lojën ose të përfshihet vet në lojë, ai ka nevojë gjithmonë për ndihmën tuaj që të përfshihet në një aktivitet. Përmes lojrave të tilla fëmija do të zhvillojë jo vetëm aftësit motore, por edhe ato sociale dhe imituese. Një aktivitet interesant është të krijoni një ritëm të caktuar duke përplasur duart në tavolinë ose me njëra-tjetrën, vëreni nëse fëmija juaj shfaq ndonjë interes të veçantë ndaj këtij aktiviteti. Nëse po ndihmoheni që edhe ai të kryej të njëjtin aktivitet (Çeça, 2019)

Më poshtë do të listoj tre nga librat më të mirë për fëmijët me sindromë Down dhe lidhjen e tyre me natyrën, benefitet e të mirat e saj, po ashtu nga secili libër do të paraqes një përmbledhje të shkurtër se cka më konkret ka shtjelluar autorja në lidhje me tëmën që ne jemi duke diskutuar.

Fëmijët e vegjël me sindromën Down, si të gjithë fëmijët e vegjël, duan të zbulojnë botën e tyre dhe të marrin përvoja të reja. Libri: I can, Can you? (Unë mundem, ti a mundesh?), është një libër i larmishëm me plotë fotografi me fëmijë me sindromë Down që paraqet gjendjen më të mirë të tyre duke lujatur dhe shjuar të mirat në natyrë... p.sh paraqet ata duke notuar, hanë spageta gjersa shijojnë freskin e ajrit e të qeshur nga gëzimi (Pitzer, 2004).

Ky libër inkurajonë prindërit për afërsi me fëmijët e tyre me sindromë Down. Do të jetë si një lloj qetësuesi për familjet që tani në familjet e tyre kanë një fëmijë të ri e që ky fëmijë është me sindromë Down. Ky libër në vete përmbanë se ku prindërit mundë të gjejnë qendrat e kujdesit ditor, spitalet, programet për fëmijët e vegjël, praktikat pediatrike etj (Pitzer, 2004)⁹

Libri tjetër, I like Berries, do you? (Unë pëlqej manaferrat, a i pëlqen edhe ti?), paraqet fotografi të mrekullueshme të fëmijëve të vegjël me sindromën Doën që shijojnë një përzgjedhje të gjerë të ushqimeve të shëndetshme, nga frutat dhe perimet deri tek mishit dhe ushqimet e lehta. Libri hapet me një pyetje si këngë: Mu më pëlqen brokoli, a të pëlqen edhe ty? dhe kjo thirrje nxitë fëmijët me sindromë Doën të dëshirojnë të provojnë perimen në fjalë... ku ata po ashtu tërhiqen edhe nga ngjyra e era. Ky libër u bë po ashtu për të inkurajuar një dietë

⁹ Marjorie W. Pitzer, M.Ed. I Can, Can You? 2004

të larmishme dhe për të minimizuar çështjet e mundshme ndijore ose orale – motorike që shpesh shoqërohen fëmijët me sindromë Down (Marjorie W. Pitzer, I Like Berries, Do You?, 2013)¹⁰

Është edhe një libër i titulluar Animal fun for everyone! (Kafshët argëtim për të gjithë!), libër i cili tregon fëmijët e vegjël me sindromë Down që kënaqen me një fermë... e si miq të mirëfilltë ata bëjnë kafshësht si: - një qen, mace, kuaj, peshk, rosa dhe më shumë! Po, ashtu paraqet fëmijët duke përqafuar, përkëdhelur, gudulisur dhe ushqyer këto krijesa me gëzof, me pendë dhe me luspa. Cka duhet veqar nga libri, është biseda e një fëmijë me një papagall, ku nga kjo do të shihet se sa të ciltër janë fëmijët me sindromë Down (Marjorie W. Pitzer, Animal Fun for Everyone!, 2014)¹¹

2.3. Sensibilizimi për të mirat mjedisore

Fjala “ sensibilizim” është një term mjaftë i gjerë, varësisht kontekstit që ne e përdorim. P.sh nga titulli kemi sensibilizimin për të mirat mjedisore, por më konkret përfshihen edhe fëmijët me sindromë Down. Ne, mund të flasim për sensibilizimin mjedisor nga pikëpamja e studiuesve të ndryshëm, por fatëkeqësisht, kur vije puna tek fëmijët me sindromë Down, ky sensibilizim është i paktë ose nuk ka fare. Nga shqyrtimi dhe analiza e materialeve të ndryshme gjatë përgaditjes së punimit të diplomës, nuk është që kam arritur të sigurojë ndonjë analizë të saktë rreth sensibilizimit mjedisor nga fëmijët me sindromë Down, por fatëmirësisht kam arritur të siguroj materiale e analiza të sakta, se loja dhe aktivitetet e ndryshme në natyrë, kanë e sjellin benifite të pa numërta për këta fëmijë.

Nisur nga këto dhe puna praktike që unë ushtrojë, tani e 3 vite, në nje organizatë ambientaliste këtu në Prizren, do të vevoja e do të flisja për disa nga aktivitetet që unë kam pasur personalisht me fëmijët me sindromë Down.

Aktiviteti i parë që do të vevoja është për “ Ditë të Tokës” – aktivitet ky që financohet nga komuna e Prizrenit e implementohet cdo vite nga organizata jonë, si lloj aktiviteti vjetor për sensibilizim mjedisor.

¹⁰ Marjorie W. Pitzer, M.Ed. I Like Berries, Do You? 2013

¹¹ Marjorie W. Pitzer, M.Ed. Animal Fun for Everyone! 2014

Në kuadër të aktivitetit pjesë përfshirëse ishte qendra – Sindromë Down (Prizren). Në këtë aktivitet, u mbollën ca fidan nëpërp parqet e qytetit. Fëmijët me sindromë Down u asistuan në mbjelljen e fidanëve nga unë, por gjithëmonë duke pasur pranë edhe psikologun e qendrës ku këta fëmijë janë të regjistruar.

Ky aktivitet, ishte shumë dobi sjellës për këta fëmijë edhe pse ndoshta pak e vështirë që nga ata të kuptohet thelbi i thellë i aktivitetit... ata arritën të kuptonin se vendi duhet të jetë i pastër dhe se natyra gëzohet e buzëqesh kur ne mbjellim një fidan. Do të citojë fjalët e Selimit (fëmijë me sindromë Down, qendra në Prizren) ... Kam mbjell, kam mbjell një pëmë sot unë... a din Toka është gzu, sikur unë. Kjo fjali e thënë nga zemra është një ndër ndjenjat më të veqanta që si person ndjenë kur punon me këta fëmijë.

Përfundimi

Gjatë këtij punimi të diplomës u synua të tregohet për disa fusha specifike për fëmijët me sindromë Down. Në rrjedhë të parë, ku mbi gjithçka se këta fëmijë duhet vlerësuar si të gjithë fëmijët e tjerë, e në rrjedhë të dytë, se këta fëmijë kanë pavarësi personale, aftësi motorike, edukohen e arsimohen e që lojën e kanë si një ndër gjërat më të dashura për ta, duke mos harruar që përmes saj ata edhe socializohen.

Në këtë punim diplome ka shumë tema e nëntema të shtjelluara, nga më specifiket do të ndaja dy nga ndikuesit më të mëdhenjë për këta fëmijë:

- Prindërit – që njihen si terapistët më të mirë,
- Mësimdhënësit – që nga ky term do të veçoja nëntemën e shqyrtuar “Shkollat nuk duhet të jenë të vecanta!, pasi fëmijët me sindromë Down kanë të drejtën e shkollimit sidomos në shkollat publike, pasi mësimi me fëmijët e tjerë është jetik për arritjen e tyre. Po, ashtu të drejtën që të jenë të barabartë si të gjithë fëmijët e lindur në botë.

Sindroma Down është një temë e cila është pjesë e secilit vend të botës. Dhe nga tërë diskutimet e çështjet e ngritura, nxitet për përkrahje, afrimet, dashuri dhe pranim kundrejt fëmijëve si me dhe pa sindromë Down.

Rekomandime

Nisur nga shqyrtimi i literaturave të ndryshme, rezultatet ngrihen e ulen varësisht vendeve nëpër botë.

Rekomandime për prindër

- Dallime në asnjë mënyrë, të mos i bëjnë të ndihen si të tepër e të vetmuar e në asnjë mënyrë të parëndësishëm.
- Prindërit nuk duhet në asnjë mënyrë të i izoljnë fëmijët me sindromë Down, pavarësisht a ndodhet në një vend të vogël (p.sh si tek ne në Kosovë, etj) apo në një vend të zhvilluar (SHBA, etj), përkundrazi duhet që të ju mundësojnë të socializohen me të tjerët.
- Prindërit duhet të ju mundësojnë të jenë pjesë e jetës shkollore dhe të aktiviteteve të shumta, gjë kjo që ju ndihmonë të bëhen të pavarur.

Rekomandime për mësime të mësimdhënës

- Të mos i dallojnë fëmijët me Sindromë Down nga fëmijët e tjerë, të punojnë të gjithë fëmijët së bashku me përkrahje.
- Të jenë të gatshëm të ju ofrojnë ndihmë në raste kur kanë ngecje gjatë mësimit, si në shkolla publike apo në qendra edukimi dhe të bisedojnë me ta, me dashuri për çdo problem të cilin ata e kanë.
- Bashkëpunimi urëlidhës: mësime të mësimdhënës – prindër të jetë në nivelin e duhur dhe të jetë bashkëpunim i ngushtë dhe të bisedohet për të gjitha problemet e fëmijëve, si të vogla ose të medha.

Rekomandime për ministrin e arsimit dhe organizatat përkrahëse

- MA dhe OJQ –të: Të i kenë më shumë parasysh fëmijët me Sindromën Down, të ju ofrojnë ndihmë në mënyrë që të arrijnë në jetën e tyre, sidomos për pavarësi personale.
- MA : Të ju ofrohen mjetet e duhura të cilat ju ndihmojnë në procesin e mësimit dhe të ju ofrohen kushtet sa më të mira për shkollimin e tyre.
- MA: Të ju mundësohet shkollimi në shkolla të rregullta publike, private së bashku me fëmijët e tjerë dhe pas përfundimit të shkollimit, të kenë edhe këta mundësi

punësimi në profesionin që dëshirojnë të punojnë dhe për të cilin janë të aftë, varësisht stadi të ata gjenden.

- MA dhe OJQ –të: Të ju mundësohen udhëtime në vende të cilat ju ndihmojnë në zgjerimin e njohurive të tyre, të ju mundësohen udhëtime brenda shtetit të tyre por edhe jashtë shtetit dhe të hapet një platformë (lloj i mediave sociale) për të pasur casje në jetën teknologjike... pasi në shumicën e vendeve në botës ekziston një platformë e tillë, ku shumë fëmijë me sindromë Down ndajnë historin e tyre me të gjithë ku me të rast ngritin zërin për barazi e pranim të tyre po, ashtu edhe njohjen me fëmijë të tjerë me sindromë Down.

Referencat

1. Albania, D. S. (2010). *Down Syndrome Albania*. Tiranë: SOROS.
2. Angela Glenn, J. C. (2006). *Loja dhe të Nxënët në Moshën e Hershme*. London: David Fulton Publishers Ltd.
3. B, B. (2012). *Biologjia 12*. Prishtine: Libri Shkollor.
4. Buckley, S. (2012). *Living with Down syndrome*. England and Wales: Ebook Edition.
5. Burdette. (2005). *Resurrecting free play in young children looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and*. Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine.
6. Çeça, M. A. (2019). *FËMIJËT dhe LOJA*. Tiranë: BashkiaTiranë - Qendra Ekonomike e Zhvillimit Dhe Edukimit Të Fëmijëve, Sektori i Kujdesit Psiko-social.
7. Cunnigham, C. (2006). *Third edition revised and expanded Down Syndrome an introduction for parent and carers*. London: Souvenir Press Ltd.
8. Dr.Surekha Ramachadran, 2. (2010).
9. K, R. (2004). *Just the Fact Down Syndrome*. Chicago.
10. Karen. (2010). *Down syndrome: An expectant parents' guide – National Down Syndrome CONGRESS*. Atalanta.
11. Karen, T. a. (a.d.). Atalanta, GEORGIA.
12. Karen, T. a. (a.d.). *Down syndrome*:. Atalanta.
13. Marjorie W. Pitzer, M. (2013). *I Like Berries, Do You?* Ohio: Woodbine House.
14. Marjorie W. Pitzer, M. (2014). *Animal Fun for Everyone!* Ohio: Woodbine House.

15. Maynard T, W. J. (2013). *'Moving outdoors: further explorations of "child-initiated" learning in the outdoor.*
16. N, Z. (2010). *Edukimi Inkluziv.* Prishtine.
17. Pitzer, M. W. (2004). *I can, can you?* Ohio: Woodbine House.
18. Qafleshi, E. (a.d.). *Loja dhe të Nxënët në Moshën e Hershme - Një Metodë Gjithëpërfshirëse.* Prishtine: Save the Children, Programi për Shqipërinë.
19. Ramachadran, D. (2010). *The Down's Syndrome handbook.* Mumbai.
20. Sharpe, P. (a.d.). *The benefits of play for children with down syndrome.* Singapor: Institute of Education (Singapore).
21. Todd. (2010). *National Down Syndrome CONGRESS.* Atlanta.
22. UNESCO. (1960). *Konventa E UNESCO-S Kundër Diskriminimit Në Arsim.* America.

Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu Tasarılarının İncelenmesi

Cem TUNA¹² Yakub KAZDAL¹³

Özet: Milli eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler bir meslek kanuna ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili şu ana kadar yapılmış kanuni düzenlemeler dağınık bir görüntü vermekte ve yetersiz kalmaktadır. Uzmanlığın öneminin giderek arttığı günümüzde öğretmenlerin görevlerinin, sorumluluklarının ve haklarının tek bir yasal metin içinde günümüz şartları da gözetilerek yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde öğretmenler için bir meslek kanunu hazırlığı yapılabacağı ifade edilmiştir. Hazırlanacak meslek kanunu için kurum, dernek ve sendikalardan farklı ortamlarda olmak üzere tasarı, teklif ve öneriler gelmeye başlamıştır. Bu çalışmada önerilerden dört tanesi üzerinde karşılaştırmalı olarak durulmuştur. Bunlar TEDMEM’in hazırladığı "Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni", Eğitim-Bir-Sen'in hazırladığı "Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyaçlar Öneriler", Şuurlu Öğretmenler Derneği'nin "Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkındaki Düşünceler" ve CHP'nin 2018 yılı "Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi" isimli metinlerdir. Çalışmada ulaşılan ortak sonuçlardan bir kaç şöyledir: Öğretmenlik, profesyonel bir meslektir. Öğretmenlik Meslek Kanunu paydaşlar için bir ihtiyaçtır. Mesleki standartlar belirlenmiş olmalıdır. Öğretmen adayları yükseköğretim programlarında yetiştirilir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulamaya önem verilir. Öğretmenler kadrolu olarak atanmalıdır. Öğretmen adayları öğretmenliğe alınırken sınava tabi tutulmalıdır. Kariyer basamaklarında yükselmeler nesnel ölçütlere dayanmalıdır. Öğretmenler, dezavantajlı çalışma şartları gözetilerek ücret almalıdır. Öğretmenlere karşı işlenen suçların cezaları ağırlaştırılarak verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Öğretmenlik Mesleği, Sivil Toplum Kuruluşları, Kanun Tasarıları

To cite this article: Tuna, C. & Kazdal, Y. (2021). Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu Tasarılarının İncelenmesi. Kosovo Educational Research Journal, 2(2), 16-42

Examining the Draft Law on the Teaching Profession in Turkey

Abstract: Teachers, one of the most important stakeholders of the national education system, need a professional law. The legal regulations made so far regarding the teaching profession give a messy appearance and remain insufficient. It is important to reorganize the duties, responsibilities and rights of teachers in a single legal text, taking into account today's conditions.

In the MEB 2023 Education Vision document, it is stated that a professional law will be prepared for teachers. Drafts, proposals and proposals have started to come from institutions, associations and unions, in different environments, for the occupational law to be prepared. In this study, four of the suggestions were comparatively emphasized. These are the "Teaching Profession Law Suggestion Text" prepared by TEDMEM, "Teaching Profession Law Needs and Suggestions" prepared by Eğitim-Bir-Sen, "Thoughts on the Teaching Profession Law" by the Conscious Teachers Association and the CHP's 2018 "Teaching Profession Law". Law Proposal". Some of the common results reached in the study are as follows: Teaching is a professional profession. The Teaching Profession Law is a

¹² Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE.
cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

¹³ RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi

need for stakeholders. Professional standards must be established. Teacher candidates are trained in higher education programs. Practice is given importance in the training of teacher candidates. Teachers should be appointed on a permanent basis. Candidate teachers must be tested while being admitted to teaching. Promotions in the career ladder should be based on objective criteria. Teachers should be paid by considering the disadvantaged working conditions. Penalties for crimes against teachers should be given aggravated.

Keywords: Turkey, Teaching Profession, Non-Governmental Organizations, Draft Laws

1. GİRİŞ

Türk Eğitim Sistemi'nde yasalara göre öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (Tuna, 2021, 99). Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır (Sarpkaya, 2004, 67-68). Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlu profesyonel statüde bir eğitim mesleğidir (Titrek, 2006, 311).

Meslek; belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir (Tük Dil Kurumu , 2020). Bu tanımdan; öğretmen olabilmek için diploma/sertifikaya sahip olmak, uzmanlık gösterebilmek, öğrencilere eğitim ve öğretim hizmeti vermek, ücret almak, mevzuata sahip olmak çıkarımları yapılabildiğine göre öğretmenlik bir meslektir.

Profesyonel anlamda meslek sahipleri kanunlarla görev ve sorumluluklarını yerine getirirler ve bazı haklara sahip olurlar. Bazı meslek sahiplerinin -3458 Sayılı Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun, 1136 Sayılı Avukatlık Kanunu vb.- meslek kanunları vardır. Öğretmenler bir meslek kanununa sahip değildirler. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili düzenlemeler farklı kanunlarda ifade edilmiştir.

Dünya'da birçok ülkede öğretmenlik mesleğiyle ilgili kanunlar bulunmaktadır. İngiltere, Almanya, Kanada, Çin ve Avustralya gibi ülkeler öğretmenlik meslek kanunu olan ülkelere örnek gösterilebilir (TEDMEM).

Uluslararası alanda öğretmenlik meslek kanunu için bazı sendikalar tarafından referans gösterilen Öğretmenlerin Statü Tavsiyesi, ilk ve orta öğretim personelinin statüsünü tüm

yönleriyle düzenleme amacıyla Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ile UNESCO'nun, kendi sorumluluk ve uzmanlık alanlarına giren sorunlar konusundaki sıkı işbirliğinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

ILO ve UNESCO, üye devletlere öğretmenlerle ilgili tüm sorunları ele alan bir belgenin kabul edilmesi önerisinde bulunmuş ve ortaklaşa yürüttükleri uzun çalışmalar sonunda, Paris'te hükümetler arası özel bir konferans toplanmıştır. UNESCO'ca toplantıya çağrılan bu konferansta, devletlerin ve öğretmen örgütlerinin gözlem ve görüşleri göz önüne alınarak, ILO-UNESCO ortak uzmanlar toplantısında hazırlanan bir Tavsiye Tasarısı incelenmiş ve kimi değişikliklerden sonra 5 Ekim 1966 tarihinde oybirliğiyle kabul edilmiştir (Gülmez, 2010).

Öğretmenlerin Statü Tavsiyesi öğretmenlik mesleğine hazırlama, öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdam ve kariyer, öğretmenlerin hakları ve ödevleri vb. birçok konuda ilkeler koymakta, öneriler getirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 3 Ağustos 2016 tarihli Yönetmelikle *sözleşmeli öğretmen sistemine* geçmiştir (MEB, 2016; Topsakal, 2019). Bu Yönetmeliğin amacı, öncelikle kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde olmak üzere öğretmen istihdamına ilişkin usul ve esasları belirlemektir (MEB, 2016, Madde 1).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonunda "Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir" (MEB, 2020, 10) ifade edildikten sonra, öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması gerektiği konusunda paydaşlar arası bir mutabakat söz konusu olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada inceleme konusu yapılan metinlerden biri TEDMEM'in "Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri metnidir. "Genel Gerekçe" başlığı altında kapsayıcı bir değerlendirmenin yapıldığı bölüm öneri metninin giriş kısmını oluşturmaktadır. Ardından gerekçeleriyle birlikte 26 madde sıralanmıştır.

İnceleme konusu yapılan diğer metin ise "Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyaçlar Öneriler" ismini taşımaktadır. Eğitim-Bir-Sen tarafından hazırlanan bu metnin girişinde "Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyacı" başlığı bulunmakta, öneriler TEDMEM'deki gibi kanun formatında değil kısa, genel ifadelerle aktarılmaktadır.

Şuurlu Öğretmenler Derneği (ÖĞ-DER) tarafından hazırlanan ‘Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkındaki Düşünceler’ adlı metinde; kanunun nelerden oluşması, neleri kapsamı üzerinde durulmuştur.

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Ankara Milletvekili Yıldırım Kaya tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin Kanun Teklifi’nde ise öğretmenlik, eğitim yöneticiliği ve eğitim müfettişliği hakları, görev ve sorumlulukları detaylı olarak ortaya konulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de sivil toplum kuruluşları ve siyasi partilerin hazırladığı öğretmenlik meslek kanunu tasarılarının incelenmesidir. Bu konuda dört metin karşılaştırmalı olarak incelenmiş, ortak noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaca dayalı olarak Türkiye’de sivil toplum kuruluşları ve siyasi partilerin öğretmenlik meslek kanunu tasarıları ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarının genel gerekçesi nedir?
2. Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarının amaç ve kapsamı nedir?
3. Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarında görevler, haklar ve sorumluluklar nelerdir?
4. Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarında öğretmen yetiştirme, atama, yer değiştirme ve nakil nasıl düzenlenmiştir?
5. Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarında eğitim yöneticiliği ve milli eğitim müfettişliği nasıl düzenlenmiştir?
6. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve mesleki gelişimin sağlanması nasıl düzenlenmiştir?
7. Eğitim çalışanlarının özlük hakları nasıl düzenlenmiştir?
8. Mesleki ve etik davranış standartları nasıl düzenlenmiştir?
9. Disiplin işleri nasıl düzenlenmiştir?

Yöntem

Çalışma, genel tarama modellerinden doküman incelemesine dayalıdır. Doküman incelemesinde temel amaç, araştırılması istenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Doküman incelemesi beş aşamada yapılabilmektedir:

1. Dokümanlara ulaşılması, 2. Orijinal olup olmamanın kontrol edilmesi, 3. Dokümanların anlaşılması, 4. Verilerin analizi ve 5. Verilerin araştırmada kullanılması.

Bu çalışmada Türkiye’de TEDMEM’in hazırladığı "Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni", Eğitim-Bir-Sen'in hazırladığı "Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyaçlar Önerileri", Şuurlu Öğretmenler Derneği'nin "Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkındaki Düşünceler" ve CHP'nin 2018 yılı "Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi" isimli metinler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

2.ÖĞRETMEN MESLEK KANUNU TASARILARININ İNCELENMESİ

Türkiye’de öğretmenlerin hakları temel olarak Devlet Memurları Kanunu’nda ve Milli Eğitim Mevzuatında düzenlenmiştir (Karip, 2018: 6). Öğretmenlerin hakları bir tablo halinde gösterilebilir (Levent ve Övür Dönmez, 2019, Tuna, 2021):

Çizelge 1. Öğretmenlerin Hakları

Mesleki Hakları	Mali Hakları	Sosyal Hakları	Diğer Hakları
Güvenlik ve Korunma hakkı	Aylık (Maaş) ve Ders Görevi Ücreti hakkı	Emeklilik hakkı	Alan Değişikliği Hakkı
Başka Görevde Çalıştırılmama	Yolluk hakkı	Hastalık ve Analık Sigortası hakkı	Saygı hakkı
İlerleme ve Yükselme hakkı	Eğitim Öğretim Tazminatı	Aile Yardımı Ödeneği hakkı	Şiddet Görmeme hakkı
İzin hakkı	Emekli Maaşı ve İkramiyesi	Yeniden İşe Alıştırma hakkı	Karar Süreçlerine Katılım hakkı
Başvuru, Şikâyet ve Dava Açma hakkı	Dul ve Yetim Aylığı hakkı	Sosyal Tesis Gereksinimlerinin Karşlanması hakkı	Kendine Adaletli Davranılmasını İsteme hakkı, Hesap Verme hakkı
Sendika hakkı	Yabancı Dil Tazminatı	Konut Kredisi ve Konut Edinme hakkı	
Çekilme hakkı		Doğum Yardımı Ödeneği hakkı	
Sınıf Değiştirme hakkı		Ölüm Yardımı Ödeneği hakkı	
Yer Değiştirme hakkı		Tedavi Yardımı ve Cenaze Giderlerinin Karşlanması hakkı	

Çizelge 1’e göre Türkiye’de öğretmenlerin mesleki, mali, sosyal ve diğer hakları bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslek kanunu tasarında genel olarak birçok konu üzerinde durulduğu belirtilebilir. Bu belgelerde genel gerekçe, amaç ve kapsam, görevler, sorumluluklar ve haklar, öğretmen yetiştirme ve atama, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, okul

yöneticilerinin yetiştirilmesi ve ataması, millî eğitim müfettişlerinin seçimi ve ataması, yer değiştirme ve nakil, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve mesleki gelişimin sağlanması, özlük hakları, mesleki ve etik davranış standartları, disiplin işlemleri ve eğitim öğretim hizmetleri sınıfında fiili olarak görev yapanlara karşı işlenen suçlarda ceza artırımı boyutları üzerinde durulmuştur.

2.1.Genel Gerekçe

TEDMEM'in öneri metninde öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin ILO / UNESCO Tavsiye Kararı ve UNESCO tarafından hazırlanan Herkes İçin Eğitim (EFA) raporlarından kısaca bahsedilmiştir. Bazı meslek kanunları örnek olarak verilmiş, bir milyona yakın personelin olduğu öğretmenliğin meslek kanununun olmamasının bir eksiklik olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen yetiştiren programlara sadece çoktan seçmeli bir sınavla alınması, öğretmenlerin çalışma sisteminin ek ders ücreti rejimi gibi bir yöntemle düzenlenmesi, öğretmenliğin devlet memurları kanunu içinde bir memuriyet olarak ele alınması eleştirilmiştir. Dünyada öğretmenlik meslek kanunu olan ülkelerden örnekler verilmiştir.

2018 Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili seçimlerine ilişkin seçim bildirgelerinden yola çıkılarak Mecliste grubu bulunan tüm partilerin “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması gerektiğine vurgu yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca 23.10.2018 tarihinde kamuoyuna açıklanan MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması için çalışmalar yapılacağı hatırlatılmıştır.

Öğretmenlikle ilgili yasal metinlere bakıldığında takip edilmesi ve ilişkilendirmesi neredeyse imkânsız hale gelmiş bir mevzuat birikiminin ortaya çıktığı bu yüzden de öğretmenlik mesleğinin hakları, sorumlulukları ve mesleki standartlarının tutarlı ve bütünlük içinde yer aldığı bir çatı ya da üst metne ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (TEDMEM, yty, 4).

Eğitim-Bir-Sen, “Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyacı” başlığı altında eğitimi açıklarken öğrenen-öğreten ilişkisi üzerinde durmuş; öğretmeni şuur sermayesini artırmaya, bilgi haznesini büyütme, idrak zeminini güçlendirmeye, olaya ya da olguya dair hikmeti keşfetmeye dönük eylemleriyle beşerin insanlaşması ve bireyin uzmanlaşması yolculuğunun rehberi olarak kabul ettiklerini söylemiştir (EBS; yty, 3).

Eğitim-Bir-Sen'e göre öğretmeni "öğretmenlik" özelinde değil de kamu personel sistemi içerisinde bir hizmet sınıfı içinde ele alan bir sistem, toplumun meslekten ve meslek mensuplarından beklentilerini karşılmasına imkân verecek esnekliği ve özerkliği sağlayamamaktadır. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesinin ve mesleki standartlara kavuşmasının yolu bir meslek kanunudur. Bu konuda toplum ve paydaşlar arasında mutabakat söz konusudur (EBS; yty, 3-4).

ÖĞ-DER, kanunun bilimsel çalışmalara dayalı olması, kapsayıcı ve katılımcı olunması, işlevsel ve dengeli olunması, öğretmenlerin hak ve görevlerinin açık bir biçimde tanımlanmasını, kanunun milli köklere dayanmasını, öğretmenleri güçlendirmesini istemektedir (ÖĞ-DER, 2019, 2-5).

CHP, öğretmenlerin hak ettiği toplumsal statü ve saygınlığı sağlayacak, ekonomik ve sosyal hakları düzenleyecek, yetiştirilme ve çalışma şartlarını belirleyecek bir 'Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (CHP, 2018, 3).

Sivil Toplum Kuruluşları öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamış, mevcut yasal durumun yetersiz olduğunu, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi ve mesleki standartlara kavuşabilmesi için meslek kanunun çıkarılması gerektiğini, toplumda bu yönde bir beklenti oluştuğunu ifade etmişlerdir.

2.2.Amaç ve Kapsam

TEDMEM'e göre Kanunun amacı; öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları, hakları, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, öğretmenlerin özlük hakları, okul yöneticilerinin ve millî eğitim müfettişlerinin yetiştirilmesi, istihdamı ve özlük hakları ile ilgili hususların düzenlenmesidir (TEDMEM, yty, 7).

Eğitim-Bir-Sen, kamu ya da özel eğitim kurumu ayrımı yapılmadan bütün meslek mensuplarını kapsayacak bir öğretmen meslek kanunu hazırlanmasını istemektedir (EBS; yty, 1).

ÖĞ-DER, öğretmenlerin haklarını açıkça detaylı biçimde tanımlayan, görev ve sorumlulukları arasında denge kuran, öğretmenlik mesleğini güçlendiren bir kanun amaçlamaktadır.

CHP, bu kanun tasarısının amacının resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarının yetiştirilmesi, istihdamı, çalışma usul ve esasları, görev ve yetki, hak ve

yükümlülükleri belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Kanun, bütün eğitim çalışanlarını kapsamaktadır (CHP, 2018, 5).

2.3.Görevler, Sorumluluklar ve Haklar

TEDMEM'e göre öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şunlardır: Kendini çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenmesine ve gelişimine adanmak; öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal bütünlüğünü korumak; öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak sınıf içi uygulamaları planlamak, yönetmek; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde eğitsel rehberlik sağlamak; sınıf içi ölçme değerlendirme çalışmalarını planlamak, yürütmek; her öğrencinin öğrenmesi için çaba sarf etmek; bölgesel ve sınıf içi ihtiyaçları tespit etmek ve bu ihtiyaçları gidermek üzere eylem araştırmaları yapmak; okul içi ve eğitim süreçleriyle ilgili işleyişe dair görüş, fikir ve öneri sunmak; ailelere eğitim öğretim planları, uygulamaları, öğrencinin bireysel ve akademik gelişimi ile ilgili bilgi sağlamak; ders dışı etkinliklerde görev almak; hizmet içi eğitimlere katılmak; mesleki gelişimlerini ve yeterliklerini sürekli geliştirmek.

TEDMEM'in tasarısında öğretmenlerin hakları: Öğretmenlerin okullarda öğretmenlik mesleğinin gereği olarak gerçekleştirdiği her türlü uygulama, iş ve işlemde sadece Kanunda tanımlanmış yetkili kişilere hesap verme hakkı; öğretim yükünün makul ve adil olması hakkı; öğretmenlerin yasal düzenlemelerle kendilerine verilen işlerden başka, meslek dışı, herhangi bir görevle yükümlü tutulmama hakkı; okulda karar alma süreçlerine katılım hakkı; meslek örgütlerine katılma hakkı; saygı görme hakkı; adil değerlendirilme hakkı; kaliteli bir eğitim için gerekli fiziki koşullar, donanım, eğitim araç ve gereçlerine sahip olma hakkı; yapmış olduğu işin güçlük ve yüküne karşılık ücret ve diğer özlük haklarının adil düzenlenmesi hakkı; mesleki gelişim için destek hakkı; kariyer ilerlemelerinde herkese eşit fırsat tanınması hakkı; maaş ve ücretlerini zamanında alma hakkı olarak ifade edilmiştir (TEDMEM, yty, 7-8).

Eğitim-Bir-Sen, öğretmenin eğitilme ihtiyakını artırma ve öğrenme ihtiyacını karşılama sorumluluğunu yüklendiğini aynı zamanda bütün insanlığa uzanan kapsayıcı ve etki üretici sorumluluk alanına da sahip olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim-Bir-Sen'e göre öğretmenin görev ve sorumlulukları çok iyi tanımlanmalıdır. Öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerinde temel karar alma yetkisine de sahip olmalıdır. Öneri metninden yola çıkarak öğretmenin görev ve sorumluluklarına öğrenci yeterlik ve başarısı, eğitim-öğretim standart ve yeterliklere uygunluk, okul gelişimine katkı örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin hakları ise, temel haklar ve özlük hakları ekseninde ayrı ayrı ve ayrıntılı olarak belirlenmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Metinde “Temel haklar başlığı altında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme alanlarında, program, içerik ve yöntem belirleme aşamalarında, okul-aile-toplum bütününde birey ve kurumlar karşısında, mesleki ilerleme ve gelişim süreçlerinde sahip oldukları haklar ile bunlara paralel yetki, görev ve sorumlulukları ayrıntılı olarak belirlenmelidir" ifadesi kullanılmaktadır (EBS; yty, 8-9).

TEDMEM'e kıyasla Eğitim-Bir-Sen'in öğretmenlerin görev, sorumluluk ve hakları konusunda daha genel ve soyut ifadeler kullandığı söylenebilir.

ÖĞ-DER de öğretmenlerin görev, hak ve sorumluluklarının detaylı biçimde belirlenmesini, öğretmenlerin alanı dışında görevlendirilmemesini ve bütün öğretilerin kadrolu olmasını istemektedir (ÖĞ-DER, 2019, 4-6).

CHP'ye göre öğretmen görevi dışında başka bir görevde çalıştırılmaz. Öğretmen ders planlarını, yöntemlerini özgürce uygular. Öğretilene saygı duyulur ve baskı yapılamaz. Sendikaya üye olabilir, üye olmaya ya da üyelikten çıkarılmaya zorlanmaz. Kişisel verileri çeşitli ortamlarda kullanılamaz. Eğitim ve öğretille ilgili her konuda görüş bildirebilir ve görüşleri dikkate alınır (CHP, 2018, 9-10).

2.4.Öğretmen Yetiştirme ve Atama

TEDMEM'e göre öğretmen en az lisans düzeyinde ve eğitim fakültelerinde yetişmelidir. Yalnızca öğretmen yetiştirmek üzere açılmış yükseköğretim programı bulunmayan branşlarda öğretmen ihtiyacının karşılanması ile öğretmen yetiştirme lisans programları tarafından karşılanamayan sayıda öğretmen ihtiyacının giderilmesi amacıyla Öğretmenlik Sertifika Programı açılmalıdır. Bu programlar kapsamında yapılan her türlü eğitim öğretim faaliyeti bağımsız akreditasyon kuruluşlarınca değerlendirilir. Programda en az bir eğitim öğretim yılı okullarda tam zamanlı uygulama yapılır. Bu süre içinde öğrenci, deneyimli bir öğretmen ile birlikte fiili olarak sınıfa girer. Okullarda öğretmenlik eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesinde görev alacak öğretmenler için “Uygulama Öğretmenliği Sertifika Programı” düzenlenir.

TEDMEM, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına öğrenci seçiminde merkezi olarak uygulanan üniversiteye giriş sınavlarına ek olarak yetenek, yetkinlik, beceri ile insana

ve öğrenmeye yönelik tutumlar ile fiziksel ve psikolojik olarak öğretmenlik mesleğine uygunluğun çoklu yöntem ve araçlarla değerlendirilmesine dayalı bir seçme ve yerleştirme önermektedir.

Eğitim-Bir-Sen, öğretmen adaylarının/aday öğretmenlerin, öğretmenlik alan bilgisinin yanı sıra, uygulama temelli tasarlanmış öğretmen eğitimine tabi olmaları gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesiyle ilgili her program; genel kültür, temel mesleki öğrenim, öğretmen adayının öğretimini yerine getirmek istediği alana ilişkin öğrenim ve danışman öğretmenlerin yönetimi altında okulda öğretim ve yükseköğretim kurumu dışında etkinlikler bölümlerini içermelidir.

TEDMEM, öğretmenlerin daimi kadrolu olarak atanmasını istemektedir. Öğretmenler, yalnızca geçici, belirli süreli ve acil ihtiyaçların karşılanması için vekil öğretmen ve ücretli öğretmen çalıştırılması dışında farklı statülerde çalıştırılmaz. Her eğitim öğretim yılı sonunda öğretmenlikte boş kadro sayısı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenerek, öğretmen ihtiyacı kadar öğretmenlik kadrosu ihdas edilir ve eğitim öğretim yılı başlamadan önce öğretmen atamaları yapılır (TEDMEM, yty, 9-15).

Eğitim-Bir-Sen, mesleki sürekliliği ve istihdamı/iş güvencesini, kamu hizmeti vasfı tartışılmaz olan eğitim-öğretim hizmetinin niteliğinin artırılması ve korunması için kaçınılmaz olarak görmektedir. Bu nedenle, mesleki sürekliliği sağlayacak bir iş güvencesi, eğitim sisteminin bütünü veya bir kısmının örgütlenişinde değişiklikler yapıldığı zaman bile güvence altına alınmalıdır. Öğretmenler, iş güvencelerini, mesleki özerkliklerini, mesleki durumlarını ya da kariyerlerini etkileyecek nitelikteki keyfi eylemlere karşı etkili bir biçimde korunmalıdır. Eğitim-öğretim hizmetlerinin tam zamanlı çalışan öğretmenler eliyle yürütülmesi kural olmalı; kısmi zamanlı çalışma ancak hizmetinin niteliğinin zorunlu kıldığı durumlarda mümkün olabilmelidir (EBS; yty, 5-7).

TEDMEM'e göre öğretmen adayları atamaya esas puanlarının hesaplanmasına kısmi olarak esas teşkil edecek Öğretmenlik Yeterlik Sınavına girmelidir. Adaylar Bakanlık tarafından duyurusu yapılan il bazında boş kadrolar için il tercihlerini ve il tercihlerinin sıralamalarını, en fazla beş (5) il ile sınırlı olmak üzere elektronik ortamda yapar. Başvuru sürecinin sonuna kadar, adayların tercih yaptıkları il için başvuru yaptıkları alan veya branş bazında başvuru yapan aday sayısı ve başvuru yapan adayların merkezi sınavdan aldıkları puanların dağılımını görmeleri sağlanır. Her bir ilde alan veya branş bazında boş norm kadro sayısının üç katı kadar aday sözlü değerlendirmeye alınır. Birden fazla ilde sözlü değerlendirmeye alınacak adayların sözlü

değerlendirme günleri en az 24 saat aralıklı olacak şekilde elektronik ortamda belirlenir. İl düzeyinde Sözlü Değerlendirme Komisyonu kurulur. Sözlü değerlendirmede alanın veya branşın eğitim öğretimine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların değerlendirilmesine yönelik sorular üzerinden değerlendirme yapılır. Sözlü değerlendirmede adayın salona girişinden çıkışına kadar olan süreç görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınır. Adayların öğretmenliğe atamaya esas teşkil edecek puanının %75'ini Öğretmenlik Yeterlik Sınavından aldıkları puan, %25'ini ise sözlü değerlendirmeden aldıkları puan oluşturur (TEDMEM, yty, 9-15).

Eğitim-Bir-Sen'e göre resmi veya özel öğretim kurumu ayrımı yapılmaksızın öğretmen adaylarının meslek adaylığına kabulleri, mesleki bilgiyi ölçmeye yönelik bir yeterlik sınavıyla gerçekleştirilmeli; resmî öğretim kurumları yönünden KPSS asgari puanı ön şart olarak aranmalıdır (EBS; yty, 5).

TEDMEM, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yoğun ve odaklı destek alacakları mesleki uyum sürecine dâhil olmalarını istemektedir. Bu kapsamda, yeni atanan öğretmenlere doğrudan sınıf içi eğitim uygulamalarına ve öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanan mesleki gelişim desteği sağlanır. Mesleki uyum sürecinde öğretmenlerin izleme ve değerlendirilmesi kendi branşından bir danışman öğretmen ile okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilir. Mesleki uyum sürecinin sonlandırılması ile ilgili iş ve işlemler; danışman öğretmen ve okul yöneticisinin yapacağı ortak değerlendirme ile gerçekleştirilir. Gerekli değerlendirmeler sonucunda bu süreç en fazla üç yıla kadar uzatılabilir (TEDMEM, yty, 9-15).

Eğitim-Bir-Sen, öğretmenlik mesleğine girişte staj uygulamasını savunmaktadır. Adaylıktan asli öğretmenliğe geçiş sürecindeki başarı şartları mesleki nitelikte olmalı; staj süresi içinde başarısız bulunan öğretmen adayı, kendisine yöneltilen yetersizlikler ve başarısızlık sebepleri konusunda bilgilendirilmeli ve bunlara karşı itiraz hakkı olmalı; öğretmenlerin çoğunluğu teşkil edeceği bir kurul nezdinde itirazlar yargısal denetime elverişli olacak şekilde değerlendirilebilmelidir.

Eğitim-Bir-Sen'e göre stajyerlik döneminin mesleki gelişim etkinliklerinin içerik ve yöntemi, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini sağlayacak bir niteliğe kavuşturulmalıdır. Stajyer öğretmenlerin, stajyerlik yılını öğretmen kadrosu ve imkânları daha fazla olan belirlenmiş bir okulda ve deneyimli bir danışman öğretmenin rehberliğinde tamamlamaları sağlanmalıdır (EBS; yty, 5-7).

ÖĞ-DER'e göre; mesleğe kaynaklık edecek yükseköğretim kurulları sadece Eğitim Fakülteleri ile sınırlı olmamalıdır. Bu fakültelerde uygulamaya daha çok ağırlık verilmelidir. Mesleğe seçim merkezi sınavla olmalı, sınav içeriği; alan bilgisi ve meslek bilgisi olmalıdır. Sözlü sınav mülakat olmamalıdır. Aday öğretmenlik olmalı, iki yıl başarısız olanlar devlet memurluğundan alınmamalı başka bir uygun göreve atanmalıdır (ÖĞ-DER, 2019, 5-7).

CHP, öğretmenlik mesleğine girişte dört yıllık fakülte mezunu olmayı önkoşul kabul etmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Kurulu, öğretmen yetiştirme ve istihdamı amacıyla kurulacaktır. Öğretmen yetiştirme süreci hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere iki bölümden oluşur. Hizmet öncesi eğitim fakültelerinde, hizmet içi eğitim Türkiye Eğitim Bilimleri Akademisi tarafından yapılır. Aday öğretmen kendi branşında deneyim sahibi bir öğretmen rehberliğinde çalışır. Bir yılın sonunda Türkiye Eğitim Bilimleri Akademisi tarafından yapılacak yazılı sınava girer. Sınavda başarılı olanlar öğretmen olmaya hak kazanır. Öğretmenlerin atanmasında mesleki yeterlilik ve liyakat esas alınır (CHP, 2018, 6-8).

2.5.Yer Değiştirme ve Nakil

TEDMEM'e göre öğretmenler mesleğe ilk atamada atandığı okulda en az dört yıl süreyle fiili olarak görev yapmalıdır. Öğretmenlerin yer değiştirme ve nakil işlemleri, yer değiştirme veya nakil istedikleri yerlerde boş kadro bulunması halinde öğretmen atama dönemi öncesinde ve okulların eğitim öğretime ara verdiği yaz dönemi içinde sağlık ve can güvenliği durumları hariç norm kadro esasına göre yapılmalıdır. Norm fazlası durumuna düşenlerin, eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili ders, kurs, telafi programları ve her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinde görevlendirilerek iş yüklerinin tamamlanması sağlanmalıdır (TEDMEM, yty, 19).

Eğitim-Bir-Sen'e göre atama ve yer değiştirmelerde öğretmenlerin tercih ve istekleri esas alınmalı; aile bütünlüğü, sağlık mazereti, üst öğrenim hakkı, can güvenliği gibi yer değişikliği talep etme hakkı doğuran mazeret sebeplerinin değerlendirilmesi anayasal haklar çerçevesinde düzenlenmelidir. Atama ve yer değiştirmeler hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılmalıdır. Hizmet puanının belirlenmesi yöntemi ise sadece coğrafi yer esasına göre değil bireysel üstün çaba ve fedakârlığı gözetilen ve teşvik eden çoklu değerlendirme kriterlerine göre tasarlanmalıdır (EBS; yty, 12).

Türkiye'de yakın zamana kadar öğretmenlerin atama ve yer değiştirmeleri eğitim öğretiminin aksamasına yol açabiliyordu. TEDMEM'in önerilerinde atama ve yer değiştirmelerin eğitim

öğretimi aksatmadan yapılması esas tutulmuştur. Eğitim-Bir-Sen ise öğretmen merkezli önerilerde bulunmuştur. Hizmet puanını hesaplama şeklinin çeşitlendirilmesi öğretmenleri motive edebilir yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin yer değiştirme hakkı vardır, bu konuda belirli esaslar göz önünde bulundurulur ve bu konu yönetmelikle belirlenir.

CHP kanun teklifinde atama ve yer değiştirme için Bakanlığın kılavuzunu en az iki ay önce açıklayacağını ifade eder. Bakanlık başvurunun belirli yerler için yapılmasını isteyebilir. Bakanlık belirli koşulları taşıyanlara zorunlu hizmet koyabilir. Norm kadro esaslarına uyulur (CHP, 2018, 14-15).

2.6.Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları

TEDMEM, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını Milli eğitimin temel amaçlarıyla okulun genel amaçlarına ulaşabilmek için öğretim ve yönetim süreçlerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak özetlemiştir.

Okul müdürü atamaları kadro karşılığı yapılır. Okul müdürlüğü için Okul Yöneticisi Yetiştirme Programını başarıyla tamamlamak şartı dikkat çekmektedir (TEDMEM, yty,16).

Eğitim-Bir-Sen de eğitim kurumu yöneticiliğinin kadro unvanına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca eğitim kurumu yöneticiliği kariyer mesleği haline getirilmelidir (EBS; yty, 16).

2.7.Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Ataması

TEDMEM'e göre okul müdürü atamaları kadro karşılığı yapılır. Belirli bir kuruma öğretmen olarak atanabilme yeterliğine sahip olanlar o kuruma okul müdürü olarak atanabilir. Okul müdürlüğü için ilgili kademedede veya okul türünde en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olmak, en az 2 yıl müdür yardımcılığı yapmış olmak, devlet memuru olmak için aranan genel şartları taşıyor olmak ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Programını başarıyla tamamlamak şartları aranır.

Okul müdür yardımcılığı için ilgili kademedede en az 3 yıl öğretmenlik yapmış olmak, devlet memuru olmak için aranan genel şartları taşıyor olmak ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Programını tamamlamak şartları aranır.

Okul müdürü yeter sayıda adayı ilçe Millî Eğitim Müdürlüğüne sunar. Okul içinde okul müdür yardımcısı olma niteliğini taşıyan aday olmaması durumunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

ilana çıkılır. İlçe genelinde diğer okullarda görev yapan ve okul müdür yardımcısı olma niteliğini taşıyan öğretmenlerden başvuru alınır.

Müdür yardımcılarının görev süresi, her ne sebeple olursa olsun okul müdürünün görev süresinin sona ermesi veya görevden ayrılması halinde yeni Müdürün atanmasını izleyen bir ay içinde kendiliğinden sona erer (TEDMEM, yty, 16-17).

Eğitim-Bir-Sen'e göre eğitim kurumu yöneticiliğine atama, Bakanlıkça yürütülecek eğitim kurumu yöneticiliği/eğitim yönetimi alanında belli bir süreye dayalı sertifikasyon programını ve ardından gelecek yazılı yeterlik sınavını tamamlamış ya da bu alanlarda lisansüstü eğitim yapmış öğretmenler arasından Bakanlıkça yapılacak bir yazılı sınav sonucuna göre gerçekleştirilmelidir (EBS; yty, 15).

ÖĞ-DER'e göre; okul yöneticiliği yapacak öğretmenler hakkında detaylı ve net kıstaslar belirlenmelidir. Buna göre tecrübe en az 5 yıllık ve okul türüne uygun olmalı, müdür yardımcılığında da en az 3 yıllık tecrübe olmalı. Merkezi sınav olmalı, yönetici eğitim programları zorunlu kılınmalıdır (ÖĞ-DER, 2019, 7).

CHP yasa tasarısında kadın eğitim yöneticilerine pozitif ayrımcılık yapılmasını önerir. Buna göre ülke genelinde dağılım oranı, ½ cinsiyet kotası olarak uygulanacaktır. Eğitim yöneticileri Milli Eğitim Akademisi programlarında yetiştirilen personel arasından seçilecektir. İstekli, başarılı öğretmenler bu programlara yönlendirilecektir (CHP, 2018, 11-12).

2.8. Millî Eğitim Müfettişlerinin Seçimi ve Ataması

TEDMEM'e göre Millî Eğitim Müfettişleri ve Millî Eğitim Müfettiş Yardımcılarının atamaları kadro karşılığında yapılmalı. Millî Eğitim Müfettişleri eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ile mali ve idari konularda denetim, inceleme, araştırma, soruşturma ve rehberlik faaliyetlerini yürütmekten sorumludur. Okul müdürü olarak atanabilme yeterliğine sahip olanlar Millî Eğitim Müfettişi ve Millî Eğitim Müfettiş Yardımcısı olarak atanabilir (TEDMEM, yty, 18).

Eğitim-Bir-Sen'in önerileri arasında müfettişlikle ilgili bir düzenlemeden bahsedilmemiştir.

ÖĞ-DER müfettiş alımlarında okul müdürlüğü, uzmanlık gibi tecrübeye öncelik tanınmalı ve sınav merkezi olmalı görüşündedir (ÖĞ-DER, 2019, 7).

CHP yasa teklifinde eğitim müfettişlerinin eğitim yöneticileri gibi Milli Eğitim Akademisi mezunlarından sınavla seçileceğini belirtir. Amaç eğitim personeli ve hizmetinin geliştirilmesi ve eğitimde verimin artmasına yardımcı olmaktır (CHP, 2018, 16).

2.9.Öğretmenlerin Mesleki Faaliyetlerinin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Mesleki Gelişimin Sağlanması

TEDMEM, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişiminin sağlanması ve mesleki gelişim haklarının güvence altına alınmasını esas olarak görmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri okulda eğitim öğretim devam ederken veya eğitim öğretime ara verildiği dönemlerde yapılır. Bu eğitimlerin maliyeti öğretmenin kurumu tarafından karşılanır. Faaliyetler ve sonuçlarına ait bilgiler dijital ortama kaydedilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek çalışmalar; birincisi okul temelli mesleki gelişim çalışmaları, ikincisi lisansüstü düzeyde öğretmen yetiştiren eğitim kurumları tarafından sunulan mesleki gelişim faaliyetleri olmak üzere iki boyutlu olarak gerçekleştirilir (TEDMEM, yty, 19-22).

Eğitim-Bir-Sen'e göre, mesleki gelişim, öğretmenler açısından bir haktır. Mesleki gelişimin temelinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için danışmanlık programları ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek etkinliklere katılımlarının sağlanması ve teşvik edilmesi, öğretmenler arası iş birliği ve birlikte çalışma kültürünün pekiştirilmesi hedeflenmelidir. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin seçimine sunulacak şekilde çeşitliliğe sahip olmalıdır. Mesleki gelişim programlarının hazırlanmasında genel yeterliklerin başat referans olacağı hususu gözetilmelidir. Bu programların oluşturulması ve geliştirilmesi süreçleri ile bu programları uygulayacak kurumların yönetiminde öğretmenlerin, sendikaların ve eğitim fakültelerinin yer alması sağlanmalıdır (EBS; yty, 16).

Öğretmenlerin çalışma şartları, öğretmenlere mesleki çalışmalara daha fazla zaman ayırma imkânı verecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmenlerin kendilerine uygun mesleki gelişim programlarına erişim hakkı tanınmalı; mesleki gelişim ve yetkinliklerinin artırılmasına yönelik programlardan ücretsiz faydalanmaları veya idari-mali açıdan desteklenmeleri gerektiği esas kabul edilmelidir.

TEDMEM'e göre okul müdürü, öğretmenlerin her türlü mesleki faaliyetleri ile sınıf içi eğitim öğretim uygulamalarını izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek için gerekli tedbirleri almalıdır.

Bu sürece millî eğitim müfettişleri, başöğretmenler, müdür yardımcıları ile zümre başkanları katkı sağlarlar.

İzleme, değerlendirme ve geliştirme sürecinde öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları ve sürece etkin katılımları temin edilir, eğitim öğretim faaliyetlerine odaklanılır. Somut bilgi, belge ve gözlemlere dayalı olarak oluşturulan verilerden ve bulgulardan yola çıkarak yapılan değerlendirmeden elde edilen sonuçlar öğretmen ile müzakere edilerek öğretmenin gelişim ihtiyaçları ve hedefleri belirlenir. Her öğretmen için Bireysel Gelişim Planı oluşturulur ve bir önceki yıllarla bağlantılı biçimde periyodik olarak takip edilir.

İzleme ve değerlendirme faaliyetleri sonucunda okul yönetimi tarafından alınan tedbirlere rağmen iki yıl üst üste gelişme göstermeyen, gerekli desteğin sağlanmasına karşın mesleki gelişim etkinliklerine katılmayan veya gerekli çalışmaları yapmayan öğretmenler okul müdürü, ilgili müdür yardımcısı, zümre başkanı ile bir millî eğitim müfettişinden oluşan komisyon tarafından yapılacak ortak değerlendirme doğrultusunda bir yıllık süre için izlemeye alınır; gerekli uyarılar ve öneriler yazılı olarak bildirilir. Üçüncü yılın sonunda söz konusu komisyon nihai değerlendirmeyi yaparak, öğretmenin gerekli gelişmeyi göstermediği, uyarıların ve önerilerin gereği olan çalışmaları yapmadığı açık bir şekilde kanıtlanması ile bu durumun öğrencilerin eşit ve adil bir eğitim alma haklarının ihlali sonucunu doğurduğunun tespiti halinde, öğretmenin öğretmenlik mesleğine devam etmemesi yönünde oluşturacağı tavsiye kararını İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bildirir. Öğretmenin öğretmenlik mesleğine devam etmemesi yönünde oluşturacağı tavsiye kararının İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bildirilmesini takip eden 15 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü gerekli iş ve işlemleri tamamlayarak tavsiye kararını İl Milli Eğitim Müdürlüğünün görüşü ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığına gönderir. Bakanlık söz konusu öğretmen ile ilgili nihai kararı İl Milli Eğitim Müdürlüğünün görüşünün ve ilgili belgelerin Bakanlığa ulaştığı tarihten itibaren 60 gün içinde sonlandırır (TEDMEM, yty, 19-22).

Eğitim-Bir-Sen'e göre, eğitim-öğretim süreçlerinde mesleki yeterlik ve beceriyi öne çıkarmaya odaklı bir rehberlik sisteminin ana unsurları tanımlanmalı. Meslek pratiklerinin denetiminin ve teftiş süreçlerinin kimler tarafından nasıl yürütüleceği ve hangi somut sonuçlara bağlanacağı belirlenmelidir (EBS; yty, 17-18)

Öğretmenin okulun öğrenme ortamına dâhil olarak diğer öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlamasını, meslektaşlarına geri bildirimlerde bulunmasını, mesleğe başlayan öğretmenlerin uyum süreçlerini desteklemesini ve okulda danışmanlık uygulamalarına katkı sağlamasını esas

ilkeler olarak belirleyen bir özdenetim sistemi inşa edilmelidir. Türkiye’de öğretmenlerin değerlendirilmesi için, hâlihazırda kullanılan dış teftiş mekanizmaları yerine meslektaşlar olarak öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri (akran değerlendirmesi) sağlanmalıdır.

Her teftiş ve denetim sistemi, mesleki görevlerinin yerine getirilmesinde öğretmenleri özendirici ve destekleyici, öğretmenlere yardım edici/yol gösterici biçimde tasarlanmalı ve öğretmenlerin özgürlüğünü, girişkenliğini ve sorumluluğunu sınırlamaktan kaçınılmalıdır.

Öğretmenin etkinliğinin ve çalışmasının, takdir hakkı içeren mahiyette doğrudan bir değerlendirme ve inceleme konusu edildiği hâllerde, bu değerlendirme önceden belirlenmiş nesnel ölçütlere göre yapılmalı ve öğretmenin bilgisine sunulmalıdır. Öğretmenin kendisi hakkında yapılan değerlendirmenin haksız olduğunu düşündüğü hâllerde değerlendirmeye karşı itiraz/başvuru hakkı olmalı; bu itirazın değerlendirmesi öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu kurullarca yapılmalıdır.

Meslekten çıkarılma şartları süreci mesleki yetersizlikten kaynaklı hâller ve disiplin fiillerinden kaynaklı hâller gibi farklı çıkarılma sebepleri ekseninde ayrı ayrı ele alınmalı; öğretmenlere bu süreçte kendilerini savunma ve istemin aksini ispatlama hakları tanımlanmalı; bu hususta verilecek kararlara karşı dava açma yoluna gidilmesinden evvel yargı organları önünde delil niteliğinde olacak şekilde itiraz/ön başvuru hakkı tanınmalı; meslekten çıkarılma süreçlerinde sadece istihdam edenlerin değil, üye olunan sendikanın ve meslektaşların da karar verme ve oy hakkı bulunmalıdır.

TEDMEM, uzman öğretmenlik için mesleki uyum süreci sonrası en az beş yıl fiili olarak öğretmenlik yapmış olmak ve kendi alanında veya branşında yüksek lisans derecesine sahip olmak şartı arar. Bu şartlara ek olarak uzman öğretmenlik, eğitim öğretim uygulamalarında çalışmalarını ve başarılarını gösteren, dezavantajlı, öğrenme eksiği olan öğrencilere öğrenme desteklerini ve öğrencilerin gelişimine ilişkin kanıtları içeren planlar ile eğitim öğretim uygulamalarına ve uygulamaların çıktılarına ilişkin değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen bir unvandır. Uzman öğretmen sayısı ildeki toplam öğretmen sayısının %15’ini geçemez. Başöğretmenlik için mesleki uyum süreci sonrası en az 10 yıl fiili olarak öğretmenlik yapmış olmak, uzman öğretmenlik için tanımlanan diğer koşulları tamamlamış olmak ve kendi alanında veya branşında doktora derecesine sahip olmak şartları aranır. Başöğretmen sayısı ildeki toplam öğretmen sayısının %5’ini geçemez (TEDMEM, yty, 19-22).

Eğitim-Bir-Sen, öğretmen kariyer basamaklarını, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde belirtmektedir. Öğretmenlerin, gerekli nitelikleri ve yeterlikleri taşımaları şartıyla, kariyer basamakları boyunca ilerlemeleri temel bir hak olarak tanımlanmalı; bu hak herhangi bir kontenjan şartına veya sınırlamaya tabi tutulmamalıdır. Kariyer basamaklarında yükselmeler, belirlenmiş mesleki nitelikli ölçütlere göre, öngörülen basamak için öğretmenin niteliklerinin nesnel bir değerlendirmesi temeline dayanmalıdır (EBS; yty, 10).

ÖĞ-DER'e göre; performans sistemi kurgulanmalı ancak branş farklılıkları gözetilmelidir (ÖĞ-DER, 2019, 12). Öğretmenlik mesleki gelişimi için Bakanlıkça Sürekli Eğitim Merkezi, Öğretmen Akademisi gibi eğitim birimleri kurulması yer almalıdır (ÖĞ-DER, 2019, 8).

CHP yasa teklifinde öğretmenlere Milli Eğitim Akademisi tarafından hizmet içi eğitim verilir. Akademi, üniversitelerle işbirliği yapar. Eğitim Fakülteleri işbirliğiyle Türkiye Eğitim Bilimleri Akademisi kurulur ve hizmet içi eğitim programları düzenlenir (CHP, 2018, 16-17).

2.10.Özlük Hakları

TEDMEM'e göre öğretmen ve yöneticilere devlet memurları kanununda belirtilen en yüksek devlet memuru aylığının (ek gösterge dahil) brüt tutarının;

- a) Okul/kurum müdürleri için %350 si,
- b) Müdür yardımcıları için %275 i,
- c) Başöğretmenler için %300 ü,
- ç) Uzman öğretmenler için %215 i,
- d) Öğretmenlerden 1-2 nci derecelerden aylık alanlar için % 210 u,
- e) Öğretmenlerden 3 ve 4 üncü derecelerden aylık alanlar için % 200 ü,
- f) Öğretmenlerden 5, 6, 7, 8, ve 9 uncu derecelerden aylık alanlar için % 195 i, kadar eğitim öğretim tazminatı ödenmelidir.

Eğitim öğretim tazminatları okulların öğrenci sayıları ve dezavantajlı okul veya daha az tercih edilen okul olma özellikleri dikkate alınarak artırılabilir.

Öğretmenlerin haftalık iş yükleri 35 saat olarak düzenlenmelidir. Özel öğretim kurumlarında haftalık çalışma İş Kanununda tanımlanan çalışma süresidir.

Her eğitim öğretim yılı başında öğretmenlik yapanlara eğitim öğretim yılı hazırlık ödeneği ödenir.

Konut kiralama ve yaşanabilir bir konut bulma imkânı olmayan yerleşim birimlerinde öğretmenler için konut temini Bakanlıkça sağlanır.

Dezavantajlı yerleşim birimlerinde eğitim öğretim sınıfında görev yapanlar için söz konusu bölgede görev yaptıkları her bir yıl için 60 gün yıpranma payı hakkı verilir.

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerine ara verildiği dönemde yıllık izinlerini kullanmış sayılırlar.

Öğretmenlerin emeklilik işlemleri eğitim öğretim yılının son iş gününü izleyen 30 gün içinde yapılır. Emeklilik hakkını kullanmak isteyen öğretmenler emekli olacaklarını ikinci yarıyılın başlangıcından itibaren 6 hafta içinde bildirmekle yükümlüdür (TEDMEM, yty, 23-25).

Eğitim-Bir-Sen'e göre resmî eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin mali ve sosyal hakları, öğretmenlik mesleği ve kıdemleri özelinde geliştirilerek tek tek sayılmalı; özel öğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin ise kıdemlerine göre dengi resmî öğretim kurumlarında ödenen aylık ile sosyal yardım kapsamındaki tutarlarından az ücret verilemeyeceği şeklinde düzenleme yapılmalıdır (EBS; yty, 11-12).

Maaş, ücret ve gelir farklılıkları; kariyer basamakları, belgelendirilmiş mesleki gelişim, kıdem ya da sorumluluk derecesi gibi nesnel ölçütlere dayanmalıdır.

Öğretmenin günde ve haftada ilgilenmek zorunda olduğu öğrenci sayısı, derslere hazırlık için gerekli zaman, her gün verilecek değişik derslerin sayısı ve süresi, öğretmenlerin araştırmalara, okul dışı etkinliklere katılmaları, öğrencileri denetlemeleri için gerekli görülen zaman gibi unsurlar belli bir asgari standarda bağlanmalı ve ilave mali haklar ve ücretle ilişkilendirilmelidir.

Öğretmenlerin özlük hakları, mali hakları, aylıkları, ücretleri, sosyal hakları ve çalışma koşulları, sendikalar ile işverenler arasında toplu görüşmeler/toplu sözleşme yoluyla belirlenmelidir.

Öğretmenlerin ücretleri, öğretmenlik işlevinin ve bu işlevin toplum için taşıdığı önem kadar, mesleğe girişlerinden başlayarak öğretmene düşen her tür sorumluluğa yakışır olmalıdır.

Türkiye’de öğretmen maaşları OECD verileri esas alınarak iyileştirilmeli ve tecrübenin maaşa etkisi yeniden düzenlenmelidir. Bu çerçevede, doğrudan öğretmen maaşlarını iyileştirmeye yönelik adımlar, hayat pahalılığından kaynaklanan artışa mukabil öğretmen maaşlarında düzeltme ve genel olarak kamu sektöründe maaşların düzeltilmesi temel alınarak bir iyileştirme mekanizması kurulmalıdır.

Öğretmenlerin bölgeler arası ve kent-kırsal arasındaki dengesiz dağılımını gidermeye yönelik düzenlemeler yapılmalı, öğretmenlerin kalkınmada öncelikli yörelerde ve kronik istihdam açığı bulunan bölgelerde görev yapmaları ve orada uzun süre kalmaları özendirilmelidir.

Öğretmenlerin maaşlarında, hizmet ettikleri bölgelerin zorluk derecesine göre ilave ödeme yapılmasını sağlayacak kalemlere yer verilmelidir.

CHP’nin yasa teklifine göre; öğretmenin özlük dosyası vardır ve bu dosya öğretmenin görev yaptığı ilçede saklanır. Öğretmenlerin ekonomik hakları teminat altına alınır. Öğretmenlerin göreve başladığı ilk maaşları en yüksek devlet memurunun maaşının bürüt %50’sinden aşağı olamaz. 5 Ekim Dünya Öğretmenler Günü ve 24 Kasım Öğretmenler Günü bir maaş ikramiye verilir. Eğitim öğretim dönemi başında bir maaş tutarı hazırlık ödeneği verilir. Aylık karşılığı ders görevi branş öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri eşit olacaktır. Öğretmenler sosyal haklardan yararlanacaktır. Tüm öğretmenlerin sağlık, sosyal ve yardım ve dayanışmalarını sağlayacak Öğretmen Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kurumu kurulacaktır (CHP; 2018, 10-17).

2.11.Mesleki ve Etik Davranış Standartları

TEDMEM, öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği davranış ilkelerine uymayı taahhüt eden bir sözleşme imzalamasını önermiştir. Öğretmenlerin mesleğine, öğrencilerine, meslektaşlarına, velilerine karşı uyması gereken etik davranışlar ile yöneticilerin uyması gereken etik davranışlar maddeler halinde sayılmıştır. Mesleğe ilişkin etik davranışlar ile öğrencilere gösterilmesi istenen etik davranışlar örnek olarak alınmıştır (TEDMEM, yty, 26-28):

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Etik Davranışlar

a) Görevinin gerektirdiği bilgi, nitelik ve yeteneklere sahip olabilmek için, her türlü bilgiyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek gelişimini sürdürür.

- b) Mesleğini sevmediği izlenimini gösterecek davranışlardan kaçınır.
- c) Eğitim ve öğretimin güven ve düzen içinde yapılmasını sağlar.
- ç) Çalıştığı kurum veya kuruluşun amaçlarına ve misyonuna uygun davranır.
- d) Derse geç girerek, dersten erken ayrılarak ya da gerçeğe aykırı mazeretler üreterek eğitim sürecini kesintiye uğratmaz
- e) Ders saatlerini etkin ve verimli kullanır.
- f) Dersten geç ayrılmak suretiyle öğrencinin dinlenme hakkını engellemez.
- g) Öğretmenler Günü gibi özel gün ve haftalarda verilen, maddi değeri olmayan sembolik nitelikteki hediyeler hariç, mesleki kararını ve tarafsızlığını etkilemesi muhtemel herhangi bir hediye kabul etmez.
- h) Mesleki nüfuzunu kullanarak kişisel menfaat sağlamaz; kurum kaynaklarını, araç ve gereçlerini kişisel amaç için kullanmaz.
- ı) Kendi öğrencilerine ücret veya başka bir menfaat karşılığı özel ders vermez.
- i) Öğrenci ve velilerden bağış, yardım veya başka bir isim altında para ya da eşya talebinde bulunmaz, bunlarla ilgili zorunluluk getirmez.

Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Etik Davranışları

- a) Dil, ırk, renk cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri farklılıklara göre ayırım yapmaksızın gözetmeden, öğrencilere adil ve eşit davranır.
- b) Öğrencilerin farklılıklarını gözetmeksizin anlayış ve hoşgörü ile yaklaşır.
- c) Öğrenciyi utandıracak, onurunu kırarak söz ve davranışlardan hassasiyetle kaçınır.
- ç) Söz, davranış, hal, hareket ve görüntüsü ile öğrencilere iyi örnek olur, kötü örnek oluşturacak tutum ve davranışlardan kaçınır.
- d) Öğrencinin özel hayatına yönelik bilgileri korur, yasal ve mesleki gereklilikler nedeniyle zorunluluk olmadıkça kimseyle paylaşmaz.

e) Öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal, kültürel ve ahlaki gelişimlerini gözetir, bu doğrultuda öğrencileri ile güvene dayalı iletişim kurar.

f) Bedenen ve ruhen sağlıklı, iyi ahlaklı, kendine güvenen, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek için gereken çabayı gösterir.

g) Kişisel, ailevi ve çevresel nedenlerle üzüntü, sıkıntı, mutsuzluk gibi kişisel durumlarını öğrencilere yansıtmaz ve onları açıklamaz.

h) Öğrencinin beden ve ruh sağlığını, fiziksel, sosyal gelişimini ve eğitimini olumsuz yönde etkileyecek şekilde davranmaz.

i) Bir öğrencinin okul içinde ve okul dışında kötü muameleye uğradığını fark ettiğinde gerekli tedbirleri alır, durumu yetkili makamlara bildirir.

Eğitim-Bir-Sen'in metninde etik kurallar, öğretmenleri cezalandırma amacı gütmeksizin kabul edilen ilkelere göre, mesleğin saygınlığını ve mesleki ödevlerin yerine getirilmesini sağlama amacı gütmeli ifadesi geçmektedir (EBS; yty, 16-17).

ÖĞ-DER bu konuda genel bir öneride bulunur: Mesleki etik davranışlar belirlenmeli, bu davranış ve ilkeler; kapsayıcı, özgürlükçü, demokratik, din ve vicdan hürriyetini haiz esaslar üzerine olmalıdır. Meslek kanunu içeriğinde öğretmenlik mesleki etik davranışları titiz bir şekilde detaylı olarak ve tartışmalara imkân vermeyecek şekilde yer almalıdır (ÖĞ-DER, 2019, 8-10).

2.12. Disiplin İşlemleri

TEDMEM'e göre öğretmenlere davranışlarının niteliklerine göre (TEDMEM, yty, 28-30):

a) Uyarı,

b) Kınama,

c) Ders ücreti kesilmesi,

ç) Maaş kesilmesi,

d) Kademe ilerlemesinin durdurulması,

e) Meslekten çıkarma,

f) Devlet memurluğundan çıkarma, cezaları verilir.

Öğrencilere verilen ödev, görev, proje ve öğretim programı gereği takibi gereken çalışmaları kontrol etmemek ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını temin etmemek; öğrencilerin devam-devamsızlığı ile ilgili kontrolleri yapmamak ve devamsızlık halinde okul idaresine zamanında bilgi vermemek, uyarı ve kınama cezalarının verildiği hareketlere örnek verilebilir.

Kabul edilebilecek mazereti olmadan derse girmemek veya girdiği halde dersten başka bir şeyle meşgul olmak, öğretmenler Kurulu ile ilgili mevzuatı gereği okulda oluşturulan kurul ve komisyon toplantı ve çalışmalara mazeretsiz olarak devam etmemek, bir ay zarfında iki defadan fazla derse geç gelmek ders ücretlerinin kesilmesi cezasının verildiği durumlardan gösterilmiştir.

Eğitim-Bir-Sen bu konuda ayrıntıya girmemiş, öğretmenlik mesleğine özgü disiplin suç ile cezaları, farklı ve afaki yorumlara sebebiyet vermeyecek bir açıklıkta, net ve kesin olarak belirlenmesini istemiştir (EBS; yty, 17).

ÖĞ-DER, meslek kanununda meslekten çıkarılma ile memurluktan çıkarılma hususları çok iyi tefrik edilmesini ileri sürmektedir. Ayrıca meslek kanunu, öğretmen hakkında açılan adli ve idari davalarla disiplin işlerinde hukuki yardım durumunu düzenlemelidir (ÖĞ-DER, 2019, 9-10).

2.13.Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Fiili Olarak Görev Yapanlara Karşı İşlenen Suçlarda Ceza Artırımı

TEDMEM eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapanlara karşı, görevinden dolayı veya görevi ile ilişkili olarak, eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapanlar veya bunlar dışındaki kişilerce işlenen her türlü suçta cezanın bir kat artırılmasını istemektedir (TEDMEM, yty, 30).

Eğitim-Bir-Sen, eğitim ve öğretim hizmeti esnasında veya verilen eğitim ve öğretim hizmetinden kaynaklanan nedenlerle cebir, şiddet veya tehdit kullanan kişilere karşı alt sınırı iki yıldan başlayan hapis cezası getirilmesini önermektedir (EBS; yty, 23).

ÖĞ-DER de bu konunun meslek kanununda olmasını ve ceza artırımı istemektedir (ÖĞ-DER, 2019, 9).

3.SONUÇ

Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin; öğretmen sendikaları, maaşların azlığı, öğrenci seçimi, akreditasyon, öğretmen adaylarının eğitimi, sözleşmeli-kadrolu olma ayrımı, mesleğin profesyonelleştirilmesi, öğretmen istihdamı, kamu personeli seçme sınavı, tayin isteme gibi birçok sorunla karşı karşıya olduğu bir gerçektir (Aynal Kilimci, 2011, 129; Çelebi, 2015, 136; Şimşek, 2019, 264; Yüksel, 2011, 111; Tuna, 2021, 122).

Türk eğitim sisteminde öğretmenler, hakları güvence altına alınması gereken temel bir ögedir. Bu güvence uzun süredir gündemde olan *Öğretmenlik Meslek Kanunu*'nun çıkarılması ile mümkün görünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda taslak hazırlamış, kamuoyu ile paylaşacağını duyurmuş, eğitim sendikaları ve diğer ilgililer meslek kanunu için öneriler getirmişlerdir (Tuna, 2021, 122).

TEDMEM'in önerilerinde eğitim öğretim süreçlerinin merkezde olduğu görülmektedir. Bakanlığın üniversitelerle sıkı bir işbirliği yapması istenmiş, kanun öneri metni ayrıntılı ve sistemli olarak hazırlanmış, bütün maddeler gerekçelendirilmiştir. Eğitim-Bir-Sen'in önerileri ise öğretmen merkezlidir. Eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin daha belirleyici olması, sendikalara daha fazla söz hakkı verilmesi gerektiği vurgulanıyor. Metinde ayrıntıya girilmemiş, genel çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. ÖĞ-DER'in önerileri süreç ve sonuç ağırlıklı olup, kısa ve öz öneriler sunulmaktadır. CHP'nin önerileri ise öğretmen ağırlıklı olup, detaylı, kapsayıcı, yeni çözümler getirici niteliktedir.

Tespit edilen ortak noktalar temel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlik, profesyonel bir meslektir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu paydaşlar için bir ihtiyaçtır. Kanun çıkarılmalıdır.
- Mesleki standartlar belirlenmiş olmalıdır.
- Öğretmen adayları yükseköğretim programlarında yetiştirilir.
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde uygulamaya önem verilir.
- Öğretmenler kadrolu olarak atanmalıdır.
- Öğretmen adayları öğretmenliğe alınırken sınava tabi tutulmalıdır.
- Öğretmen adayı mesleki uyum /staj sürecini danışman öğretmen rehberliğinde tamamlamalıdır.
- Eğitim kurumu yöneticileri, müfettişler kadro unvanına sahip olmalıdır.
- Yönetici adayları eğitime tabi tutulmalıdır.

- Öğretmenin mesleki gelişimi için her türlü imkân hazırlanmalıdır.
- Kariyer basamaklarında yükselmeler nesnel ölçütlere dayanmalıdır.
- Öğretmenler, dezavantajlı çalışma şartları gözetilerek ücret almalıdır.
- Öğretmenlere karşı işlenen suçların cezaları ağırlaştırılarak verilmelidir.

KAYNAKÇA

Aynal Kilimci, S. (2011). Türkiye’de Öğretmen Olmak. *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (Editör: S. Aynal Kilimci). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 117-133.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cumhuriyet Halk Partisi. (2018). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Kanun Teklifi. 23.11.2018 tarih ve 421 sayılı. <https://www.chp.org.tr/yayinlar/bilim-platformu-yayinlari/adresinden.20.06.2020> tarihinde alındı.

Çelebi, N. (2015). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: A. Bakioğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 115-145.

Eğitim Bir-Sen. (yayın tarihi yok). *Araştırmalar*. Eğitim- Bir-Sen: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/ogremenlik_meslek_kanunu_ihtiyac_oneriler.pdf adresinden 15.04.2020 tarihinde alınmıştır

Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi (1966 ILO / UNESCO Ortak Belgesi)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Karip, E. (2018). *Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni*. Ankara: Tedmem Yayınları.

Levent, A.F ve Övür Dönmez, M. (2019). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. Resmi Gazete, 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 Sayılı.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>. Erişim: 10.07.2019

- MEB. (2020, Haziran 3). 2023 Eğitim Vizyonu: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- Sarpkaya, R. (2004). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: M. Gürsel ve M. Hesapçioğlu). Konya: Eğitim Kitabevi, 63-96.
- Şimşek, H. (2019). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Gelişmeler. *Eğitime Giriş*. (Editör: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 249-276.
- Şuurlu Öğretmenler Derneği (2019). Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkındaki Düşünceler. Ankara. <http://www.ogder.org/raporlar/meslekanunu.pdf>, adresinden 22.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- TEDMEM. (tarih yok). *Yayınlar*. TEDMEM: <https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925&refresh=5ef389776cda11593018743> adresinden 11.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- Titrek, O. (2006). Öğretmenlik Mesleği. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Editör: Ş.Şule Erçetin-Necmettin Tozlu), Ankara: Hegem Yayınları, 311-338.
- Topsakal, C. (2019). Policy on Teacher Employment Model in Turkey: Contracted Teachers. *International Journal of Educational Methodology*, vol.5, no. (November 2019), pp.671-682, 2019
- Tuna, C. (2021). Öğretmenlerin Hakları ve Sorumlulukları. *Eğitim Hukuku*. (Editör: Tufan Aytaç). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 99-124.
- Türk Dil Kurumu . (2020, Haziran 15). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

<http://sinavlarnet.blogspot.com/2013/09/aof-adalet-bolumu-ders-kitaplari-indir.html>

adresinden 20.07.2021 tarihinde alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevgisi ve Mesleki Kaygılarının İncelenmesi

Esen SPAHİ KOVAÇ¹⁴ Semra ÇİÇO TAMNİK¹⁵

Özet: Araştırma, Kosova' da Prizren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 2019-2020 öğretim yılında Prizren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 80 öğrenciye “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ve “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeylerinin yüksek, mesleki kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Sevgisi, Meslek Kaygı.

To cite this article: Kovaç, E. S. & Tamnik, S.Ç. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevgisi ve Mesleki Kaygılarının İncelenmesi. Kosovo Educational Research Journal, 2(2), 43-53.

1. GİRİŞ

Okul çocukların yaşamları için önemli bir kurumdur, yetişmelerinde aile ortamı kadar okul ortamı da önemli bir yerdir. Aile içerisinde anne baba, okulda ise öğretmen çocukların eğitimini sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bir takım becerilere sahip bireyler olması gerekmektedir.

Öğretmenler bir çok niteliğe sahip olmalıdırlar, öğretmenliğin diğer meslekleri ortaya çıkaran ana meslek olduğu düşünüldüğünde iyi bir öğretmen olmanın mesleki bilgiler dışında da birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin insanları seven, fedakarlık gösterebilen, hoş görülü ve sabırlı olmaları gerekmektedir (Helvacı, 2009). Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların olması öğretmenlerin de öğrencilere karşı gösterecekleri tutum ve çabalarının öğrencileri sevmeden gerçekleşmesi mümkün değildir (Özkal, 2020). Okul öncesi öğretmenlerin, ilk çocukluk dönemindeki çocuklara verdikleri eğitim dönemi kritik bir dönem olduğu için eğitim ortamının ve eğitim verimliliğinin olumlu yansıması için çocuk sevmeye önemli bir öğretmen yeterliliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaynak, Ergin, Arslan, Pınarcık,

¹⁴ Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

¹⁵ Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencisi.

2015). Öğretmenler bilgiyi veya davranışları çocuklara kazandırmak için öğrencilere sevgi ile yaklaşmalıdırlar (Gelbal ve Duyan, 2010).

Öğretmenin çocuklara yaklaşımı ve tutumu, işini yaparken mutlu olması, etkinliklerde çocuklarla birlikte çalışması, çocukların ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, çocuklara konularda destekleyici ve rehberlik etmesi olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin en önemli unsurlarındandır (Bin Dahari ve Sabri bin Ya, 2011). Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının yanı sıra meslek sevgisinin de mesleki yeterlilik kadar önemi büyüktür. Mesleki sorumluluklar yerine getirilirken öğretmenler kaygı yaşayabilirler (Hockenberry ve Wilson 2011; Çavuşoğlu, 2013).

Çocuklarla yoğun iletişim ve konsantrasyon, dikkat edilmeyi gerektiren bir meslek olan okul öncesi eğitiminde çalışan öğretmenlerde çeşitli sorunlarla karşılaşabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin, işlerinin gereği ile öğrencilerinin aileleri ile iletişimlerinin fazla olması, sınıftaki çocukların bedensel, zihinsel, sosyal gelişimleri ile ve eğitimleri ile sürekli yakından ilgileniyor olmaları, sınıflarında aralıksız eğitim sürdürmeleri ve sınıflarındaki fazla öğrenci sayısı olması gibi nedenlerle okul öncesi öğretmenleri kaygı durumu yaşayabilir (Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016).

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının neler olduğunu bilmek ve bu konuda çalışmalarda bulunmak eğitim kalitesini ve nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda oldukça önemlidir. Üniversite yılları, öğrencinin önemli yılları olmakla birlikte kaygılarının oldukça fazla olduğu dönemlerdir. Bir öğrenci için okul yılları onun yaşamının en önemli yıllarını kapsar. Üniversite öğrencilerinin artık ilköğretim ve lise dönemi geride kalmış ve öğrenciliklerinin son anlarının yaklaşıldığı bu dönemlerde mezun olduktan sonra ne olacak sorusu kaygılarının artmasına neden olacaktır. Bu yıllarda öğrencilerin kaygı durumlarının arttığı tespit edilmiştir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Bozkurt, 2004). Bu kaygıların çoğu kişilerin mezun olduktan sonra iş ve işsizlik konularında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, mezun olduktan sonra geçimlerini nasıl sürdürecekleri, iş bulup bulamayacakları ya da istedikleri işte çalışıp çalışamayacakları sorularını sıkça dile getirebilmektedirler (Bozdam, 2008). Yapılan çalışmalara bakıldığında çocuk sevgisi ve mesleki kaygı değişkenleri ile yapılan birçok çalışmaya rastlanmıştır, ancak Kosova'da çocuk sevgisi ve mesleki kaygı değişkenleri ile yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, Kosova'da Prizren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan okul

öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeyleri nasıldır ?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri nasıldır ?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve çocuk sevgisi düzeylerine ilişkin görüşleri alınarak, bu görüşlerin betimlendiği nicel bir çalışmadır. Bu çalışma, var olan bir durumun, var olduğu hali ile betimlenmesine yönelik betimsel bir araştırmadır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Prizren Üniversitesinde Türkçe Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar) öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzdeler
Kadın	72	90
Erkek	8	10
Toplam	80	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ve “Barnet Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Saban, Korkmaz ve Akbaşı (2004) tarafından Borich'ten (1996) uyarlanarak geliştirilen “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” 45 maddelik 5’li likert tipinde bir ölçektir. “Çok kaygılanıyorum”, “Oldukça kaygılanıyorum”, “Kısmen kaygılanıyorum”, “Çok az kaygılanıyorum” ve “Kaygılanmıyorum” şeklinde

derecelendirilmiştir. Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu “Ben Merkezli Kaygılar” 15 madde, ikinci boyutu “Görev Merkezli Kaygılar” 15 madde ve üçüncü boyutu “Öğrenci Merkezli Kaygılar” 15 madde içermektedir.

Barnet Çocuk Sevme Ölçeği

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği: Barnett ve Sinisi, (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş ve Türkiye için güvenilirlik ve geçerlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmış olan bir değerlendirme aracıdır. Ölçekte bireylerin çocukları sevme durumunu belirlemeye yönelik on dört madde bulunmaktadır. Maddelerde belirtilen düşünceye, bireylerden “Hiç katılmıyorum” yanıtından, “Tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik maddelerden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler) ve onu da olumlu anlam taşımaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları Prizren Üniversitesi Türkçe Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde okuyan 1. den 4. sınıfa kadar tüm gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Toplamda 82 kişiye uygulanan anketler arasında 2 ölçek eksik doldurulduğu için veri setinden çıkarılmıştır, dolayısıyla veri setinde 80 ölçek işleme ve değerlendirmeye alınmıştır. Veriler 2019-2020 öğretim yılının Bahar döneminde toplanmış ve analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına girilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 for Windows Evaluation Version istatistik paket programı kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı yardımı ile istatistiki işlemlere tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar tablo haline getirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistik tekniklerinden, frekans (f) ve yüzdeler (%) hesaplamaları yapılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar (Büyüköztür, 2011).

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularına göre; okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevgisi Düzeyleri

	Frekans			Yüzdeler			Total
	Hiç katılmıyor	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Tamamen katılıyorum	Hiç katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Tamamen katılıyorum	
1M	6	2	72	7,5	2,5	90	80/100
2M	1	4	75	1,3	5,0	93,8	80/100
3M	58	9	13	72,5	11,3	16,3	80/100
4M	1	2	77	1,3	2,5	96,3	80/100
5M	/	1	79	/	1,3	98,8	80/100
6M	70	2	8	87,5	2,5	10,0	80/100
7M	/	9	71	/	11,3	88,8	80/100
8M	/	6	74	/	7,5	92,5	80/100
9M	5	10	65	6,3	12,5	81,3	80/100
10M	73	4	3	91,3	5,0	3,8	80/100
11M	1	1	78	1,3	1,3	97,5	80/100
12M	1	7	72	1,3	8,8	90,0	80/100
13M	51	21	8	63,8	26,3	10,0	80/100
14M	/	/	80	/	/	80	80/100

Tablo 2' de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeylerine göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların %90,0'ının çocukları oyun oynarken izlemekten keyif aldıkları, %93,8'inin çocukları tanımaktan mutluluk duydukları, %72,5'inin çocuklarla konuşmaktan hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %96,3'ünün çocukları kucaklamaktan mutluluk duydukları, %98,8'inin çocukların

gölümsediği zaman mutlu oldukları, %87,5'inin etraflarında çocukların bulunmasından mutluluk duyduğu, %88,8'inin çocukları parkta oynarken izlemekten keyif aldıkları, %92,5'inin çocuklarla birlikte zamanın nasıl geçtiğini fark etmedikleri, %81,3'ünün çocukların aralarındaki konuşmaları dinlemekten keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %91,3'ünün çocukları rahatsız edici bulmadıkları, %97,5'inin çocukların gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif aldıkları, %90,0'mın bütün çocukları sevimli buldukları, %63,8'inin çocukların bağrışması ve etrafta koşturmalarının rahatsız edici olmadığını ve %100,0'ünün çocukları sevdiklerine ilişkin tamamen katıldıkları yönünde görüş belirttikleri görölmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri

	Frekans					Yüzelik					Total
	kaygılan mıyorum	Çok az kaygılanı	kısmen kaygılanı yorum	oldukça kaygılanı	çok kaygılanı yorum	kaygılan mıyorum	çok az kaygılanı	kısmen kaygılanı	oldukça kaygılanı	çok kaygılanı	
1M	21	11	20	19	9	26,3	13,8	25,0	23,8	11,3	80/100
2M	36	23	8	6	7	45,0	28,8	10,0	7,5	8,8	80/100
3M	30	16	20	10	4	37,5	20,0	25,0	12,5	5,0	80/100
4M	22	24	18	12	4	27,5	30,0	22,5	15,0	5,0	80/100
5M	30	23	13	11	3	37,5	28,8	16,3	13,8	3,8	80/100
6M	28	21	21	4	6	35,0	26,3	26,3	5,0	7,5	80/100
7M	22	30	16	8	4	27,5	37,5	20,0	10,0	5,0	80/100
8M	30	20	19	8	3	37,5	25,0	23,8	10,0	3,8	80/100
9M	42	19	9	6	4	52,5	23,8	11,3	7,5	5,0	80/100
10M	22	33	12	12	1	27,5	41,3	15,0	15,0	1,3	80/100
11M	16	28	23	7	6	20,0	35,0	28,8	8,8	7,5	80/100
12M	25	28	18	7	2	31,3	35,0	22,5	8,8	2,5	80/100
13M	35	18	11	10	6	43,8	22,5	13,8	12,5	7,5	80/100
14M	38	22	13	4	3	47,5	27,5	16,3	5,0	3,8	80/100
15M	31	22	15	9	3	38,8	27,5	18,8	11,3	3,8	80/100
16M	19	23	25	8	5	23,8	28,8	31,3	10,0	6,3	80/100
17M	22	24	18	12	4	27,5	30,0	22,5	15,0	5,0	80/100
18M	31	23	12	11	3	38,8	28,8	15,0	13,8	3,8	80/100
19M	25	28	9	8	10	31,3	35,0	11,3	10,0	12,5	80/100
20M	26	31	10	9	4	32,5	38,8	12,5	11,3	3,8	80/100
21M	25	26	17	9	3	31,3	32,5	21,3	11,3	3,8	80/100
22M	31	26	14	7	2	38,8	32,5	17,5	8,8	2,5	80/100
23M	42	15	8	12	3	52,5	18,8	10,0	15,0	3,8	80/100
24M	46	12	9	6	7	57,5	15,0	11,3	7,5	8,8	80/100

25M	13	16	21	18	12	16,3	20,0	26,3	22,5	15,0	80/100
26M	31	21	14	11	3	38,8	26,3	17,5	13,8	3,8	80/100
27M	36	22	14	4	4	45,0	27,5	17,5	5,0	5,0	80/100
28M	33	25	9	10	3	41,3	31,3	11,3	12,5	3,8	80/100
29M	22	29	14	11	4	27,5	36,3	17,5	13,8	5,0	80/100
30M	21	23	14	11	11	26,3	28,8	17,5	13,8	13,8	80/100
31M	22	16	14	16	2	27,5	32,5	17,5	20,0	2,5	80/100
32M	44	14	8	10	4	55,0	17,5	10,0	12,5	5,0	80/100
33M	26	31	8	12	3	32,5	38,8	10,0	15,0	3,8	80/100
34M	26	31	10	11	2	32,5	38,8	12,5	13,8	2,5	80/100
35M	28	24	13	6	9	35,0	30,0	16,3	7,5	11,3	80/100
36M	28	27	14	6	5	35	33,8	17,5	7,5	6,3	80/100
37M	33	16	19	9	3	41,3	20,0	23,8	11,3	3,8	80/100
38M	30	22	14	7	7	37,5	27,5	17,5	8,8	8,8	80/100
39M	33	28	9	7	3	41,3	35,0	11,3	8,8	3,8	80/100
40M	27	25	14	8	6	33,8	31,3	17,5	10,0	7,5	80/100

Tablo 3' te okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların %26,3' ünün okul yönetiminde yeterli yardım almaya ilişkin kaygı yaşamadıkları, %11,3'ünün ise çok kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %45,0'inin sınıfındaki öğrencilerinin saygısını kazanabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %37,5'inin öğretimle ilgili sorumluluklarla baş edebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %30'unun sınıfında yöneticiler tarafından gözleniyorken başarılı olabileceklerine ilişkin çok az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %37,5' inin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olumlu bir tutum geliştirebileceklerine ilişkin kaygı yaşamadıkları, %35,0'inin hem öğretime hazırlık yapabilmek hem de dinlenmek için yeterli zaman bulabileceklerine ilişkin kaygı yaşamadıkları, %37,5'inin okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yardım alabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların %37,5'inin sınıfında öğretim için sahip olduğu zamanı etkin olarak kullanabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %52,5'inin okuldaki meslektaşlarının kendilerine olan saygılarını kazanabilmelerine ilişkin kaygı yaşamadıkları, %41,3'ünün öğrencileri objektif olarak değerlendirebilmek için yeterli zaman bulabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %35,0'inin öğretim programının değişmezliği ile başa çıkabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %35,0'inin öğretmenlerden beklenen standartları karşılayabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %43,8'inin kaliteli planları hazırlamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaya ilişkin kaygı yaşamadıkları, %47,5'inin okuldaki diğer öğretmenler yetersiz olduğu alanların farkına varabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %38,8'inin öğrencilerinde kendilerine güven

ve başarı duygularını geliştirmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %28,8'inin okuldaki öğretim programının dışına çıkabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %30,0'unun sınıfında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinin problemlerini teşhis edebilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların %38,8'inin sınıfında çok gürültü olduğunda okul müdürünün olumsuz düşüncesine maruz kalmaya ilişkin kaygı yaşamadıkları, %35,0'inin sınıfındaki her öğrenciye kendi potansiyelinin keşfetmesi ve geliştirebilmesine yardım edebilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %32,5'inin öğretmenliği hakkında yapılan teftişlerde olumlu değerlendirmeler elde edebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %32,5'inin sınıfı çok kalabalık olursa öğrencilerle baş edebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %38,8'inin sınıfındaki öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %52,5'inin sınıfındaki motivasyonu düşük olan öğrencilerini öğrenmeye cesaretlendirip, onların çabalarını destekleyebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %57,5'inin sınıfındaki öğrencilerinin sevgisini kazanmaya ilişkin kaygı yaşamadıkları, %22,5'inin sınıfında tasarladığı farklı etkinlikleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan harcamalar konusunda, okul yönetiminden maddi destek alabilmeye ilişkin oldukça kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %38,8'inin etkin bir sınıf yönetimi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %45,0'inin etkili ve verimli ders planları hazırlamak için gerekli olan zamanı bulabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %41,3'ünün öğrencilerinin sınıftaki kurallar doğrultusunda davranmalarını sağlayabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %36,3'ünün sınıfındaki bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlayabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %28,8'inin sınıfında sorumlu tutulacağı utanç verici bir olayla karşı karşıya kalmaya ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %32,5'inin sınıfında sürekli sorun çıkaran öğrencilerle başa çıkabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %55,0'inin okuldaki meslektaşları onun öğretmenliği bakımından yetersiz olduğu düşüncelerine ilişkin kaygı yaşamadıkları, %38,8'inin sınıfında huzurunu bozan öğrencilerle birlikte çalışmak için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olabilmeye ilişkin çok az kaygı yaşadıkları, %32,5'inin öğrencilerinin beslenme ve sağlık problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini anlayabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %35,0'inin velilerin öğretmenlikleri konusunda yeterli görebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların %35,0'inin sınıfındaki öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %41,3'ünün sınıfındaki öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için alternatif öğretim tekniklerini uygulayabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %37,5'inin öğrencilerinin

davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %41,3'inin farklı yollarda öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına kendini adapte edebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %33,8'inin sahip olduğu öğretim anlayışı ve sınıfta kullandığı öğretim metotlarıyla ilgili idari engellemelerle karşılaşılırsa onlarla başa çıkabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %27,5'inin sınıfındaki her öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişimine rehberlik edebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %35,0'inin her gün çok sayıda öğrenciyle uğraşabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %33,8'inin öğrencilerinin okulda öğrendikleri bilgileri okul dışında da uygulamaya koymalarını sağlayabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %45,0'inin sınıfındaki herhangi bir meslektaşı tarafından gözleniyorken etkili ders işleyebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları, %51,3'ünün öğrencilerini öğrenmeye motive edebilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeyleri incelendiğinde, çocukları tanımaktan mutluluk duydukları ve onlarla konuşmaktan hoşlandıkları, bir çocuğu gülümsettikleri zaman mutlu oldukları, çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini farketmedikleri, çocukların birbiri ile konuşmalarını dinlemekten hoşlandıkları, onları gülümsetmek için çaba harcamaktan keyif aldıkları ve çocukları sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan bir çok çalışma bulunmaktadır (Özkal, 2019; Konan ve Yılmaz, 2018; Gelbal ve Duyan, 2010). Öğretmen adaylarının çocuk sevgisi düzeylerinin yüksek olması meslek yaşamlarında öğrencileri ile kuracakları ilişkileri ve eğitim süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri incelendiğinde öğretmen adaylarının okul yönetiminden yardım almaya ilişkin ve yönetim tarafından incelemeye alındıklarında kaygı yaşamadıklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının meslektaşlarının kendilerine olan saygılarını kazanabilmeye ilişkin ve okuldaki branş öğretmenlerinden veya diğer uzmanlardan yardım alabilmeye ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilerini öğrenmeye motive edebilme konusunda, kendi öğrencilerine yönelik güven ve başarı duygularına ilişkin, öğrenme gücünü çeken öğrencilerinin problemlerini teşhis edebilmeye ve öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının farkına varabilme konusunda kaygı yaşamadıkları sonucu elde edilmiştir. Okul

öncesi öğretmen adaylarının öğrencilerini öğrenmeye cesaretlendirme ve öğrencilerin sevgisini kazanmaya ilişkin kaygı yaşamadıkları sonucu elde edilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kalabalık bir sınıf ortamında kısmen kaygı yaşayabilecekleri sonucuna ulaşılrken, mesleki yaşamlarında müdürün olumsuz düşüncelerine maruz kalmaya ilişkin ise kaygı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının genel olarak kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu ve mesleklerini icra etmek yönünde kaygı yaşamadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Çubukçu ve Dönmez, 2011; Kalemoglu Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014). Bu sonuçlar öğretmen adaylarının daha motive ve kendilerine güvenli bir şekilde mesleklerini icra etmeye yönelik beklentilerinin olduğunu ve bunları öğrencilere ve eğitim ortamına da yansıtacaklarını düşündürmektedir.

Kaynakça

- Bozdam, A.(2008). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Bozkurt, N.(2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*. (133): 52-59.
- Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*,Pegam Akademi, Ankara.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (14), 115 – 127.
- Çavuşoğlu, H. (2013). *Çocuk Sağlığı Hemşireliği*. Cilt 1, Genişletilmiş 11. Baskı, Sistem Ofset Basımevi, Ankara.
- Duyan, V. & Gelbal, S.(2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 33, Sayı148.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.

- Gümrükçü Bilgici, B., Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 53–70.
- Helvacı, M.A. (2009). *Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri*, N. Saylan (Ed), Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Hockenberry Mj, Wilson D. (2011) *Wong's Nursing Care of Infants and Children*. Ninth Edition, America, Elsevier Mosby Company, 10-15.
- Kalemoğlu Varol, Y.; Erbaş, M.K.; Ünlü, H. (2014). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Yordama Gücü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 12 (2), 113-123.
- Kaynak, B.K.; Ergin, B.; Arslan, E. & Pınarcık, Ö. (2015). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygıları İle Çocuk Sevmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 86-96.
- Konan, N., ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Çocukları Sevme Düzeylerine İlişkin Algıları. C. Teyyar, K. Uğurlu, S. Beycioğlu, H. Koşar, F. Kahraman ve Ş. Köybaşı (Ed.) *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi e-kitap*, 66-73.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeylerinin Öğretme Motivasyonlarını Yordama Gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (2) sy. 885-898.
- Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19

Çocukların Eğitiminde Oyunun Önemi ve Öğretmenlerin Görüşleri

Sera KOTERE¹⁶

Özet: Bu çalışmada okul kavramları açıklanarak, ilköğretim ve okulöncesi döneminde çocukların eğitiminde oyunun önemi, aralarında ilişkiye dikkat çekilmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının ikinci döneminde, Prizren şehrinde bulunan 3 ilköğretim okulunda görev yapan 16 sınıf öğretmeniyle, 3 devlet ve 3 özel okulda görev yapan 14 anaokulu (Türk ve Arnavut) öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin oyunu bir öğrenme yöntemi, kişilik ve gelişimde önemli bir yer olduğu, çocukların kendini ifade etme biçimi, eğlence aracı ve gelişim destekçisi olarak tanımladıkları belirtirler. Öğretmenlerin ise oyunlar esnasında gözlemci, ortamı sağlayan, yol gösteren, güvenliği sağlayan katılımcı rollerini üstlenerek çocukların oyunlarına dahil oldukları sonucuna varılmıştır. Oyun için en ideal zaman dilimi 15dk-30dk olduğu ancak mevsimsel olarak farklılıkları gösterdiği sonucuna varılmıştır. Oyun esnasında tüm çocukları oyuna dahil etme görevini üstlenen öğretmenlerin, ödül olarak sözel ifade, alkış ve sembol kullandıkları, ceza yöntemi olarak ise oyuna ara verdirme ve ceza kullanmamaları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, oyun, eğitim, eğitimde oyun

To cite this article: Kotere, S. (2021). Çocukların Eğitiminde Oyunun Önemi ve Öğretmenlerin Görüşleri. Kosovo Educational Research Journal, 2(2), 54-64.

GİRİŞ

Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi yani çocuklara istenilen davranışların, alışkanlıkların ve tutumların kazandırılması için uygun eğitim tekniklerinden yararlanılması gerekmektedir (Aral, 2000:51).

Okulöncesi (0–6 yaş) eğitim insan hayatının temelini oluşturan unsurların başında gelir. Bu dönem çocuğun doğumundan temel eğitimin başladığı ana kadar geçen zamanı kapsayan, gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğinin biçimlendiği aile ortamında ve

¹⁶ Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencisi.

eğitim kurumlarında verilen süreci kapsar. Oyun ile insan ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, deneyim kazanma, psikomotor gelişim, duygusal ve sosyal gelişim etkilendiği gibi zihin ve dil gelişimi de etkilenir. Yetişkinler oyunu, çocuğun eğlenmesi, oyalanması ve başlarından savmak için bir uğraşı olarak görürler oysa oyun, çocuk için ciddi bir iştir. Çocuk oynadıkça becerileri artar, yetenekleri gelişir (Memiş,2006 ve Öztürk,1998).

Oyun aracılığı ile çocuklar karar verme, kurallara uyma, başkalarına karşı saygılı ve dürüst olma, grup içinde davranışlarını denetleme, başkalarıyla iş yapabilme özelliklerini geliştirirler. Bu ihtiyacın giderilmemesi ya da kısıtlanması durumunda toplumun çekirdeğini oluşturan çocukların sağlıklı bir biçimde gelişmeleri gerçekleşmez. Çünkü çocuklar oyun içinde oynadıkları rollerin aracılığıyla ileriki yaşamları için deneyim kazanırlar (Tamer,1987). Aynı zamanda çocuğun çevresi ile ilişki kurmasına (sosyal gelişimini destekleyici), duygu (duygusal gelişimini destekleyici) ve düşüncelerini yansıtmaya (dil gelişimi ve bilişsel gelişimini destekleyici) yardımcı olmaktadır (Hazar, 2005: 12).

Pilten ve Pilten (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise; çocukların oyun algısı yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların, her hangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar vermede kullandıkları temel ölçütün eğlence olduğu belirlenmiştir. Stresli ortamlar, katılımın zorunlu ve yönetimin yetişkinlerde olması, çocukların oyunlara katılımını engellemektedir. Çocuklar genellikle oyunu kendilerine ait bir etkinlik olarak değerlendirmektedir.

2. YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bu kısmında kullanılan yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi-uygulanması ve analizi üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, evren, örneklem, çalışmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması, verilerin çözüm ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretimde ve anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çocukların eğitiminde oyunun önemi ile ilgili görüşlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

2.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenine ulaşmak mümkün olmadığı için evreni temsil eden örnekleme, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının ikinci döneminde Prizren şehrinde bulunan 3 ilköğretim okulunda 16 sınıf öğretmeni, 3 özel ve 3 devlet anaokulunda 14 (Türk ve Arnavut) anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Anket sırasına göre katılım durumları ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 2.1.1 'de özetlenmiştir.

Öğretmenler	Okulöncesi öğretmenliği	14
	Sınıf öğretmenliği	16

Tablo 2.1: Örneklem Tablosu

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Çocukların Eğitiminde Oyunun Önemi Hakkında Görüşleri İle İlişkili Bulgular ve Yorumlar

3.1.1. Çocuğun Eğitimde Ve Kişilik Gelişiminde Oyun Önemli Bir Yer Tutar

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Katılıyorum	29	96,7%
Katılmıyorum	1	3,3%
Kararsızım	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.1. Çocuğun Eğitimde Ve Kişilik Gelişiminde Oyun Önemli Bir Yer Tutar

Tablo 3.1.1. 'de görüldüğü gibi soru 1'e bakıldığında "Çocuğun Eğitimde Ve Kişilik Gelişiminde Önemli Bir Yer Tutar" görüşüne 29'u (%96,7) katılıyorum , 1'i(%3,3) katılmıyorum ve 0'ı (%0,0) kararsızım cevabını vermiştir. Bu verilerin sonucunda çocuğun eğitimde ve kişilik gelişiminde oyunun büyük bir yer kapladığı sonucuna varılmıştır.

3.1.2. Oyun Çocukların Hayatının Büyük Bir Kısmını Oluşturur

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Katılıyorum	27	90,0%

Katılmıyorum	1	3,3%
Kararsızım	2	6,7%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.2. Oyun Çocukların Hayatının Büyük Bir Kısmını Oluşturur

Tablo 3.1.2.'de görüldüğü gibi soru 2'ye bakıldığında “Oyun Çocukların Hayatının Büyük Bir Kısmını Oluşturur” görüşüne 27'si (%90,0) katılıyorum , 1'i (%3,3) katılmıyorum ve 2'si (%6,7) kararsızım cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda oyunun çocukların hayatında büyük bir kısmını oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

3.1.3. Oyun Sırasında Öğretmenler..... Olmalıdır

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Gözlemci	2	6,7%
Güvenliği Sağlayan	2	6,7%
Katılımcı	3	10,0%
Ortam Sağlayan	0	0,0%
Yol Gösterici	2	6,7%
Hepsi	21	70,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.3. Oyun Sırasında Öğretmenler..... Olmalıdır

Tablo 3.1.3.'te görüldüğü gibi soru 3'e bakıldığında “ Oyun Sırasında Öğretmenler..... Olmalıdır” görüşüne 2'si (%6,7) gözlemci , 2'si (%6,7) güvenliği sağlayan, 3'ü (%10,3) katılımcı, 0'ı (%0,0) ortam sağlayan, 2'si (%6,7) yol gösterici, ve 21'i (%70,0) hepsi cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda çocukların oyun esnasında öğretmenler gözlemci, güvenliği sağlayan, katılımcı, ortamı sağlayan ve yol gösterici olmalıdır sonucuna varılmıştır.

3.1.4. Oyun İçin Belirtilen En Etkili Zaman Dilimi Ne Kadardır?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
--	------------	----------

15-30dk	23	76,7%
30-45dk	5	16,7%
45-1h	2	6,7%
1h+	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.4. Oyun İçin Belirtilen En Etkili Zaman Dilimi Ne Kadardır?

Tablo 3.1.4.'te görüldüğü gibi soru 4'e bakıldığında "Oyun İçin Belirtilen En Etkili Zaman Dilimi Ne Kadardır?" görüşüne 23'ü (%76,7) 15-30dk , 5'i (%16,7) 30-45dk, 2'si (%6,7) 45-1h ve 0'ı (%0,0) 1h fazla cevabını vermiştir. Veriler sonucunda çocukların oyun için en etkili zaman 15-30 dk olduğu sonucuna varılmıştır.

3.1.5. Oyunlar İçin Belirtilen Zaman Diliminde Mevsimsel (Yaz,Kış,Bahar) Farklılıkları Gösteriyor Mu?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	16	53,5%
Bazen	11	46,7%
Hayır	3	10,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.5. Oyunlar İçin Belirtilen Zaman Diliminde Mevsimsel (Yaz,Kış,Bahar) Farklılıkları Gösteriyor Mu?

Tablo 3.1.5.'e görüldüğü gibi soru 5'e bakıldığında "Oyunlar İçin Belirtilen Zaman Diliminde Mevsimsel (Yaz,Kış,Bahar) Farklılıkları Gösteriyor Mu?" sorusuna 16'sı (%53,5) evet , 11'i (%46,7) bazen ve 3'ü (%10,0) hayır cevabını vermiştir. Veriler doğrultusunda çocukların oyun için belirtilen zaman diliminde mevsimsel farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır.

3.1.6. Oyun Yoluyla Ders Öğretimi Çocuğun Başarısını Arttırır

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Katılıyorum	25	83,3%

Katılmıyorum	5	16,7%
Kararsızım	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.6. Oyun Yoluyla Ders Öğretimi Çocuğun Başarısını Arttırır

Tablo 3.1.6’da görüldüğü gibi soru 6’ya bakıldığında “Oyun Yoluyla Ders Öğretimi Çocuğun Başarısını Arttırır” görüşüne 25’i (%83,3) katılıyorum , 5’i (%16,7) katılmıyorum ve 0’ı (%0,0) kararsızım cevabını vermiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin çocuklara oyun yoluyla ders anlatımının çocukların başarısında olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

3.1.7. Oyun Yoluyla Öğretim İle Kalıcılık Daha Kolay Sağlanır

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Katılıyorum	30	100,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.7. Oyun Yoluyla Öğretim İle Kalıcılık Daha Kolay Sağlanır

Tablo 3.1.7.’de görüldüğü gibi soru 7’ye bakıldığında “Oyun Yoluyla Öğretim İle Kalıcılık Daha Kolay Sağlanır” görüşüne 30’u (%100,0) katılıyorum , 0’ı (%0,0) katılmıyorum ve 0’ı (%0,0) kararsızım cevabını vermiştir. Elde edilen veri sonucuna göre öğrencilerin eğitiminde ve başarılı olmaları oyun yoluyla kalıcılığın daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

3.1.8. Oyunlar Sırasında Çocukların Oyunlarına Katılma Düzeyiniz Nedir?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Oyuna Katılıyorum	20	66,7%
Oyuna Katılmıyorum	1	3,3%
Oyuna Kısmet Katılıyorum	9	30,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.8. Oyunlar Sırasında Çocukların Oyunlarına Katılma Düzeyiniz Nedir?

Tablo 3.1.8.'de görüldüğü gibi soru 8'e bakıldığında "Oyunlar Sırasında Çocukların Oyunlarına Katılma Düzeyiniz Nedir?" görüşüne 20'si (%66,7) oyuna katılıyorum , 1'i (%3,3) oyuna katılmıyorum ve 9'u (%30,0) oyuna kısmen katılıyorum cevabını vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu oyun sırasında çocuklarla birlikte oyuna katılmaktadırlar.

3.1.9. Öğretmenlerin Çocukları Oyun Oynamaya Yönlendirmesi (Oyuna Dahil Etme)

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Tüm Çocukları Oyuna Dahil Etme	20	66,7%
Katılmak İsteyenleri Oyuna Dahil Etme	4	13,3%
Katılımı Zorunlu Tutma	6	20,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.9. Öğretmenlerin Çocukları Oyun Oynamaya Yönlendirmesi (Oyuna Dahil Etme)

Tablo 3.1.9.'da görüldüğü gibi soru 9'a bakıldığında "Öğretmenlerin Çocukları Oyun Oynamaya Yönlendirmesi (Oyuna Dahil Etme)" görüşüne 20'si (%66,7) tüm çocuklar oyuna dahil etme , 4'ü (%13,3) katılmak isteyenleri oyuna dahil etme ve 6'sı (%20,0) katılımı zorunlu tutma cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda öğretmenler oyun esnasında tüm çocukları oyuna katılmaları için çaba gösterdikleri görüşü saptanmıştır.

3.1.10. Genellikle Oyun İçinde En Çok Kullanılan Ödüller?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Sözel İfade	3	10,0%
Alkış	4	13,3%
Sembol (yıldız, hediye...)	2	6,7%
Hepsi	21	70,0%

Toplam	30	100,0%
--------	----	--------

Tablo 3.1.10. Genellikle Oyun İçinde En Çok Kullanılan Ödüller?

Tablo 3.1.10’da görüldüğü gibi soru 10’a bakıldığında “Genellikle Oyun İçinde En Çok Kullanılan Ödüller?” görüşüne 3’ü (%10,0) sözel ifade, 4’ü (%13,3) alkış, 2’si (%6,7) sembol (yıldız, hediye...) ve 21’i (% 70,0) hepsi cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda öğretmenler, çocukları sözel ifade, alkış, sembol gibi ödüllerin hepsini kullanarak ödüllendirdikleri sonucuna varılmıştır.

3.1.11. Oyun İçinde Ceza Kullanımları

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Oyundan Çıkarma	1	3,3%
Oyuna Ara Verdirme	13	43,3%
Ceza Kullanmam	13	43,3%
Diğer...	3	10,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.11. Oyun İçinde Ceza Kullanımları

Tablo 3.1.11.’de görüldüğü gibi soru 11’e bakıldığında “Oyun İçinde Ceza Kullanımları” görüşüne katılımcıların 1’i(%3,3) oyundan çıkarma, 13’ü (%43,3) oyuna ara verdirme, 13’ü (%43,3) ceza kullanmam ve 3’ü (%10,0) diğer cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda öğretmenlerin çoğu oyuna ara verdirme ve ceza kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Diğer şıkkı işaretleyen katılımcılardan 2 kişi uyarı ve 1 kişi düşünme köşesi olarak görüşünü bildirmiştir.

3.1.12. Oyun Sırasında Kurallar ve Kısıtlamalar Koyarım

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	12	40,0%
Hayır	2	6,7%
Bazen	16	53,3%

Toplam	30	100,0%
--------	----	--------

Tablo 3.1.12. Oyun Sırasında Kurallar ve Kısıtlamalar Koyarım

Tablo 3.1.12.'de görüldüğü gibi, soru 12'ye bakıldığında katılımcıların 12'si (%40,0) evet, 2'si (%6,7) hayır ve 16'sı bazen cevabını vermiştir. Bu veriler doğrultusunda öğretmenler oyun sırasında gerek görürlerse kısıtlama yada kural koydukları görüşüne varılmıştır.

3.1.13. Oyun Sonunda Tartışma Ve Değerlendirme Yapılır

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Katılıyorum	23	76,7%
Katılmıyorum	1	3,3%
Kararsızım	6	20,0%
Toplam	30	100,0%

Tablo 3.1.13. Oyun Sonunda Tartışma Ve Değerlendirme Yapılır

Tablo 3.1.13'de görüldüğü gibi soru 13'e bakıldığında "Oyun Sonunda Tartışma ve Değerlendirme Yapılır" görüşüne 1'i(%76,7) katılıyorum , 13'ü (%3,3) katılmıyorum ve 6'sı (%20,0) kararsızım cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda katılımcılar oyun sonunda tartışma ve değerlendirme yaptıkları sonucuna varılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, oyun çocuğun eğitimde ve kişilik gelişiminde büyük bir yer kapladığı ayrıca oyunun çocukların hayatının büyük bir kısmını oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Oyun sırasında öğretmenler..... olmalıdır sorusuna ise çocukların oyun esnasında öğretmenler gözlemci, güvenliği sağlayan, katılımcı, ortam sağlayan ve yol gösterici olmalıdır sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çoğu oyun sırasında çocuklarla birlikte oyuna katılmaktadırlar. Öğretmenler, yapılandırılmamış oyun zamanı öncesi oyunun fiziksel ortamını hazırlayan ve

oyun başlatan rolünderken, oyun sırasında daha çok gözlem yapmakta oldukları ve çocukların oyunlarına oyun arkadaşı olmak ve problem çözmek amacıyla dahil oldukları bulunmuştur.

Öğretmenler, oyun yoluyla öğretimin daha kalıcı olduğu görüşü saptanmıştır. Eğitimde oyunun önemi büyüktür görüşünü savunmuşlardır. Oyun sonunda ise ödül ve ceza kullanıp kullanmadıklarını sorduğumuzda ödül olarak alkış, sembol ve sözel ifade kullandıkları ceza olarak ise oyuna ara verdirme ve ceza kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. 2 kişi ceza olarak uyarı ve 1 kişi düşünme köşesi olarak görüş bildirmiştir.

Oyun, çocuğun ilgisini artırır ve hayal dünyasını zenginleştirerek yaratıcı fikirler bulmasına ayrıca oyun yoluyla ders öğreniminin başarısının artmasında yardımcı olur. Oyun, birçok bilim adamına göre çocuğu tanımada ve tahlil etmede en iyi yoludur.

Okullarda çocuklara serbest oyun zamanı verilerek, hem içeride hem de dışarıda oyun alanları yapılması gerekmektedir. Oyun için düzenlenen ortam oyunun özelliğine uygun olmalıdır. Oyun için seçilen materyaller, oynanacak oyun için uygun, sağlam, eksiksiz ve dikkat çekici olmalıdır.

Çocukların oyuna ilişkin algılarının büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin oyunu diğer etkinlikler kadar ciddi bir şekilde ele alarak oyunların yoğunluğu ve niteliği artırılmalıdır.

Kaynakça

- Akandere, Mehibe. Eğitici OkulOyunları. 1. Basım. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Aral, N. (2001). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun. İstanbul: Ya Pa Ofset.
- Ayşe, A. Dere, Ç. Çocukluk Döneminde Oyun Baskı: Eylül 2019, Ankara
- Baykoç, D. Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı. 1. Basım. İstanbul, Esin Yayınevi,2000.
- Hazar, M. (2006). Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Ankara: Tutibay Limitet Şirketi Yayınları.
- Huizinga, Joan. (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay). Homo Ludens. Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme. 1. Basım. İstanbul, Aynnb Yayınlan, 1995.

- Kızıltepe, Z. (2007). Öğretim/Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım.
- Kuru, O. (2008). 7- 12 Yaş Çocuklarının Psikomotor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Memiş DA. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eğitimdeki Önemi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık, II, 442-448, 2006.
- Öztürk F. Toplumsal Boyutlarıyla Spor, Ankara, Bağırhan Yayımevi, 51-54, 1998.
- Poyraz, H. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. 1. Basım. Ankara, Anı Yayıncılık, 1999.
- Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Yayıncılık Matbaası
- Sevinç, Müzeyyen. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. 1. Basım. 2. Cilt. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2005.
- Tamer K. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayını No:101, Meteksan Limited Şirketi, 2-38, 1987.

Kamu Denetçiliği Kurumuna Yapılan Eğitimle İlgili Başvuruların İncelenmesi

Cem TUNA¹⁷

Özet: Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasa'na göre siyasi haklar ve ödevlerden biri dilekçe, bilgi edinme ve kamu denetçisine başvurma hakkıdır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına bağlı olarak kurulan Kamu Denetçiliği Kurumu idarenin işleyişiyle ilgili şikâyetleri inceler (Anayasa 74. Madde). İlgili yasa gereğince Kurum, idarenin işleyişi ile ilgili şikâyet üzerine, idarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarını; insan haklarına dayalı adalet anlayışı içinde, hukuka ve hakkaniyete uygunluk yönlerinden incelemek, araştırmak ve idareye önerilerde bulunmakla görevlendirilmiştir.

Kurum, hukukun üstünlüğünün sağlanması, iyi yönetim ilkelerinin yerleştirilmesi ve halka karşı sorumluluk anlayışı içinde ve hakkaniyet temelinde, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne bağlı bir denetim mekanizması olarak 2013 yılından itibaren faaliyetlerini sürdürmekte, halkın avukatlığını yapmakta ve aldığı kararlar ile idareye yol göstermektedir.

Kuruma yapılan başvurular incelendiğinde, eğitim, eğitim hakkı, ders intibakı, sınav sonuçlarına itiraz, eğitim ücretine itiraz, ders muafiyeti, diplomanın iptali, lisans tamamlama programına katılma, öğretim, ücretli öğretmenlik, araştırma görevliliği sınavı, rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi, araştırma görevlisi olarak naklen atanma, mazerete dayalı yer değiştirme ve benzeri konularının yer aldığı saptanmıştır.

Bu çalışmada, anayasal bir hak olan kamu denetçiliği kurumuna başvurma hakkının kullanılmasıyla ilgili olarak 2018 yılında eğitimle ilgili alınan kararlar incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalıdır. Çalışmada önce 2018 yılı karar örnekleri dokümanlarına ulaşılmış, kararların orijinalligi kontrol edilmiş, kararlar okunarak eğitimle ilgili olanlar ayrılmış, kararlar anlaşılmaya çalışılmış, veriler analiz edilmiş ve veriler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından öne çıkanlara göre, Kamu denetçiliği kurumuna toplumun her kesiminden eğitim bilimlerine alanına yönelik başvurular alınmıştır. Eğitim bilimleri alanını ilgilendiren bazı resmi kurum ve kuruluşların başvuruya konu olduğu belgelenmiştir. Sosyal, siyasal ve kişisel alandaki anayasal haklar göz önünde bulundurulduğunda elde edilen veriler sosyal ve siyasal haklar konusunda başvuruların bulunduğunu; kişisel alanda ise herhangi bir başvurunun bulunmadığını göstermektedir. Kamu denetçiliği kurumuna başvurular makul süre içerisinde sonuçlanmaktadır. Şikâyet edilen kurumlar, çoğu zaman iyi yönetim ilkelerine uymamaktadır. Çoğunlukla başvuru sahiplerinin başvurularının kabul edildiği ve idareye işlemlerinin iptali yönünde tavsiyede bulunduğu, bir kısım başvurularının kısmen kabul kısmen ret şeklinde alındığı, bir kısım başvuruların ise reddedildiği saptanmıştır. Çalışma sonuç ve önerilerle son bulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kamu Denetçiliği Kurumu, Eğitim Kararları, Hak Arama, Tavsiye.

To cite this article: Tuna, C. (2021). Kamu Denetçiliği Kurumuna Yapılan Eğitimle İlgili Başvuruların İncelenmesi. Kosovo Educational Research Journal, 2(2), 65-79.

Examining Applications Regarding Training Made to the Ombudsman Institution

Abstract: According to the 1982 Constitution of the Republic of Turkey, one of the political rights and duties is the right to petition, obtain information and apply to the ombudsman. The Ombudsman Institution, established under the Presidency of the Turkish Grand National Assembly, examines complaints about the functioning of the

¹⁷ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE.
cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

administration (Constitution Article 74). Pursuant to the relevant law, the Institution, upon a complaint about the functioning of the administration, shall provide for all kinds of actions and transactions, attitudes and behaviors of the administration; It has been tasked with examining, researching and making suggestions to the administration in terms of compliance with the law and fairness within the understanding of justice based on human rights.

The institution has been carrying on its activities since 2013 as an audit mechanism affiliated to the Grand National Assembly of Turkey, acting as the people's advocate and guiding the administration with the decisions it takes, with the understanding of ensuring the rule of law, the establishment of good management principles and the understanding of responsibility towards the public and on the basis of equity.

When the applications made to the institution are examined, it is seen that education, right to education, course adjustment, objection to exam results, objection to tuition fee, course exemption, cancellation of diploma, participation in undergraduate completion program, teaching, paid teaching, research assistant exam, assignment of guidance teachers, transfer as research assistant. It has been determined that there are issues such as relocation based on excuses and similar issues.

In this study, the decisions taken in 2018 regarding the use of the right to apply to the ombudsman institution, which is a constitutional right, were examined. The study is based on document analysis, one of the qualitative research methods. In the study, firstly, the 2018 decision examples documents were reached, the originality of the decisions was checked, the decisions were read and those related to education were separated, the decisions were tried to be understood, the data were analyzed and the data were used. According to the prominent results of the research, applications for the field of educational sciences were received from all segments of the society to the Ombudsman institution. It has been documented that some official institutions and organizations related to the field of educational sciences are the subject of the application. Considering the constitutional rights in the social, political and personal fields, the data obtained indicates that there are applications for social and political rights; In the personal field, it shows that there is no application. Applications to the ombudsman institution are concluded within a reasonable time. The complained institutions often do not comply with the principles of good management. It was determined that mostly the applications of the applicants were accepted and the administration was advised to cancel their transactions, some of their applications were partially accepted and partially rejected, and some applications were rejected. The study ends with conclusions and recommendations.

Keywords: Ombudsman Institution, Educational Decisions, Claims, Advice.

GİRİŞ

Hak kavramı hukukun tanıdığı ve koruduğu çıkar, yarar olarak açıklanabilir. Hak, bir şeyi yapmak ya da başkalarından belirli bir şekilde davranmayı, bir şeyi yapmayı isteme yetkisidir (Güriz, 1992: 46). Genel anlamda her hak bir hukuk kuralına dayanır ve sahibi vardır. Örneğin, yaşama insanın en temel hakkıdır. Dünyada uluslararası sözleşme ve anayasaların tanıdığı,

koruduğu, herkese karşı ileri sürülebilen bir haktır (Arslan ve Kayançiçek, 2010: 44-45). Hukuk sözcüğü hak sözcüğüne çoğuludur, hukuk haklar demektir. Bu anlamda hukukun hak ilişkilerini düzenlediği, sistemli hale getirdiği ifade edilebilir. Hak ilişkileri bireyler arası olabileceği gibi birey ile toplum, birey ile devlet, devlet ile devlet ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla ilgili olabilir. Örnek olarak, anne ve babanın çocukları üzerinde velayet hakkı bireylerarası ilişkileri düzenler. Kamu mallarına, çevreye zarar vermemek, onları korumak, kollamak, çevre hakkı topluma karşı ilişkilerimizi belirler. Vatandaşlık hakkı, birey ile devlet arasındaki ilişkileri tanzim eder. İki ve daha fazla devletin birbirleriyle ticari, ekonomik, sosyal, kültürel antlaşmalar yapması devletlerarası ilişkilerdeki esasları açıklar. Örnek olarak 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi, imza atan devletlerin Birleşmiş Milletlere karşı olan hak, görev ve sorumluluklarını belirler (Resmi Gazete, 1995; Akyüz, 2020; Karaman Kepenekci, 2000: 26, Topsakal, 2018).

Hak konusunun sahibi genel olarak insandır ve insan, hakları olan bir varlıktır. İnsan hakları, insanın sadece insan olması nedeniyle doğuştan sahip olması gereken, onun kişiliğini, değerlerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan, üstün, evrensel ilke ve kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Karaman Kepenekci, 2014, s. 51). İnsan hakları tarihsel gelişim içinde çeşitli sınıflara ayrılmıştır. İnsan hakları; insan kişiliğine ilişkin haklar, yurttaşlık ve kamu hakları, siyasal haklar, ekonomik ve sosyal haklar, kültürel haklar, özel statü hakları gibi ana başlıklarda toplanabilir (Dursun 1991:173; Karatepe 2013: 48; Mourgeon 1991: 11). Türkiye’de yürürlükte olan Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının insan hakları konusunda öngördüğü sınıflandırma, koruyucu haklar (kişisel haklar), isteme hakları (ekonomik, sosyal ve kültürel haklar), katılma hakları (siyasal haklar) biçimindedir (Altuntaş 2002: 56; Gözler, 2015: 155 vd).

Devlet ve vatandaş ilişkilerinin yeterli düzeyde korunabilmesi için olağan koşulların gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Çeçen, 1995: 99). Birçok ülkede, insan haklarını koruyan kurumların başında ombudsmanlar (kamu denetçisi) gelmektedir. Genel olarak yasama organınca atanan ombudsman bir kişi olabileceği gibi, bir heyet de olabilir. Ombudsmanın ana görevi; yönetimin haksız bir iş-işlemeden dolayı, zarara uğrayan bireyin haklarını korumaktır. Ombudsman bu amaçla hakları ihlal edilen birey ve hükümet arasında yapar (Ünal, 1997: 106).

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasa’na göre siyasal haklar ve ödevlerden biri dilekçe, bilgi edinme ve kamu denetçisine başvurma hakkıdır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına bağlı olarak kurulan Kamu Denetçiliği Kurumu idarenin işleyişıyle ilgili şikâyetleri inceler (Anayasa 74. Madde). İlgili yasa gereğince Kurum, idarenin işleyişı ile ilgili şikâyet üzerine, idarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarını; insan haklarına dayalı adalet

anlayışı içinde, hukuka ve hakkaniyete uygunluk yönlerinden incelemek, araştırmak ve idareye önerilerde bulunmakla görevlendirilmiştir (Resmi Gazete, 2013).

Kurum, hukukun üstünlüğünün sağlanması, iyi yönetim ilkelerinin yerleştirilmesi ve halka karşı sorumluluk anlayışı içinde ve hakkaniyet temelinde, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne bağlı bir denetim mekanizması olarak 2013 yılından itibaren faaliyetlerini sürdürmekte, halkın avukatlığını yapmakta ve aldığı kararlar ile idareye yol göstermektedir (Resmi Gazete, 2013).

İdarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarına karşı, kanun ve yönetmelikte belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde menfaati ihlal edilen gerçek ve tüzel kişiler Kuruma şikâyet başvurusunda bulunabilir. Ancak, şikâyetin insan hakları, temel hak ve özgürlükler, kadın hakları, çocuk hakları ve kamuyu ilgilendiren genel konulara yönelik olması hâlinde menfaat ihlali aranmamaktadır (Resmi Gazete, 2013).

Başvuru süreci şu şekilde aşamalara sahiptir (Resmi Gazete, 2013): Şikâyet başvurusu Türkçe dilekçe ile yapılır. Ancak, şikâyetçinin kendisini daha iyi ifade edebildiği başka bir dildeki başvurusu, Kurumca haklı ve makul olduğunun tespiti halinde kabul edilebilir.

Şikâyet dilekçeleri Kuruma veya Kurumun gerekli gördüğü yerlerde açtığı bürolara elden verilebileceği gibi posta, elektronik posta veya faks yoluyla da gönderilebilir. Kurum tarafından oluşturulan elektronik sistem aracılığıyla da şikâyet başvurusunda bulunulabilir. Ayrıca, illerde valilikler veya ilçelerde kaymakamlıklar aracılığıyla elden veya posta yoluyla şikâyet başvurusu yapılabilir. Valilik veya kaymakamlıklar, şikâyetleri tarih ve sayı vermek suretiyle kayıt altına aldıktan sonra şikâyet başvurusunu ve varsa eklerini en geç üç iş günü içinde doğrudan Kuruma gönderir.

Faks veya elektronik posta yoluyla yapılan şikâyet başvurularına ait dilekçe asılları, on beş gün içinde Kuruma gönderilmedikçe başvuru geçerli sayılmaz. Kayıtlı elektronik posta yoluyla yapılan başvurularda bu şart aranmaz.

Şikâyet başvurusu, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan ve Kurumun resmî internet sitesinde yayımlanan Gerçek Kişiler İçin Şikâyet Başvuru Formu (EK-1) veya Tüzel Kişiler İçin Şikâyet Başvuru Formu (EK-2) doldurulmak suretiyle yapılır.

Başvuru yapabilmek için idari başvuru yollarının tüketilmesi ve altı aylık süre içinde başvurulması gerekmektedir. Şikâyet üzerine ön inceleme yapılır. Başvuru gerekli şartları taşıyor ise inceleme ve araştırmaya geçilebilir. Söz konusu idareden belge ve bilgi istenir.

Konuyu detaylı incelemek için bilirkişi görevlendirebilir. Tanık veya ilgili kişiler dinlenebilir. Daha sonra altı ay süre içinde tavsiye kararı ya da ret kararı verilebilir. Bu durumda süreç tamamlanmış olur.

Amaç

Bu çalışmada, anayasal bir hak olan Kamu Denetçiliği Kurumuna başvurma hakkının kullanılmasıyla ilgili olarak, 2018 yılında eğitimle ilgili alınan kararlar incelenmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kamu Denetçiliği Kurumuna eğitim ile ilgili olarak kimler başvuru yapmıştır?
2. Kamu Denetçiliği Kurumuna eğitim ile ilgili başvuruya konu olan idare/ kurumlar hangileridir?
3. Kamu Denetçiliği Kurumuna eğitim ile ilgili başvuruya konular Anayasaya göre hangi haklarla ilgilidir?
4. Kamu Denetçiliği Kurumuna eğitim ile ilgili başvuruların sonuçlanma süresi ne kadardır?
5. Kamu Denetçiliği Kurumuna eğitim ile ilgili başvurularda şikâyet edilen kurumun iyi yönetim ilkeleri açısından durumu nedir?
6. Kamu Denetçiliği Kurumuna eğitim ile ilgili başvurular nasıl sonuçlanmıştır?

2. Yöntem

Burada araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizinden söz edilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2020). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalıdır. Çalışmada ölçüt olarak başvurunun eğitim ile ilgili olması ve 2018 yılı içerisinde karara bağlanması gözetilmiştir. Kamu Denetçiliği Kurumu web sitesinde yayınlanan kararların dokümanlarına ulaşılmış, kararların orijinalliği kontrol edilmiş, kararlar okunarak eğitimle ilgili olanlar ayrılmış, kararlar anlaşılmaya çalışılmış, kararlar 3 uzman tarafından okunarak denetlenmiş, veriler sınıflandırılarak analiz edilmiş ve veriler kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Çalışmada; Kamu Denetçiliği Kurumu tarafından 2018 yılında alınan karar örneklerinden eğitimle ilgili olan toplam 36 başvurunun kayıtları, araştırma grubunu oluşturmaktadır (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021). Başvurular B1, B2, B3...şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veriler ve Toplanması

Bu çalışma, belge/doküman incelemesi (doküman analizi) yoluyla toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler Kamu Denetçiliği Kurumu web sitesinde kamuya açık olarak yayınlanan kararların dokümanlarına ulaşılarak elde edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlamalarda amaç bölümünde verilen amaçların sıralaması izlenerek değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Tablo 1: Kamu Denetçiliğine Başvuranlar

Başvuran	Kişi Sayısı	Toplam	%
Öğrenci	B1, B3, B7, B9, B11, B12, B13, B14, B15, B19, B21, B25, B27, B30, B31, B32,	16	44.4

Memur	B2, B22, B26, B28, B33, B34, B36	7	19.5
Öğretmen	B8, B17, B23, B29, B35	5	13.9
Öğretim Elemanı	B4, B18, B20,	3	8.3
STK	B5, B10, B24,	3	8.3
Öğrenci Velisi	B6, B16,	2	5.6
Toplam	36	36	100

Tablo 1’de 2018 yılı kararları sonuçlarına göre (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021); Kamu Denetçiliği Kurumuna 16 öğrenci (%44.4), 7 memur (%19.5), 5 öğretmen (%13.9), 3 öğretim elemanı (%8.3), 3 sivil toplum kuruluşu (%8.3) ve 2 öğrenci velisi (%5.6) başvuruda bulunmuştur. Buna göre eğitim paydaşlarından öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı, öğrenci velisi, sivil toplum kuruluşlarının hak arama yollarından olan Kamu Denetçiliği Kurumu’ndan haberdar oldukları ve bu haklarını kullandıkları belirtilebilir.

Tablo 2: Başvuruya Konu Olan İdare/ Kurumlar

İdare/ Kurumlar	Kişi Sayısı	Toplam	%
Üniversite	B1, B3, B4, B7, B9, B9, B13, B15, B18, B19, B20, B21, B25, B27, B32,	15	34.8
MEB	B6, B8, B10, B11, B16, B17, B23, B24, B35	9	20.9
Bakanlıklar	B2, B14, B26, B28, B30, B34, B36	7	16.3
YÖK	B5, B7, B11, B34	4	9.3
SGK	B22, B29, B31,	3	6.9
Diğer Kurumlar	B10, B25, B33	3	6.9
ÖSYM	B12, B34	2	4.9
Toplam	43	43	100

Tablo 2’de 2018 yılı kararları sonuçlarına göre (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021); Kamu Denetçiliği Kurumuna başvuruya konu olan idare/ kurumların aleyhine; 15 üniversite (%34.8), 9 MEB (%20.9), 7 bakanlıklar (%16.3), 4 YÖK (%9.3), 3 SGK (%6.9), 3 diğer kurumlar (%6.9) ve 2 ÖSYM (%4.6) başvuruda bulunulmuştur. Bazı başvurular iki kuruma da yapılabilmektedir. Bu nedenle bu tabloda başvuruya konu olan kurum sayısı 43’e yükselmiştir. Buna göre eğitim hizmetini yerine getiren kurumlardan üniversiteler, MEB, YÖK, ÖSYM ve

eğitimle bir şekilde ilgili hizmet yapan bakanlıklar, SGK ve diğer kurumların işlemleri, başvurular tarafından hukuka aykırı bulunduğu belirtilebilir.

Tablo 3: Başvurunun Konusu

Haklar	Kod	Kişi Sayısı	Toplam	%
Sosyal Haklar	Eğitim ve Öğrenim Hakkı	B1, B3, B6, B7, B9, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B19, B21, B27, B30, B31, B32,	17	47.2
	Çalışma Hakkı	B5, B8, B23, B24, B34, B35	6	16.7
	Sosyal Güvenlik Hakkı	B2, B17, B22, B29,	4	11.1
Siyasal Haklar	Kamu Hizmetine Girme Hakkı	B4, B10, B18, B20, B25, B26, B28, B33, B36	9	25
Kişisel Haklar	-	-	-	-
Toplam	4	36	36	100

Tablo 3'te 2018 yılı kararları sonuçlarına göre (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021); başvurusu konusu olarak haklar sosyal haklar, siyasi haklar ve kişisel haklar şeklinde temalara ayrılmıştır. Sosyal haklar; eğitim ve öğrenim hakkı, çalışma hakkı ve sosyal güvenlik hakkı kodlarına ayrılmaktadır. 17 eğitim ve öğretim hakkı (%47.2), 6 çalışma hakkı (%16.7), 4 sosyal güvenlik hakkı (%11.1) yer almıştır. Siyasi haklar ise; kamu hizmetine girme koduna ayrılmış, 9 kamu hizmetine girme hakkı (%25) şeklinde dağılım göstermiştir. Buna göre 27 başvuru sosyal haklar alanında, 9 başvuru siyasi haklar alanında yapılmış, kişisel haklar alanında başvuruya rastlanılmamıştır.

Kuruma yapılan başvurular incelendiğinde, eğitim, eğitim hakkı, ders intibakı, sınav sonuçlarına itiraz, eğitim ücretine itiraz, ders muafiyeti, diplomanın iptali, lisans tamamlama programına katılma, öğretim, ücretli öğretmenlik, araştırma görevliliği sınavı, rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi, araştırma görevlisi olarak naklen atanma, mazerete dayalı yer değiştirme ve benzeri konularının yer almaktadır.

Tablo 4: Başvurunun Sonuçlanma Süresi

Süre	Kişi Sayısı	Toplam	%
6 ay	B1, B2, B3, B4, B6, B11, B12, B18, B19,	16	44.4

	B22, B25, B26, B27, B28, B30, B31,		
5 ay	B5, B21, B23, B24, B29, B34	6	16.6
4 ay	B13, B20, B32, B36	4	11.1
7 ay	B7, B8, B9,	3	8.3
3 ay	B14, B15,	2	5.5
2 ay	B16, B33,	2	5.5
Diğer	B10, B17, B35	3	8.3
Toplam	36	36	100

Tablo 4'te 2018 yılı kararları sonuçlarına göre (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021); Kamu Denetçiliği Kurumuna 36 başvurunun 16'sı 6 ay (%44.4), 6'sı 5 ay (%16.6), 4'ü 4 ay (%11.1), 3'ü 7 ay (%8.3), 2'si 3 ay (%5.5), 2'si 2 ay (%5.5) ve diğer 3'ü 3 ay (%8.3) sürmüştür. Buna göre kararların büyük çoğunluğunun ilk 6 ay içinde verildiği belirtilebilir.

Tablo 5: İyi Yönetim İlkeleri

İlkeler	Var	Toplam	%	Yok	Toplam	%
Makul süre	B3, B6, B9, B12, B17, B21, B22, B23, B25, B30, B34, B36	12	35.3	B4, B9, B19, B20, B22,	5	9.4
Kararın bildirimi	B6, B8, B12, B17, B22, B23, B26, B30, B34, B35, B36	11	32.3	B4, B18, B20, B22	4	7.5
Gerekçeli olma	B6, B9, B17, B26, B30,	5	14.7	B5, B9, B18, B19, B20, B24,	6	11.3
Süre içinde verme	B17, B25, B34,	3	8.8			
Şeffaflık				B1, B18, B20,	3	5.6
Hesap verilebilirlik	B6, B17,	2	5.9	B20, B23,	2	3.7
Kanunlara uygunluk	B6,	1	2.9	B5, B9, B18, B23,	4	7.5
Kazanılmış haklar				B32,	1	1.8
Haklı beklenti				B18, B32,	2	3.7
Başvuru yolu				B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8,	26	49

				B9, B9, B10, B11, B12, B17, B18, B20, B21, B22, B24, B26, B27, B30, B32, B34, B35, B36		
--	--	--	--	--	--	--

Tablo 5’de 2018 yılı kararları sonuçlarına göre (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021); iyi yönetim ilkelerinden 12 kararda; makul süreye uyulduğu (35.3), 5 kararda ise uyulmadığı (%9.4) belirlenmiştir. 11 kararda; kararın bildirimine uyulduğu (32.3), 4 kararda ise uyulmadığı (%7.5) ifade edilmiştir. 5 kararda; gerekçeli olmaya uyulduğu (14.7), 6 kararda ise uyulmadığı (%11.3) vurgulanmıştır. 3 kararda; süre içinde vermeye uyulduğu (%8.8) belirlenmiştir. 3 kararda; şeffaflık ilkesine uyulmadığı (%5.6) ifade edilmiştir. 2 kararda; hesap verilebilirlik ilkesine uyulduğu (5.9), 2 kararda ise uyulmadığı (%3.7) vurgulanmıştır. 1 kararda; kanunlara uygunluk ilkesine uyulduğu (2.9), 4 kararda ise uyulmadığı (%7.5) belirlenmiştir. 1 kararda; kazanılmış haklar ilkesine uyulmadığı (%1.8) ifade edilmiştir. 2 kararda; haklı beklenti ilkesine uyulmadığı (%3.7) vurgulanmıştır. 26 kararda; başvuru yolu ilkesine uyulmadığı (%49) belirlenmiştir. Buna göre; iyi yönetim ilkelerinden süre içinde vermeye uyulduğu, makul süre, kararın bildirimi, gerekçeli olma, hesap verilebilirlik, kanunlara uygunluk ilkelerine hem uyulduğu hem de uyulmadığı ortaya çıkmıştır. Şeffaflık, kazanılmış haklar, haklı beklenti ve başvuru yolları ilkelerine ise uyulmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Karar Sonuçları

Karar	Kişi Sayısı	Toplam	%
Kabul	B1, B2, B3, B4, B5, B7, B8, B10, B11, B12, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B23, B24, B25, B27, B30, B32, B34, B35, B36	25	69.5
Dostane Çözüm	B13, B14, B15, B16, B28, B29, B31, B33,	8	22.2
Kısmi Kabul/ Kısmi Ret	B6, B9, B26,	3	8.3

Tablo 6’da 2018 yılı kararları sonuçlarına göre (Kamu Denetçiliği Kurumu, 2021); Kamu Denetçiliği Kurumuna 36 başvurunun 25’i kabul (%69.5), 8’i dostane çözüm (%22.2) ve

3'ü kısmi kabul ve kısmi ret (%8.3) ile sonuçlanmıştır. Buna göre kararların büyük çoğunluğunun kabul edildiği belirtilebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Kamu denetçiliği kurumuna toplumun her kesiminden eğitim bilimlerine alanına yönelik başvurular alınmıştır.

Eğitim bilimleri alanını ilgilendiren bazı resmi kurum ve kuruluşların başvuruya konu olduğu belgelenmiştir.

Sosyal, siyasal ve kişisel alandaki anayasal haklar göz önünde bulundurulduğunda elde edilen veriler sosyal ve siyasal haklar konusunda başvuruların bulunduğunu; kişisel alanda ise herhangi bir başvurunun bulunmadığını göstermektedir. Kuruma yapılan başvurular incelendiğinde, eğitim, eğitim hakkı, ders intibakı, sınav sonuçlarına itiraz, eğitim ücretine itiraz, ders muafiyeti, diplomanın iptali, lisans tamamlama programına katılma, öğretim, ücretli öğretmenlik, araştırma görevliliği sınavı, rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi, araştırma görevlisi olarak naklen atanma, mazerete dayalı yer değiştirme ve benzeri konularının yer aldığı saptanmıştır.

Kamu denetçiliği kurumuna başvuruların sonuçlanma süresi düşünüldüğünde; başvuruların mağduriyeti göz önünde bulundurularak makul süre içerisinde bitirildiği gözlemlenmiştir.

Yönetim ilkeleri açısından incelendiğinde; başvuru kurumlarının çoğunluğunun iyi yönetim ilkeleri açısından bazı yetersizleri bulunmaktadır. Başvuru kurumlarca iyi yönetim ilkelerinden süre içinde vermeye uyulduğu, makul süre, kararın bildirim, gerekçeli olma, hesap verilebilirlik, kanunlara uygunluk ilkelerine hem uyulduğu hem de uyulmadığı ortaya çıkmıştır. Şeffaflık, kazanılmış haklar, haklı beklenti ve başvuru yolları ilkelerine ise uyulmamaktadır.

Kişilerin anayasal haklarını kullanması ve iadesi açısından düşünüldüğünde kamu denetçiliği kurumunun başvuruları genellikle kabul ettiği ve değerlendirdiği eğiliminde olduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Kamu Denetçiliği Kurumuna yönelik çeşitli tanıtımlar yapılarak erişim alanı genişletilebilir.

Araştırmada şikâyet edilen kurum ve kuruluşlara iyi yönetim ilkeleri alanında hizmet içi eğitim verilebilir.

Araştırmada şikâyet edilen kurum ve kuruluşların Kamu Denetçiliği Kurumunun tavsiye kararlarına uyması ve uygulaması önerilebilir.

Kaynakça

Akyüz, E. (2020). *Çocuk Hukuku*. Ankara: PegemA.

Altuntaş, M. (2002). *Türk Anayasalarında İnsan Hakları*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, T.C. Başbakanlık, Ankara.

Arslan, Ç. & Kayanççek, E. (2010). *T.C. Anayasası*. İstanbul: Hürriyet.

Çeçen, A. (1995). *İnsan Hakları*. Ankara: Gündoğan.

Dursun, D. (1991). İnsan hakları. M.Fatih Saraç (Ed.), *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* içinde (s. 173-175), İstanbul: Risale.

Gözler, K. (2015). *Hukukun Temel Kavramları*. Bursa: Ekin.

Güriz, A. (1982). *Hukuk Başlangıcı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/3743.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/8915.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/9808.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/9914.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/9997.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/10480.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/10608.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/10813.

https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021 tarihinde alındı.

- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/10845.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/11149.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/11532.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/11592.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/11977.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/12813.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/13385.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/10478.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/16193.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/16242.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/403.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/11196.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/14855.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/15765.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/16173.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/16556.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/17181.
<https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021> tarihinde alındı.

- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2017/17197.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/95.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/273.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/990.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/1913.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/1925.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/2964.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/3247.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/3385.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/3820.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Kamu Denetçiliği Kurumu. (2021). Kararlar Bilgi Bankası. 2018/5964.
[https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama adresinden 28.06.2021](https://kararlar.ombudsman.gov.tr/Arama_adresinden_28.06.2021) tarihinde alındı.
- Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı.
- Karaman Kepenekci, Y. (2014). *İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (36.Baskı).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatepe, Ş. (2013). İnsan Haklarının İlahi Temelleri. Türkiye Diyanet Vakfı (Ed.), *Hız Peygamber ve İnsan Hakları* içinde. (s. 47-64). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Mourgeon, J. (1991). *İnsan Hakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Resmi Gazete, (1995). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*, 27.01.1995 tarih ve 22184 sayılı.
- Resmi Gazete, (2013). *Kamu Denetçiliği Kurumu Kanununun Uygulanmasına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. 28.03.2013 tarih ve 28601 mükerrer sayılı.

Topsakal, C. (2018). İnsan Hakları ve Demokrasi Değerleri. *Öğretmenliğin Mesleki Değerleri ve Etik*. Editörler: Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Kormaz, Mehmet Küçük. Ankara: Anı Yayıncılık. 195-216.

Ünal, Ş. (1997). *Temel Hak ve Özgürlükler ve İnsan Hakları Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kosova'da Türkçe Eğitim Veren Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri

Elif Selimko¹⁸

Özet: Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerini ve okulöncesi öğretmenliği motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının ikinci döneminde, Prizren şehrinde bulunan 3 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 16 sınıf öğretmeniyle, 3 devlet ve 3 özel’de bulunan 14 anaokulu (Türk ve Arnavut) öğretmeniyle yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarına kıyasen yaş ortalamasının daha düşük olduğu, yönetimin tutum ve davranışları, öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerinde motive olmalarına etkisinin olduğu görülmektedir. Okulların çalışma ortamı, öğrencilerin takdir görmesi ile ilgili olarak ve aldıkları maaş ile ilgili daha olumlu düşünceler ifade edilmektedir. Genel olarak mesleklerinin kendilerine performanslarını değerlendirme şansı verdiğini, çalışma arkadaşlarıyla olan pozitif diyaloglar ve aralarındaki dayanışma, yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulmaları ve işlerini yaparken kendilerini stres altında hissetmemeleri motivasyonlarının yükselmesine etken olduğu belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler; Okulöncesi, motivasyon, motivasyon etkeni

To cite this article: Selimko, E. (2021). Kosova'da Türkçe Eğitim Veren Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. Kosovo Educational Research Journal, 2(2), 80-90.

1. GİRİŞ

İnsanların motivasyonu ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. İnsan davranışlarını tek bir nedene bağlı olarak basitçe açıklamak mümkün değildir. İnsan oldukça karmaşık bir varlıktır. Günümüzde en çok bilinen motivasyon kuramı Maslow’un ihtiyaçlar teorisidir. Maslow’un ihtiyaçlar teorisi yaşam için gereklilik önceliğine göre düzenlenmiş fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş temel ihtiyaç kategorisi olduğunu varsaymıştır (Hoy ve Miskel, 2012).

¹⁸ Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencisi.

Motivasyon terimi Latince hareket etmek anlamında kullanılan “to move” kelimesinden türemiştir (Ud ve diğ., 2012). Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır (Örücü ve Kambur, 2008). Motivasyon insan davranışlarında çok önemli bir role sahiptir. Motivasyonun sağlanmasında çalışanların davranışlarını ve bunların nedenlerini bilmek gerekir. Her davranışın arkasında bir istek ve önünde ise bir amaç vardır. Amaçlara ulaşmak için bireyin gereksinimlerinin giderilmesi gerekir (Sabuncuoğlu, 1984).

Eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Morali yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında, yöneticilerin çalışanlar için iyi bir örnek olmaları, bilinçli bir şekilde çalışanlarda hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir (Tutum, 1979: 184). Kuruluş içinde bireyin moralinin, yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkisi, kişiliğine değer verilmesi, statüsü ve yöneticisinin davranışları ile yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (Bingöl, 1984: 29).

Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar (Alıç, 1996: 17).

Duyarsız ve çoğunlukla da yetersiz olarak nitelendirilen yöneticilerin, öğretmenlerin de bireysel gereksinimlerinin olabileceğini anlamakta güçlük çektikleri bilinmektedir (Aydın, 1986: 94).

İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999: 179). Öğretmen ve yönetici arasındaki karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak bir iletişim, okul yöneticisinin daha kolay öğretmenlik rolünü oynamasına yardımcı olur (Çelik, 1999: 123).

1. YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bu kısmında kullanılan yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi-uygulanması ve analizi üzerinde durulmaktadır. Araştırma'nın çalışma grubu Kosova'da Prizren ilinde bulunan, 3 özel ve 3 devlet anaokulundan 14 (Türk ve Arnavut) öğretmen, ayrıca 16 sınıf öğretmeni ile

oluşturmuştur. Buna göre, araştırma problemine ilişkin olarak farklı tecrübeleri ve buna bağlı olarak farklı bakış açılarını yansıtabilecek katılımcılara ulaşılmaya çalışılmış ve okul türleri, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi, mesleki kıdem ve yöneticilik tecrübesi bakımından maksimum çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

1.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenine ulaşmak mümkün olmadığı için evreni temsil eden örnekleme, 2020–2021 eğitim–öğretim yılının ikinci döneminde Prizren şehrinde bulunan 3 özel ve 2 devlet anaokulundan 14 öğretmen, ayrıca 16 sınıf öğretmeni ile oluşturmuştur. Anket sırasına göre katılım durumları ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 2.1.1 'de özetlenmiştir.

Öğretmenler	Okulöncesi öğretmenliği	14
	Sınıf öğretmenliği	16

Tablo 2.1.1. Örneklem Tablosu

2. BULGULAR

2.1. Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri ile ilişkili bulgular

2.1.1. Yönetici Herhangi Bir Karar Verirken Görüşlerimizden Yararlanır

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	21	70,0%
Bazen	8	26,7%
Hayır	1	3,3%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.1. Yönetici Herhangi Bir Karar Verirken Görüşlerimizden Yararlanır

Tablo 3.1.1 'de görüldüğü gibi soru 1'e bakıldığında "Yönetici Herhangi Bir Karar Verirken Görüşlerimizden Yararlanır" görüşüne 21'i (%70,0) evet , 8'i (%26,7) bazen ve 1'i (%3,3) hayır cevabını vermiştir. Bu verilerin sonucunda yöneticinin verdiği kararlara öğretmenlerin görüşlerinden yararlandıkları sonucuna varılmıştır.

2.1.2. Yönetici Yapılan Hataları Bir Öğrenme Fırsatı Olarak Görür.

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	12	40,0%
Bazen	17	56,7%
Hayır	1	3,3%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.2. Yönetici Yapılan Hataları Bir Öğrenme Fırsatı Olarak Görür

Tablo 3.1.2. 'de görüldüğü gibi soru 2'ye bakıldığında "Yönetici Yapılan Hataları Bir Öğrenme Fırsatı Olarak Görür" görüşüne 12'si (%40,0) evet , 17'si (%56,7) bazen ve 1'i (%3,3) hayır cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda öğretmenlerin hata payının yöneticiler tarafından düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.3. Yönetici Olumlu Davranışlarımızı Takdir Eder

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	25	83,3%
Bazen	5	16,7%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.3. Yönetici Olumlu Davranışlarımızı Takdir Eder

Tablo 3.1.3.'de görüldüğü gibi soru 3'e bakıldığında "Yönetici Olumlu Davranışlarımızı Takdir Eder" görüşüne 25'i (%83,3) evet , 5'i (%16,7) bazen ve 0'ı (%0,0) hayır cevabını

vermiştir. Bu veriler sonucunda öğretmenlerin yapmış oldukları olumlu davranışlar yöneticiler tarafından yüksek bir yüzde oranı sonucu çıkmıştır.

2.1.4. Okuldaki Çalışma Ortamını Yeterli Buluyorum

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	21	70,0%
Bazen	9	30,0%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.4. Okuldaki Çalışma Ortamını Yeterli Buluyorum

Tablo 3.1.4.'te görüldüğü gibi soru 4'e bakıldığında "Okuldaki Çalışma Ortamını Yeterli Buluyorum" görüşüne 21'i (%70,0) evet , 9'u (%30,0) bazen ve 0'ı (%0,0) hayır cevabını vermiştir. Veriler sonucunda öğretmenler çalışma ortamlarını yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

2.1.5. Kurumun İşleyişinden Memnun Musunuz?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	23	76,7%
Bazen	7	23,3%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.5. Kurumun İşleyişinden Memnun Musunuz?

Tablo 3.1.5.'te görüldüğü gibi soru 5'e bakıldığında "Kurumun İşleyişinden Memnun Musunuz?" sorusuna 23'ü (%76,7) evet , 7'si (%23,3) bazen ve 0'ı(%0,0) hayır cevabını vermiştir. Veriler doğrultusunda çoğunluk olarak öğretmenlerin çalıştıkları kurumun işleyişinden memnun oldukları saptanmıştır.

2.1.6. Aldığınız Maaş Miktarından Memnun Musunuz?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	20	66,7%
Bazen	7	23,3%
Hayır	3	10,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.6. Aldığınız Maaş Miktarından Memnun Musunuz?

Tablo 3.1.6’da görüldüğü gibi soru 6’ya bakıldığında “Aldığınız Maaş Miktarından Memnun Musunuz” görüşüne 20 (%66,7,0) evet , 7 (%23,3) bazen ve 3 (%10,0) hayır cevabını vermiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda aldıkları maaştan memnun olanlar diğerlerine göre yüksek oranda olduğu saptanmıştır. Yapılan gizli ankette devlette çalışan öğretmenlerin özelde çalışanlara göre maaşlarından memnun oldukları saptanmıştır.

2.1.7. Öğrencilerimin Başarısı Okul Tarafından Tanınır Ve Onaylanır

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	28	93,3%
Bazen	2	6,7%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.7. Öğrencilerimin Başarısı Okul Tarafından Tanınır Ve Onaylanır

Tablo 3.1.7.’de görüldüğü gibi soru 7’ye bakıldığında “Öğrencilerimin Başarısı Okul Tarafından Tanınır Ve Onaylanır” görüşüne 28’i (%93,3) evet , 2’si (%6,7) bazen ve 0’ı (%0,0) hayır cevabını vermiştir. Elde edilen veri sonucuna göre öğrenciler okul tarafından takdir almaktadır. Bu da öğretmenlerin motivasyonu açısından olumlu yöne yorumlanır.

2.1.8. Çalışma Arkadaşlarınızla İlişkileriniz, Çalışmanıza Olumlu Motivedir

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	27	90,0%
Bazen	3	10,0%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.8. Çalışma Arkadaşlarınızla İlişkileriniz, Çalışmanıza Olumlu Motivedir

Tablo 3.1.8.'de görüldüğü gibi soru 8'e bakıldığında "Çalışma Arkadaşlarınızla İlişkileriniz, Çalışmanızı Olumlu Motivedir" görüşüne 27'si (%90,0) evet, 2'si (%10,0) bazen ve 0'ı (%0,0) hayır cevabını vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin aralarındaki diyalog ,olumlu davranış ve dayanışma motivasyonlarının yükselmesine etken olduğu anlaşılmıştır.

2.1.9. İşyerinize İsteyerek (Hevesli) Gelir Misiniz?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	30	100,0%
Bazen	0	0,0%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.9. İşyerinize İsteyerek (Hevesli) Gelir Misiniz?

Tablo 3.1.9'da görüldüğü gibi soru 9'a bakıldığında "İşyerinize Hevesli Gelir Misiniz?" görüşüne 30'u(%100,0) evet, 0'ı (%0,0) bazen ve 0'ı (%0,0) hayır cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda bütün öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara istek ve hevesle geldikleri saptanmıştır.

2.1.10. Yaptığınız İşi Önemli Ve Anlamlı Buluyor Musunuz?

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	30	100,0%
Bazen	0	0,0%
Hayır	0	0,0%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.10. Yaptığınız İşi Önemli Ve Anlamlı Buluyor Musunuz?

Tablo 3.1.10.'da görüldüğü gibi soru 10'a bakıldığında "Yaptığınız İşi Önemli Ve Anlamlı Buluyor Musunuz?" görüşüne 30'u (%100,0) evet , 0'ı (%0,0) bazen ve 0'ı (%0,0) hayır cevabını vermiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin bir diğer motivasyon kaynağı, 10. Soruya vermiş oldukları cevaba bakılırsa yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulmalarındır.

2.1.11. İşimi Yaparken Kendimi Stres Altında Hissediyorum

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Evet	0	100,0%
Bazen	5	16,7%
Hayır	25	83,3%
Toplam	30	100,0%

Şekil 3.1.11. İşimi Yaparken Kendimi Stres Altında Hissediyorum

Tablo 3.1.11.'de görüldüğü gibi soru 11'e bakıldığında "İşimi Yaparken Kendimi Stres Altında Hissediyorum?" görüşüne 0'ı (%0,0) evet , 5'i (%16,7) bazen ve 25'i (%83,3) hayır cevabını vermiştir. Bu veriler sonucunda öğretmenlerin yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulmaları ve işlerini yaparken kendilerini stres altında hissetmemeleri motivasyonun yükselmesine etken olduğu belirtilmiştir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda bir davranışın nedeni çevreden kaynaklıysa bu dışsal motivasyonu, davranışın nedeni bireyin içindeyse bu içsel motivasyonu oluşturur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanmasında ve bozulmasında içsel etkenlerden çok dışsal etkenlerin etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin olumlu davranışları sonucunda yöneticilerden takdir gördükleri ve öğrencilerinin başarıları okul tarafından tanınır ve onaylanır sonucuna varılmıştır. Bu da öğretmenlerin motivasyonunun artmasında en büyük etkenlerden biri.

Öğretmenlerin ücretle ilgili genel motivasyonu ortalama çıkmıştır. Yapılan anket sonucunda genel katılımcıların işyerine hevesli ve isteyerek geldikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin performansları artarak işlerini yapmaları motivasyon durumları ile yakından ilişkilidir. Daha verimli çalışma için okul ortamında onların mutlu olması, meslektaşları ile pozitif diyaloglar, yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulmaları ve işlerini yaparken kendilerini stres altında hissetmemeleri motivasyonlarının yükselmesine etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yönetimsel açıdan öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen, yöneticinin yapılan hataları bir öğrenme biçimi olarak görmemesi ve yöneticinin herhangi bir konuda karar verirken öğretmenlerin görüşlerinden bazen yararlanması sonucuna varılmıştır. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okulların başarıları öğretmenle yönetici arasındaki verimli çalışmaya bağlı olmaktadır.

Araştırmadaki bu bulgular öğretmenler için iş performanslarını arttıracak en önemli motivasyon kaynaklarının takdir edilmek, çalışma ortamındaki huzur ve iyi ilişkiler olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (217): 12-16.

Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Hayecana Giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi. 1.Baskı

Aşıkoğlu, M. (1996). İnsan Kaynaklarını Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Kitabevi.

Aydın, A. (2000). Gelişim ve Öğrenme. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 2.baskı

Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetim. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Bentley, T. (1999). İnsanları Motive Etme. (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Bingöl, D. (1984). Çalışma Psikolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.

Çelik, V. (1999). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz – Belirleme Kuramı. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (31), 55, 23-31.

Deci, E.L., Ryan, R.M., Williams, G.C., (1996). Need satisfaction and the self- regulation of learning. Learning and Individual Differences, 8 (3), 165- 183.

Demirel Ö. ve Yağcı E. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.

Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eren, E. (2013). Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Yayım, 11. Baskı.

Eroğlu, F. (2000). Davranış Bilimleri. İstanbul: Beta Yayınevi.

Genç, N. (2007). Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Seçkin Yayın, 3.Baskı.

Hoy, W.K and Miskel C. G. (2012). Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çev. Ed . Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kabağaç, S. (1995). Latince Türkçe Sözlük . İstanbul: Sosyal Yayınları.

Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği. Arıkan Basım Yayım Dağıtım, 10. Baskı.

Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). “Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet

Endüstrisi Örneği”. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi, Cilt: 15, Sayı:1.

Sabuncuoğlu, Z. (1987). Çalışma Psikolojisi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Alfa Basın Yayım Dağıtım, 3. Baskı.

Şeker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi. YBS Ansiklopedisi, cilt 2, sayı 1, ss. 22-26

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 10. Baskı.

TDK. (2017). Büyük Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr

Tutum, C. (1979). Personel Yönetimi. Ankara: TODAİ Yayınları.

Ud Din, M., Tufail, H., Shereen S., Nawaz, A., Shahbaz, A. (2012). “Factor Affecting Teacher Motivation at Secondary School Level in Kohat City”. İnter Disciplinary Journal of Contemporary Research in Business. Vol. 3. No: 10.

Woolfolk, A. (1998). Educational Psychology. (Seventh Ed.). U.S.A.: Allyn and Bacon.